СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ЧЕЛОВЕКА: ПУТИ РЕШЕНИЯ

ВИТЕБСК 2013

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ЧЕЛОВЕКА: ПУТИ РЕШЕНИЯ

Сборник научных статей

Под научной редакцией А.П. Орловой

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2013

УДК 316.6(045)+364(045)
ББК 88.5я43+60.9я43
С69

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 11 от 30.08.2013 г.

Составители: **Г.А. Качан, 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, профессор *З.С. Кунцевич;*
профессор кафедры общей и дошкольной педагогики УО «БГПУ имени М. Танка», доктор педагогических наук *Л.Д. Глазырина*

С69 **Социально-психологические проблемы современного общества и человека : пути решения :** сборник научных статей / сост. : Г.А. Качан, С.Д. Матюшкова ; под науч. ред. А.П. Орловой ; отв. за выпуск С.А. Моторов. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 260 с.
ISBN 978-985-517-414-2.

В сборнике научных статей, составленном по материалам международной научно-практической конференции «Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения», рассматривается широкий спектр вопросов по проблемам функционирования и развития социальной сферы; роли социальной работы, науки и образования в совершенствовании социальной сферы.

Статьи, представленные в сборнике, предназначены для специалистов социальной сферы и образования, преподавателей и студентов вузов, а также тех, кто интересуется проблемами социальной работы.

УДК 316.6(045)+364(045)
ББК 88.5я43+60.9я43

ISBN 978-985-517-414-2

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2013

ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Солодков А.П., Орлова А.П.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: annaor39@yandex.ru)

Колоссальные изменения, происходящие в современном мире, поликультурность современного общества, возросшая конкуренция на международном рынке труда потребовали коренной перестройки системы образования. Это реально приводит к необходимости четкого определения его методологических основ и, прежде всего, выделения ведущих метапринципов образования.

Реформирование определяет основную направленность развития образования. На смену образовательной парадигмы, характеризуемой репродуктивным стилем обучения, приходит модель, направленная на модернизацию образования. Основное кредо данной образовательной парадигмы – научить мыслить и учиться. Поиск модели, адекватной современному типу культуры и отвечающей новому этапу развития цивилизации, – одна из актуальных задач педагогики, поэтому в основу современной модели образования закладывается культурологический подход. Культурологический подход предполагает реализацию гуманистической установки в понимании социальной функции человека, что означает включение в контекст содержания образования структуры культуры в различных ее проявлениях, прежде всего духовной культуры. Важнейшим условием развития образования и средством реализации идеи его гуманизации при этом является его культуросообразность.

Цивилизационная культурологическая парадигма помогает определить векторы проектирования образовательных систем и модернизации содержания образования. Культурологическая направленность содержания образования предполагает наличие соответствующих образовательных технологий. Реформационные процессы в образовании, основанные на новых технологиях, выдвигают на первый план необходимость теоретико-методологического осмысления образовательных реалий и процессов. В основу содержания образования закладывается культурологическая концепция с акцентом на аксеологический аспект.

Изменения в мировом сообществе приводят к необходимости продвижения конкурентноспособных специалистов на международном рынке труда на основе органического включении личности в мировую цивилизацию и культуру. В эпоху глобальных перемен актуализируется проблема человека: новое видение человеческого фактора в преобразовании мира выводит на первый план человека; остро стоит вопрос об адаптации человека в природной, социально-экономической, культурной среде; идея формирования жизнеспособного поколения – одна из определяющих задач общегосударственной политики в мировом масштабе. Это предполагает пристальное внимание ученых-исследователей к регионализации подготовки специалистов социальной сферы на основе принципа поликультурности. В условиях поликультурного мира и диалогового подхода к образованию появилась потребность сочетания традиционной и личностно-ориентированной парадигм. Такой подход актуализировал проблему регионализации образования: реальная потребность разработки данной проблемы сфокусировала внимание исследователей на вычленении ее в разряд приоритетных проблем современности.

Личностно-ориентированный подход в сочетании с гуманитаризацией образования в контексте социально-педагогического аспекта определяют вектор региональной интерпретации образовательного пространства. Традиционное понимание образовательного пространства сводилось к тому, что это определенная траектория или линия, по которой должно осуществляться нормативное движение ученика. В рамках новой образовательной парадигмы ученые, в соответствие с социальным заказом общества, рассматривают образовательное пространство как место в социуме, где субъективно задаются множество отношений и связей, осуществляется специальная деятельность определенных систем по развитию личности и её социализации. В этом ключе понимается и внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство.

Рассмотрение идеи образовательного пространства в контексте новой образовательной ценности акцентирует внимание ученых на особенностях социокультурных условий, в которых осуществляется личностное и профессиональное развитие человека, формируются его специфические качества. Такой подход согласовывается с потребностью вхождения в мировое образовательное пространство на основе принципов поликультурности и диалога культур.

Определяет акцент на регионализацию подготовки специалистов в контексте принципа поликультурности синергетический метопринцип, объединящий гуманистический, антропологический, аксеологический и культурологический метопринципы в единое целое. Это обусловлено, прежде всего тем, что синергетический метопринцип является ключом к решению современной проблемы образования. Синергетический метопринцип предполагает, что синергетически-холистская парадигма образования имеет преемственную связь с классической, технократической и гуманистической парадигмами. Преем-

ственность, прежде всего, проявляется в форме синтеза технократической и гуманистической парадигм образования, а в целом, в форме синтеза классической и синергетической парадигм, как ядра постнеклассической науки. Обращение к социально-педагогическому аспекту и выделение данной тенденции детерминировано рядом объективных причин. Трансляция знаний перестала быть единственной функцией образования. Изменившиеся социально-экономические условия поставили перед системой образования новые задачи, одной из которых является формирование у специалистов социальной сферы навыков социализации, адаптации в изменяющейся среде в соответствии со своей профессиональной деятельностью.

Современное общество находится в поиске выхода из глобального кризиса, прежде всего в области духовности, философии социального устройства. В этих условиях социально-педагогическое образование может выступать одним из столпов синергетической модели дальнейшего цивилизационного развития общества. В этом плане следует рассматривать вышеназванные метопринципы образования. Поиск путей сближения цивилизаций, культур, разных народов реально приводит к философскому осмыслению в контексте синергетики культорологического метопринципа. Культурологический принцип следует рассматривать через призму поликультурности. Полиэтничность современного общества, наметившаяся тенденция международной академичности, формируемое мировое образовательное пространство реально акцентируют внимание на межэтнических контактах, проецируя внимание на профессионализме специалистов социальной сферы, предполагающем формирование социально-педагогической компетентности на основе принципа поликультурности. Принцип поликультурности и диалоговый подход к культуре позволяют разработать механизм проектирования поликультурного пространства современного социума, воссоздающего национальные культуры на основе принципа преемственности, т.е. взаимосвязи и взаимодействия культур. Поликультурность образовательного пространства при этом становится средой непрерывного формирования нравственного здоровья социума, где главным является нравственное совершенствование на основе толерантности.

Синергетизм антропологического, культурологического, аксеологического и гуманистического метопринципов проявляется в духовно-нравственном самосовершенстововании объектов и субъектов образования. Это дает возможность гармонично строить взаимодействие интересующих нас подсистем исходя из высокогуманных основ этнокультуры и общечеловеческих ценностей. Прогнозируемый результат такого взаимодействия – возможность формирования самодостаточного, самоорганизующегося, саморазвивающегося, самосовершенстующего специалиста. Главное достоинство образования в свете синергетического подхода – формирование личностных и профессиональных качеств, позволяющих современному специалисту органически войти в мировую цивилизацию и культуру.

Метапринципы образования в реалиях современного мира актуализируют необходимость нововведений в образовании, что непосредственно выводит на инновационное образование. Данная проблема рассматривается в трудах отечественных и зарубежных исследователей: М.М.Горбуновой, В.И. Загвязинского, В.С. Лазарева, Н.В. Поташкина, С.Д. Полякова, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, И.И. Циркуна, и др.

Инновационное образование следует рассматривать как процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, который, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует стремление у будущих специалистов внести изменения в существующую культуру, социальную сферу, экономику и т.д. с целью создания нового, конкурентоспособного продукта, доведения его до потребителя и, как результат – улучшения качества жизни.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании инновационная деятельность в сфере образования:

– направлена на обновление содержания образовательных программ и повышение качества образования посредством реализации экспериментальных, инновационных проектов;

– представляет собой процесс проверки результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования в целях определения эффективности и целесообразности их массового использования;

– предполагает внедрение в практику апробированных в ходе экспериментальной деятельности результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования.

В рамках инновационного образования в последние десятилетия в педагогике стран СНГ стало активно разрабатываться новое направление, получившее название «интерактивное обучение». Проблема применения интерактивных форм и методов обучения в системе образования нашла отражение в исследованиях российских (П.Д. Гаджиева, В.В. Гузеев, Л.К. Гейхман, Т.Н. Добрынина, В.К. Дьяченко, Н.П. Колесник, М.В. Кларин, И.В. Курышева, Т.С. Панина, А.В. Хуторской и др.) и белорусских педагогов (А.И. Жук, Н.Н. Кошель, С.А. Пуйман, В.В. Чечет и др.).

Интерактивное обучение предполагает использование индивидуализированной, проектно-исследовательской, интерактивной андрагогической моделей обучения. Взаимодействие «преподаватель-студент» в данном случае, вместо трансляции готовых знаний ориентировано на их самостоятельный поиск, делается акцент на интерактивные формы и методы обучения. Среди них актуальными являются:

упражнения, требующие обращения к актуальной информации; развитие навыков нахождения источников; работа с тьютором; использование Интернета; Кейс-стадии; демонстрации, работа в группе; дискуссия и дебаты; мастерские; семинары и тьюториалы; презентации; эссе; обзор литературы по проблеме; самооценка, взаимоконтроль; исследовательские проекты; творческие мастерские; мозговой штурм; обратная связь; обучение на практике; обучение в действии; ролевая игра; дневники саморефлексии; составление портфолио и др. Комплексное использование данных форм и методов обучения позволяет эффективно выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Особое внимание следует обратить на новое видение такое формы обучения как лекция. Сегодня ученые классифицируют лекции как традиционные, комбинированные и инновационные. Если в традиции лекция представляет собой монолог лектора (включает информацию, обзор) и характеризуются пассивной позицией студентов; комбинированные (бинарные, проблемные и др.), основываются на сочетании монолога и диалога, и подразумевают вовлечение студентов в беседу или дискуссию по ходу лекции, то инновационные строятся на основе активного взаимодействия студентов с преподавателем (интерактивные, лекции-консультации, лекции-дискуссии и др.).

Таким образом, интерактивные формы и методы, направленные на развитие личности студента, формирование профессиональных качеств и способностей к интеллектуальной и коммуникативной деятельности, значительно повышают качество обучения в профессиональном контексте.

Интерактивное обучение взаимосвязано с проблемой педагогической интеграции, где приоритетным является интеграции содержания образования. Среди отечественных и зарубежных ученых, занимающихся разработкой данной проблемы дидакты (В.П. Аберган, В.И. Анисимов, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Т.Г. Браже, Я.К. Валуй, А.Я. Данилюк, Ю.И. Дик, Т.В. Мухлаева, М.И. Махмутов, А.В. Теремов, Т.Е. Титовец, Ю.С. Тюнников, Г.Ф. Федорец, Н.П. Яковлев и др.), психологи (Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Дж. Брунер, Дж. Миллер, У. Найссер, Ю.С. Самарин, К.Г. Юнг и др.), философы (Н.П. Депенчук, Б.М. Кедров, О.М. Сичивица, Н.Р. Ставская, А.Д. Урсул, М.Б. Чепиков).

Современную философскую методологическую основу педагогической интеграции составляет положение диалектики о всеобщих связях в природе и обществе; о системности научных знаний, отражающих целостную картину мира; об интегративной природе человека, познающего мир. Психологи подходят к рассмотрению проблемы интеграции с позиции врожденных умственных способностей ребенка. Педагоги видят интеграцию, прежде всего, как органичное слияние и высшую форму единства содержания, методов и форм организации образовательного процесса в целях достижения его эффективности.

Известные просветители всех времен и народов выступали против «лоскутного», «узкодисциплинарного» подхода к организации учебного и указывали на необходимость интеграции научного знания на каждом новом витке его развития (И. Гербарт, А. Дистервег, Дж. Дьюи, Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.).

Интегративный подход лежит в основе образовательной практики. Поэтому сегодня важным является интеграция содержания образования в решении прикладных задач современной предметно-ориентированной системы образования. В связи с этим в нынешних реалиях актуальным является построение фундамента обучения на комплексной, интегративной основе (преимущественно межпредметной).

Ученые по-разному трактуют понятие «непрерывное образование». Применительно к личности (деятельностный подход) непрерывное образование рассматривается как деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений, навыков (А.П. Владиславьев), организованное обучение (С.И. Змеев), процесс целенаправленного получения знаний, социокультурного опыта (В.М. Полонский), целенаправленное получение человеком знаний, умений, навыков (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров). При этом делается акцент на пожизненности и относительной непрерывности процесса (деятельности).

Инновационные процессы, осуществляемые в вузе, представляют собой систему, включающую совокупность множества инноваций, внедренных одна в другую или объединенных между собой другими типами связей.

Инновационные изменения в вузе осуществляются по следующим направлениям:

– Изменение целеполагания, предполагающего повышение уровня профессионально-педагогической подготовки учителя, формирование его инновационной культуры как средства развития и формирования личности школьника.

– Формирование нового содержания образования вы соответствии с поставленной целью, предполагающее разработку и реализацию новых образовательных стандартов, разработку и внедрение новых учебных планов, программ, учебно-методических комплексов, разработку и реализацию компетентностного подхода.

– Организация инновационной деятельности, обеспечивающей усвоение данного содержания образования, переход к многоуровневой системе профессионально-педагогической подготовки.

Реформирование содержания образования выступает в качестве ведущего фактора развития образовательной системы. Посредством обновления содержания образования реализуются его новые ценно-

сти и смыслы, обеспечивается гуманистическая направленность, усиливается учебная мотивация личности, создаются предпосылки для развертывания творческих возможностей педагогических работников.

Важным отличием программ инновационного образования является постоянное обновление их содержания за счет получаемых новых научных результатов и внедрения их в программы учебных дисциплин.

Компетентностный подход в стандартизации предполагает наличие соответствующей системы диагностики результатов образования и обучения студентов. Это обязательное условие реализации и одновременно показатель уровня эффективности внедряемой компетентности модели специалиста государственного образца.

Таким образом, мы определили метапринципы и выявили приоритеты современного образования, где ведущим является проблема инновационного образования. Задача педагогической науки – разработать теоретико-методологический подход к созданию новых образовательных концепций, технологий, ценностно-целевых приоритетов образовательной деятельности в соответствии с инновационными преобразованиями.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРНО-ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Рябова И.Г.
Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»
(e-mail: iryabowa@yandex.ru)

Воспитание в контексте традиционной культуры ориентировано на учет демографических, этнических, социально-экономических, экологических и историко-культурных особенностей поликультурных регионов. Воспитание в контексте традиционной культуры – это воспитание подрастающего поколения с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, каноны, ритуалы, привычки. Суть этого воспитания состоит в учете этнической идентичности и культурной толерантности воспитуемого, что помогает сформировать культурно-образованную и культурно-толерантную личность. Это отмечали многие выдающиеся педагоги и мыслители прошлого (Н.А. Бердяев, В. И. Водовозов, И. А. Ильин, К. Н. Леонтьев, В. В. Розанов, К. Д. Ушинский и др.). Принцип народности провозглашался ими как основополагающий принцип в деле воспитания подрастающих поколений. В связи с этим воспитание учащихся на современном этапе должно осуществляться на основе качественно нового статуса с учетом народных традиций, региональных особенностей, достижений современной науки и культуры. Вместе с тем основные направления воспитания продиктованы современными требованиями к инновационным процессам в образовании в контексте его социальной обусловленности, что предполагает соответствие системы образования жизненным социальным потребностям [6]. У учащегося современной школы должны быть сформированы качества личности, отвечающих требованиям инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его поликультурного состава. Считаем, что воспитание данных качеств необходимо рассматривать в контексте воспитания культурно-толерантной личности. Это, с одной стороны, гармонизирует отношения между представителями разных социокультурных групп, с другой – способствует гуманизации отношений между людьми одной и разных социокультурных групп, то есть формирует культурную толерантность [2, с. 36].

Мы выделяем следующие научные подходы для методологического обоснования понятия «культурно-толерантной личности»: системно-целостный подход обеспечивает рассмотрение разноуровневых структурно-логических и содержательных сторон определяемого понятия; системно-деятельностный подход предполагает формирование культурно-толерантной личности в деятельности; педагогический подход заключается в формировании и развитии личностной толерантности; философско-культурологический подход, определяющий интерактивную сторону межнационального общения. Культурно-толерантная личность рассматривается нами как интегративное качество личности с выделением следующих компонентов: формирование обшей культуры личности, межличностных отношений, нравственное и социальное становление. В формировании общей культуры и социальном становлении личности особое место должно занимать использование культурного потенциала каждого народа и его раскрытие посредством духовно-нравственного, патриотического, социально-экономического, гражданско-правового воспитания, эстетического воспитания как системообразующих элементов культурно-толерантной личности при обязательном использовании соответствующего учебного материала.

Этнокультурные традиции в разных видах воспитания помогают решать проблемы межпоколенной трансмиссии: сохранение этнических и национальных особенностей различных народов, их самобытности, при этом являясь в определенном смысле регулятором их жизнедеятельности.

Проявление этнокультурной традиции обеспечивается с помощью охранительной функции, которую выполняет старшее поколение. Основным предназначением преемственности в межпоколенных отношениях является усвоение, бережное сохранение, преумножение и последующая передача каждым поколением того наследия предшествующих поколений, преемником которого оно стало. В результате этнокультурная традиция воспитания рассматривается в ряду этнопедагогических исследований как актуализация прошлого, когда происходит выявление основания наследования культуры. Ее преемственность является необходимыми в системе воспитания подрастающего поколения. Условно все народные традиции, влияющие на процесс воспитания и социализации личности, можно разделить на традиции семейные и общественные (народно-религиозные праздники). К семейным традициям относятся события, связанные с основными этапами жизни человека, т.е. этнокультурные традиции, включающие весь жизненный круг человека. Эти традиции, в свою очередь, затрагивают систему отношений воспитанника: к самому себе как личности, другим людям (родителям, ближайшему окружению, сверстникам и др.), миру (стране, культуре, окружающим предметам), труду и родительскому дому. Особо подчеркнем значение социально-экономических и трудовых традиций воспитания как венца народной педагогики. Экономика, как известно, – наука о ведении домашнего хозяйства. В народной культуре – дом – это архетипический образ, который включает в себя множество понятий (кров, семья, род, традиции, культура, очаг и др.). В процессе возникновения и сохранения культуры этноса этнокультурная традиция любви к дому имеет пролонгированное значение, полифункциональный характер, а также выполняет архетипические функции: жизнеобеспечивающую, защитную, нормативно-этическую, исцеляющую (восстанавливающую), смыслообразующую, идентификационную, сберегающую. Основной задачей воспитания в семье являлось обучение тому, что необходимо в домашнем обиходе, т.е. социально-экономическое и трудовое воспитание.

Одним из путей преодоления негативных явлений в современных социокультурных условиях может стать совместное использование традиций и инноваций. В условиях модернизации системы образования объективной необходимостью является учет региональных и локальных национальных особенностей, разработка содержательного компонента процесса образования и воспитания с учетом специфики региона и средств народной педагогики (местных культурно-исторических традиций, социального, экономического и природного потенциала).

Приоритетными направлениями в деятельности образовательных учреждений в поликультурной воспитательной среде, каковой является образовательное пространство Республики Мордовия, являются:

– образование растущего человека в системе ценностей этносоциума, в том числе через трансляцию родного языка и культуры как основы формирования национального самосознания;

– приобщение к национальным обычаям, верованиям народа, духовной традиционной культуре, характерным для этноса видам трудовой и экономической деятельности, национальным видам одежды, ремеслам и т. п.;

– формирование чувства уважения к совместно проживающим и соседним народам, их языку и обычаям, верованиям, воспитание толерантности, культуры межнационального общения;

– гражданское и патриотическое воспитание, формирование чувства любви и уважения к своей Родине;

– экономическое воспитание, формирование инициативности, трудолюбия, конкурентоспособности, коммуникабельности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения;

– экологизация образования, формирование навыков общения с природой;

– формирование способностей растущей личности к интеграции через национальное своеобразие в мировую культуру;

– формирование социального опыта и подготовка подрастающего поколения к жизни в определенном социокультурном пространстве;

– формирование нравственного облика с учетом общечеловеческих и национальных ценностей.

Включение данных направлений в содержание воспитательной системы в контексте традиционной культуры должно прослеживаться на всех возрастных этапах. Особенно активно процесс восприятия национальных, культурных ценностей происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте. Все это служит предпосылкой для воспитания дошкольников и учащихся начальных классов на основе прогрессивных народных традиций, культуры, которые обладают неограниченным потенциалом для формирования культурно-толерантной личности.

Исходя из этого, коллективом НОЛ «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева избрано в качестве приоритета воспитание учащихся, формирование культурно

толерантной личности в поликультурном социуме [5]. Лабораторией обозначены задачи, способствующие достижения поставленной цели:

– развитие этнической и культурной грамотности детей, т.е. достижение определенного уровня информированности об истории и культуре разных народов; народной педагогической культуре, формирование позитивного отношения к этнокультурам и умения взаимодействовать с партнерами из других национальных групп; осознание детьми взаимовлияния и взаимообогащения культур;

– изучение материальной (жилище, одежда, пища и др.) и духовной (ценности, фольклор, этикет, воспитание детей) народной педагогической культуры как средства ее ретрансляции через века, осуществления исторической преемственности - наследование (передача генетического кода) и воспитание.

Проведенное исследование уровня представлений педагогов о возможностях использования этнокультурных традиций в педагогическом процессе выявило достаточно низкий уровень таких представлений. Учителя испытывают сложности в избрании способов оптимального выбора традиционных методов и способов воспитания в школьном социуме, средств осуществления воздействия на проблему толерантных отношений в поликультурном детском, подростковом и юношеском возрасте. Респонденты данную проблему характеризуют как достаточно сложную, выделяя следующие факторы, препятствующие ее реализации на практике: «совмещение нескольких сложностей» (15 % учителей); «сложности оценки» и «повышенная сложность ситуации» - 11%; «неопределенность» и «новизна» - 4%.

Поэтому нами были разработаны программы по приоритетным направлениям воспитания в начальной школе, воспитанию культурно толерантной личности дошкольника и младшего школьника в условиях внеурочной деятельности «Я и моя малая Родина», «В семье единой», программы для студентов «Воспитание культурно толерантной личности школьника в условиях поликультурного социума [3], программа повышения квалификации учителей «Подготовка педагогов к реализации программ поликультурного воспитания в современном социуме [4], интегрированные курсы для учащихся I–IV классов общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Основы экономического воспитания в начальной школе», «Древо жизни», «Я – гражданин», «Я и окружающий мир», «Откройте в себе талант», «Мироведение», «Истина, добро, красота», «Воспитание сердца» [1]. Реализация авторских программ имеет целью трансляцию основ национальных культур, формирование национального самосознания у новых поколений нации, воспроизводство определенного типа личности; открытость в другие культуры и особенно в культуру народов-соседей в интересах гармонизации национальных отношений; обеспечение потребностей современного цивилизационного развития нации. Данные курсы апробированы и внедрены в воспитательный процесс различных типов школ Республики Мордовия. Особенно востребованными и актуальными они стали в условиях реализации ФГОС НОО.

Таким образом, проблема формирования инновационной региональной системы образования и воспитания младших школьников в контексте народной педагогики в условиях поликультурного социума является достаточно актуальной для современной теории и практики, а ее исследование открывает интересные перспективы для дальнейшего развития инновационных процессов в образовании.

Список использованных источников:

1. Воспитание младших школьников в поликультурной образовательной среде : сборник программ по приоритетным направлениям воспитания в начальной школе / под ред. И. Г. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – 67 с.

2. Орлова, А. П. Формирование этнической толерантности специалистов социальной и образовательной сфер в контексте принципа поликультурности / А. П. Орлова // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 4. – С. 33–38.

3. Рябова, И. Г. Воспитание культурно-толерантной личности школьников в условиях поликультурного социума :программа курса по выбору / И. Г. Рябова.– Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 53 с.

4. Рябова И. Г. Подготовка педагогов к реализации программы поликультурного воспитания в современном социуме: программа курса повышения квалификации работников образования / И. Г. Рябова, Н. В. Гуляева, Л. В. Земляченко. – Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 25 с.

5. Рябова, И. Г. Инновационные процессы в воспитании школьников в условиях поликультурного региона / И.Г. Рябова // Педагогическое образование и наука. – 2012. - 11. – С. 77-81 .

6. Сластенин, В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 32–37.

РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

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

Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 13-06-00673 «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий

Интенсивное обновление современного общества затрагивает все его социальные институты, в том числе высшее образование. Целостная подготовка специалиста в современной высшей школе ориентирует науку и практику на поиск резервов, обеспечивающих эффективное формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия как одного из компонентов таковой.

Высшая школа ориентирована не только на профессионализацию студенческой молодежи, но и на социализацию и формирование у студентов опыта самореализации. Триединая стратегия высшей школы закладывает основание для фундаментальной подготовки специалиста, обеспечивая универсальность и мобильность использования им получаемых знаний и умений, стимулируя у него потребность в творческом стиле жизнедеятельности. «Целостность подготовки будущего специалиста в системе высшего образования становится глобальной проблемой подготовки профессионала нового поколения, сочетающего широту взглядов на обустройство социально-природного мира и глубину профессиональной подготовки в определенной области науки, производства, литературы, искусства, обладающего собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями, направленного не только на профессиональное творчество, но и на жизнетворчество, имеющего потребность в личностном росте и способность к психоэмоциональной саморегуляции» [1; 73].

Высшая школа в современном обществе представляет социальный институт, обладающий оптимальными возможностями для формирования у студентов знаний и опыта межкультурного взаимодействия. Значительны резервы высшей школы для формирования у студентов опыта межкультурного взаимодействия. Это одна из стратегических задач высшей школы, важнейшая задача управленческого и профессорско-преподавательского состава университетах [2;3;5]. Решение данной задачи возможно на основе междисциплинарного подхода.

Можно выделить ряд основных аспектов использования резервов высшей школы в формирования у будущих специалистов опыта межкультурного взаимодействия: коммуникативный, когнитивный, мотивационный, управленческий, эмоциональный.

Коммуникативный аспект. В высшей школе создается пространство, обеспечивающее успешное функционирование и развитие межкультурного взаимодействия. Формирование опыта межкультурного взаимодействия у студентов возможно в системе аудиторной и внеаудиторной деятельности.

В аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов целесообразно эффективное использование содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы для расширения и углубления коммуникативных знаний и умений по различным учебным дисциплинам. Комплексное использование учебных занятий по различным дисциплинам успешнее осуществляется в процессе интеграции содержания таковых как на лекционных и семинарских занятиях, так и на занятиях научных обществ, творческих объединений и кружков, в процессе индивидуальных внеаудиторных заданий, а также, при организации и проведении массовых внеаудиторных занятий – предметных декад, вечеров, фестивалей, конкурсов, выставок. В работе по расширению и углублению коммуникативных знаний и умений у студентов на различных учебных дисциплинах целесообразно обращать внимание будущих специалистов на особенности взаимодействия с представителями различных культур. Подчеркивая специфику построения отношений с людьми различных культур и национальностей, у студентов необходимо формировать интересы и потребности в изучении истории, психологии и культуры разных народов, иностранных языков. Расширение и углубление коммуникативных знаний и умений у студентов в контексте перспективы развития у них опыта межкультурного взаимодействия – значимая задача преподавателей высшей школы. Педагогу высшей школы целесообразно знать этнические стереотипы студентов и создавать условия, обеспечивающие осознание и самоликвидацию молодыми людьми тех из них, которые «блокируют» эффективное межкультурное взаимодействие [4]. Приобретая коммуникативные знания и умения, необходимые для осуществления эффективного межкультурного диалога на учебных занятиях, студент в дальнейшем включается в различные формы массовой и групповой внеаудиторной работы, в которых возможно использование этих знаний и умений в условиях интенсивного общения с коллегами – студен-

тами из стран ближнего и дальнего зарубежья, в ходе которого приобретается опыт межкультурного взаимодействия.

Когнитивный аспект. В высшей школе создаются условия, обеспечивающие интенсивное развитие познавательных стратегий личности, формирования творческой активности у будущего специалиста. В образовательном пространстве вуза студент углубляет и расширяет знания и умения профессионального и общеобразовательного характера, совершенствует способы самостоятельного приобретения таковых. В системе аудиторных и внеаудиторных занятий студент имеет возможность познакомиться и освоить исторические вехи развития разных культур и народов, языки различных народов, философские воззрения представителей различных культур, традиции и обычаи национальных сообществ, приобрести опыт осуществления межкультурного диалога.

Мотивационный аспект. В высшей школе создаются предпосылки для обнаружения личностью жизненных смыслов и ценностей, а также, реализации интересов и потребностей личного и социального характера. Высшее образование ориентирует педагога на развитие не только познавательных интересов и потребностей у студентов, но на формирование профессиональных и социальных потребностей. У будущего специалиста необходимо сформировать потребность в межкультурном взаимодействии как важнейшую потребность для личностного развития и профессионального роста. Выпускник современного вуза уже не может довольствоваться только профессиональными знаниями и умениями, ему необходимы знания социокультуного характера. Учитывая интенсивную интеграцию современной науки и образования, всех сфер производственной и непроизводственной деятельности будущего специалиста, целесообразно ориентировать на осознание значимости межкультурного взаимодействия в социальной и профессиональной жизни, развивать потребность в совершенствовании деловых и дружеских отношений с представителями разных культур и народов, опыта межкультурного взаимодействия.

Управленческий аспект. В высшей школе имеются значительные ресурсы для управления и самоуправления поликультурной образовательной системой. Руководству и преподавателям университетов в процессе разработки концепции развития вуза необходимо четко определить стратегические ориентиры социальной и профессиональной адаптации студенческой молодежи, в том числе, развитие у будущего специалиста опыта межкультурного взаимодействия. При планировании, организации, контроле образовательного процесса, определении средств и способов мотивации его участников, целесообразно учитывать специфику факультета, его традиции, состав преподавателей и студентов. Важно выявить возможности общеуниверситетских и факультетских кафедр, обеспечивающих аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов по учебным дисциплинам. Педагогически обоснованные, ориентированные на формирование у студенческой молодежи опыта межкультурного взаимодействия, цель и задачи, содержание учебно-воспитательной работы, методы, средства и формы организации аудиторных и внеаудиторных занятий, обеспечивают эффективное развитие у будущих специалистов опыта межкультурного взаимодействия.

Эмоциональный аспект. В высшей школе создаются условия для формирования психологически комфортной жизнедеятельности студента, для реализации эмоциональных потенциалов личности, проявления высоких чувств и целостном функционировании всех сфер личности. Межкультурная образовательная среда привносит во все формы жизнедеятельности молодого человека значительный эмоциональный заряд. Построение межкультурных и межнациональных отношений требует постоянного самосовершенствования личности. Совершенствуя свои интеллектуальные, эстетические и нравственные начала, студент совершенствует опыт эмоционального реагирования. Эмоциональная жизнь студенческой молодежи богата и разнообразна. Эмоционально привлекательная атмосфера совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов разных национальностей и культур обогащает их социальный и профессиональный арсенал, стимулирует у них интерес к межкультурному диалогу, формирует потребность в межкультурном взаимодействии, обеспечивая успешное формирование у них опыта межкультурного взаимодействия.

Среди всего многообразия направлений, обеспечивающих формирование у студентов знаний и опыта межкультурного взаимодействия в высшей школе, особо выделяется интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. В условиях системной модернизации высшего образования возрастает роль внеаудиторной деятельности студентов.

Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы, позволяя сохранить ядро содержания, форм и методов аудиторных и внеаудиторных занятий студентов, расширяет и углубляет у них знания и опыт межкультурного взаимодействии. В процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности создаются условия для активизации творческой деятельности студенческой молодежи, для стимулирования у нее ответственности и трудолюбия, а также, интенсификации неформального взаимодействия студентов и преподавателей. Целенаправленная интеграция содержания отдельных учебных курсов, реализуемая в аудиторной и внеаудиторной деятельности, обеспечивает успех в развитии у студентов потребности в межкультурном взаимодействии.

В процессе формирования у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторной и внеаудиторной работы особое место занимают авторские курсы преподавателей высшей школы. На таких учебных курсах студенты осваивают не только новейшие знания в разных областях науки,

но знакомятся с опытом развития международного сотрудничества в научной, культурной и производственной сферах деятельности. Введение в учебные планы вузов авторских курсов необходимо для целостного, а не мозаичного восприятия будущими специалистами картины современного мира. Автором данной публикации разработаны, успешно внедрены в педагогический процесс Российского университета дружбы народов курсы «Искусство человеческого взаимодействия», «Технологии эффективного межкультурного взаимодействия». Данные курсы ориентированы на раскрытие будущим специалистам теоретико-методологических и технологических основ проблемы межличностного и межкультурного взаимодействия, на повышение эффективности формирования опыта межкультурного взаимодействия будущих специалистов.

Педагогически обоснованная интеграция аудиторной и внеаудиторной работы позитивно отражается на формировании у студентов знаний и опыта межкультурного взаимодействия, профессиональной подготовке специалиста и личностном развитии студентов, создавая условия для самореализации личности во всех сферах жизнедеятельности.

В современных условиях развития человеческой цивилизации высшая школа является основным социальным институтом, обеспечивающим целостную подготовку специалиста, которая предполагает формирование у будущего специалиста не только системы профессиональных знаний и умений, но и опыта межкультурного взаимодействия.

Список использованных источников:

1. Казаренков, В.И. Целостность университетской подготовки специалиста / В.И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2009. - №2. – С.73-77.
2. Казаренков, В.И., Казаренкова Т. Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии / В.И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010. - №1. – С.69-73.
3. Казаренкова, Т.Б. Создание толерантной среды в мультинациональных университетах. / Т.Б. Казаренкова. – М: РУДН, 2008.
4. Новикова, И.А., Панчехина, Н.Н. Сравнительная характеристика этнических авто – и гетеростереотипов российских студентов / И.А. Новикова, Н.Н. Панчехина // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010. - №1. – С.14-19.
5. Филиппов, В.М. Четыре ступени интернационализации: управление процессами интернационализации высшего образования на глобальном, региональном, национальном и институциональном уровнях / В.М. Филиппов // Высшее образование сегодня. - 2010. - № 6. – С.4 – 8.

PRACA INNOWACYJNO-BADAWCZA NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Dorota Zarzeczna, Larysa Głazyrina, Ryszard Zarzeczny
Instytut Kultury Fizycznej i Turystyki; Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie,
ul. Armii Krajowej 13/15; 42-200 Częstochowa (Polska)

Wstęp

Innowacja to w potocznym rozumieniu „modernizacja", „pozytywna zmiana", „ulepszenie". Za innowację pedagogiczną uznaje się wprowadzenie zmian, mających na celu doskonalenie procesu kształcenia i wychowania.. Według W. Okonia innowacja pedagogiczna to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) - jako całości lub zmiana struktury jego ważnych składników, w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Zmiany te mogą dotyczyć zarówno pracy nauczycieli (stosowane metody, środki), jak i samych uczniów, treści programowych oraz warunków materialno-społecznych pracy szkoły (5).

Innowacje mogą mieć charakter twórczy, jak i charakter odtwórczy. Innowacja będzie miała twórczy charakter wówczas gdy będzie efektem procesu tworzenia zupełnie nowych, jeszcze nie zweryfikowanych w praktyce szkolnej rozwiązań. Innowacja odtwórcza - oznacza wykorzystanie wcześniej opracowanych przez innych nauczycieli pomysłów, które jednak nie zostały upowszechnione, wdrożone na szeroką skalę w szkolnictwie (innovatio z łac. – odnowienie). R. Schulz definiuje pojęcie innowacji jako proces tworzenia lub przyswajania nowych rozwiązań edukacyjnych, które powodują przejście od stanu „dobrego" do stanu „lepszego", niosąc za sobą postęp (10).

Wdrażanie w praktyce szkolnej przez nauczyciela wychowania fizycznego zarówno innowacji o charakterze twórczym jak i odtwórczym jest możliwe i jednocześnie konieczne, na drodze dbałości o wzrost atrakcyjności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Obecnie od nauczycieli oczekuje się szeroko zakrojonych działań innowacyjnych, wdrażanych w oparciu o rozpoznanie potrzeb i oczekiwań uczniów na podstawie rzetelnie przeprowadzonych badań.

Celem prezentowanego opracowania jest:

1) przedstawienie wyników dotychczas prowadzonych badań na temat poziomu zaangażowania nauczycieli wychowania fizycznego w działalność innowacyjno-badawczą;

2) wskazanie na bezpośrednie przesłanki obligujące nauczycieli do podejmowania działań innowacyjno-badawczych.

I. Wyniki badań na temat poziomu zaangażowania nauczycieli wychowania fizycznego w działalność innowacyjno-badawczą.

Na szczególną uwagę zasługują badania przeprowadzone przez Grażynę Kosibę i Eligiusza Madejskiego - wśród 361 nauczycieli wychowania fizycznego (164 kobiet i 197 mężczyzn). 127 badanych to osoby pracujące w szkołach podstawowych, 145 - w szkołach średnich oraz 89 - w szkołach zawodowych. Badania były przeprowadzone na terenie województw: lubelskiego, małopolskiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego, a zostały ukończone w 1999 r.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że:

a) nauczyciele wychowania fizycznego są słabo przygotowani do podejmowania samodzielnych prac badawczych i wdrażania innowacji (tylko 18,6% potwierdziło podejmowanie prób badawczych, z czego zaledwie co trzeci z nich potrafił sprecyzować cel badań i wskazać na ich efekty końcowe);

b) tematyka podejmowanych badań ograniczała się jedynie do 2 aspektów:

– modyfikacji kryteriów i sposobów oceniania uczniów. Przeprowadzano je w celu mobilizacji uczniów do większej aktywności i wzmożenia dyscypliny;

– form organizacyjnych (form prowadzenia zajęć, porządkowych, podziału uczniów) i metod nauczania ruchu. Przeprowadzano je w celu podniesienia intensywności ćwiczeń na lekcji, co w efekcie miało pozytywnie wpłynąć na poziom sprawności fizycznej uczniów i poziom ich umiejętności;

c) nauczyciele (25%) częściej występowali w szkołach w roli współuczestnika badań, niż w roli samodzielnego projektanta i realizatora badań. Nauczyciele ci najczęściej prowadzili lekcje, które były przez innych badaczy szczegółowo analizowane, a następnie oceniane. Uczestniczyli w dokonywaniu pomiarów, pomagali w ankietowaniu uczniów;

d) nauczyciele nie przejawiali chęci samodzielnego prowadzenia badań (56,9%), uważając, że badania naukowe prowadzone są zazwyczaj w komfortowych warunkach, a więc dużo lepszych niż te, które zapewnia im przeciętna szkoła; nie widzą również możliwości zastosowania wyników tych badań w powszechnej praktyce szkolnej. Dla pozostałych (43,1%) nauczycieli, jedynym motywem podejmowania badań była konieczność wykazania się tego typu aktywnością na drodze awansu zawodowego;

e) wszyscy badani nauczyciele wskazywali na braki w metodologicznym i merytorycznym przygotowaniu ich do podejmowania samodzielnej pracy badawczej. Twierdzili, że publikacje metodologiczne charakteryzują się trudnym, hermetycznym językiem;

f) badani wymieniali szereg innych trudności w podejmowaniu badań, a najczęściej wskazywali na:

– brak kontaktu ze środowiskiem akademickim;

– brak zainteresowania władz oświatowych działalnością badawczą nauczycieli (zaniechanie organizowania przez instytucje do tego powołane konferencji i spotkań, które popularyzowałyby tego typu działalność wśród nauczycieli);

– brak w szkołach odpowiedniego „klimatu" do badań, tzn. akceptacji dyrekcji szkoły, dla poza dydaktycznej działalności nauczycieli;

g) pomimo sceptycyzmu nauczycieli wobec prowadzenia przez nich samych pracy badawczej, nie negowali oni zupełnie jej zasadności. 68,4% badanych wykazywało zainteresowanie wdrażaniem w praktyce szkolnej ciekawych, nowatorskich pomysłów, będących jednak rezultatem badań prowadzonych przez innych badaczy. Najczęściej aprobatę w tym względzie wykazywali nauczyciele z długoletnim stażem pracy. Znajomością pomysłów i rozwiązań zasługujących na popularyzację wykazało się zaledwie 11,4% nauczycieli (2).

Podobne wyniki uzyskał wcześniej w swych badaniach Stanisław Palka. W przeprowadzonych badaniach uczestniczyli nauczyciele różnych specjalności, w tym również nauczyciele wychowania fizycznego. Z badań wynikało m.in., że:

a) 80% badanych nauczycieli stwierdziło brak odpowiedniego przygotowania do prowadzenia samodzielnej pracy badawczej;

b) według nauczycieli wiedza z zakresu metodologii badań jest przekazywana zbyt specjalistycznym i niejasnym dla nich językiem (6).

Obecnie nie przeprowadza się badań w skali makro w zakresie nauczycielskich przedsięwzięć innowacyjnych. Z badań o mniejszym zasięgu, przeprowadzonych w 2004 r. wynika, że wskaźnik dotyczący aktywności innowacyjnej nauczycieli przejawia tendencję wyraźnie wzrostową. O ile przed reformą oświaty aktywność innowacyjna dotyczyła około 25% czynnych zawodowo nauczycieli wychowania fizycznego, to w 2004 r. aż 74% badanych nauczycieli deklarowało zamiar podjęcia tego rodzaju działalności (2,4). Dodatkowo wprowadzenie systemu awansu zawodowego oprócz wzrostu zainteresowania nauczycieli tą formą działalności, przyczyniło się również do poszerzenia obszaru przedsięwzięć innowacyjnych. Działania te objęły dodatkowo:

sposoby oceniania osiągnięć uczniów, pracę z uczniami mniej sprawnymi, stwarzającymi problemy wychowawcze, tworzenie programów autorskich itp.(3).

II. Przesłanki wskazujące na konieczność podejmowania przez nauczycieli działalności innowacyjno-badawczej.

Bezpośrednie przesłanki wskazujące na konieczność wykazywania się działalnością innowacyjno-badawczą przez nauczyciela wychowania fizycznego to:

– zmiany w systemie edukacji – założenia reformy wdrażanej od roku szkolnego 2009/2010;

– podejmowanie przedsięwzięć o charakterze innowacyjnym, jako jeden z wielu wymogów stawianych nauczycielom na drodze ich awansu zawodowego;

– zapisy tzw. „nowej" podstawy programowej w obszarze Wychowania Fizycznego, zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.);

– konieczność wykazania się przez nauczyciela wychowania fizycznego działalnością na rzecz środowiska szkolnego oraz środowiska lokalnego.

Zmiany zapoczątkowane w polskim systemie edukacji, poprzez wdrażanie od roku szkolnego 2009/2010 kolejnej już reformy szkolnictwa skutkują wytyczeniem nowych zadań dla szkół i nauczycieli na wszystkich etapach edukacji. Zmieniają się przede wszystkim oczekiwania wysuwane wobec nauczycieli. Te nowe oczekiwania formułowane są jednak nie tylko przez władze oświatowe, ale również od wielu lat przez samych uczniów oraz ich rodziców. Według założeń tejże reformy, współczesne, nowoczesne szkolnictwo ma za zadanie nie tylko: przekazywanie wiedzy uczniom, kształtowanie ich umiejętności oraz kształtowanie społecznie pożądanych postaw, ale również **stawia wymóg twórczego rozwoju nauczycieli.** Wprowadzana reforma ma również na tyle zmodernizować i uelastycznić system oświaty, aby stwarzał on możliwość wdrażania w praktyce nowo opracowanych pomysłów, będących wytworem twórczej, innowacyjno-badawczej aktywności nauczyciela.

Podkreślana w założeniach reformy, rola nauczyciela we wprowadzaniu innowacji do rzeczywistości szkolnej wymaga od niego **wielostronnych kwalifikacji** m.in.:

– umiejętności diagnozowania aktualnej sytuacji;

– uzasadnienia konieczności zmian w obszarze, którego innowacja dotyczy;

– twórczego poszukiwania dróg rozwoju oraz metod działania;

– elastycznego reagowania na zachodzące zmiany zarówno w warunkach jak i potrzebach edukacyjnych.

Kwalifikacje te są niezbędne, aby nauczyciel mógł sprostać licznym warunkom koniecznym do podjęcia decyzji o planowaniu, a następnie wprowadzaniu pedagogicznych innowacji. J. Radziewicz przedstawia te warunki w następujący sposób:

– każda innowacja ma swojego autora (autorów), jest efektem czyjegoś pomysłu, czyjejś pracy oraz wdrożenia opracowanego pomysłu do praktyki szkolnej;

– każda innowacja wyrasta z koncepcji o charakterze logicznym, powinna być jednak poprzedzona refleksjami o charakterze aksjologicznym i teleologicznym;

– każda innowacja jest wynikiem niezadowolenia z dotychczasowego stanu rzeczy, a jej sensem jest skuteczne osiągnięcie pożądanej zmiany;

– każda innowacja wiąże się z konieczność podjęcia ryzyka przez autora innowacji, nawet wówczas gdy korzysta on w swej inspiracji z wcześniej wypracowanych przez innych autorów wzorów, które zastosowano np. w dziedzinach pokrewnych. Takie działanie nie musi obniżać waloru oryginalności tej inspiracji, a może przyczynić się do obniżenia (zmniejszenia) prawdopodobieństwa ewentualnego niepowodzenia;

– wdrożenie innowacji zawsze odbywa się w warunkach pewnej niepewności. Jest wprowadzana przez człowieka i dla ludzi, a ludzkich reakcji nie da się zawsze przewidzieć, zwłaszcza gdy występują liczne zmienne kontekstowe;

– wprowadzanie (wdrażanie) każdej innowacji powinno być nieustannie kontrolowane przez jej autora, gdyż takie postępowanie pozwoli na szybką reakcję w sytuacji, gdyby okazało się, że przedsięwzięcie zamiast skutku pozytywnego, przyniosło skutek negatywny i może zaszkodzić uczniom;

– każda innowacja jest podejmowana z myślą o jej kontynuacji. Jej wdrażanie nie ma charakteru jednorazowego zastosowania w praktyce;

– dana innowacja, zastosowana w miejscu pracy innowatora (np. w konkretnej szkole), może okazać się mniej wydajną lub wręcz nieskuteczną w warunkach innych szkół. Może oczywiście okazać się również bardziej skuteczną w tych warunkach (7).

W ścisłym związku z działalnością innowacyjną pozostaje praca badawcza nauczyciela wychowania fizycznego. Z wspomnianych w pierwszej części opracowania badań wynika, że w opinii badanych nauczycieli są oni słabo przygotowani do podejmowania prac badawczych. Nie przejawiali chęci samodzielnego prowadzenia badań, częściej występowali w szkołach w roli współuczestnika badań, niż w roli samodzielnego

projektanta i realizatora badań itp. Tymczasem podjęcie działalności badawczej przez nauczyciela wychowania fizycznego nie musi się wiązać z koniecznością korzystania z wysokiej klasy instytucjonalizowanego zaplecza badawczego, czy też specjalnymi środkami finansowymi na ich prowadzenie. Nauczyciel w poszukiwaniu tematyki badań może skorzystać chociażby z zapisów tzw. „nowej" podstawy programowej w obszarze Wychowania Fizycznego zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.) (8). Zapisy te stanowią wytyczne dla nauczycieli do opracowania przez nich autorskich programów nauczania dla poszczególnych etapów nauczania. Mogą jednak również stanowić propozycje tematyczne w zakresie podejmowanej przez nich działalności badawczej.

Tematyka ta dotyczyłaby w szczególności dwóch aspektów:

a) konieczności systematycznej, długofalowej oceny przez nauczyciela poziomu rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej uczniów;

b) przekazywania i egzekwowania wiedzy w zakresie kształtowania szeroko rozumianych zachowań prozdrowotnych (edukacji zdrowotnej).

W pierwszym przypadku nauczyciel może zastosować w pracy z uczniami np. standaryzowane testy sprawności motorycznej, w drugim – pozyskiwać informacje na temat poziomu wiedzy uczniów, w oparciu o opracowane przez siebie ankiety). Posiadane przez nauczyciela (a zdobyte najczęściej w trakcie studiów) umiejętności posługiwania się metodami, technikami i narzędziami badawczymi pozwolą mu odpowiednio opracować pozyskany w trakcie pracy z uczniami materiał badawczy, a następnie rezultaty badań spopularyzować w środowisku szkolnym, lokalnym, a nawet w postaci publikacji.

Poniżej przedstawiono zapisy „nowej" podstawy programowej w obszarze Wychowania Fizycznego wskazujące jakich umiejętności mają nabyć uczniowie na poszczególnych etapach nauczania oraz jaką wiedzę zdobyć w zakresie kształtowania szeroko rozumianych zachowań prozdrowotnych – które to „umiejętności" i „wiedzę" (poprzez dokonywanie ich systematycznej kontroli) nauczyciel może wykorzystać w programowaniu swej działalności badawczej.

Dla II etapu edukacji (klasy IV-VI szkoły podstawowej) w zakresie:

a) diagnozy sprawności fizycznej i rozwoju fizycznego - uczeń: wykonuje bez zatrzymania marszowo-biegowy test Coopera; wykonuje próby sprawnościowe pozwalające ocenić wytrzymałość tlenową, siłę mięśni posturalnych i gibkość dolnego odcinka kręgosłupa oraz z pomocą nauczyciela interpretuje uzyskane wyniki; dokonuje pomiarów wysokości i masy ciała oraz z pomocą nauczyciela interpretuje ich wyniki; ocenia własną postawę ciała;

b) treningu zdrowotnego - uczeń wymienia zasady i metody hartowania organizmu;

c) działu „sporty całego życia i wypoczynek" - uczeń omawia zasady aktywnego wypoczynku;

d) bezpiecznej aktywności fizycznej i higieny osobistej - uczeń: omawia sposoby postępowania w sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia; omawia zasady bezpiecznego zachowania się nad wodą i w górach; omawia sposoby ochrony przed nadmiernym nasłonecznieniem.

Dla III etapu edukacji (gimnazjum) w zakresie:

a) diagnozy sprawności i aktywności fizycznej oraz rozwoju fizycznego - uczeń: wykonuje wybrany przez siebie zestaw prób do oceny wytrzymałości, siły i gibkości; ocenia poziom własnej aktywności fizycznej; wymienia przyczyny i skutki otyłości oraz nieuzasadnionego odchudzania się i używania sterydów w celu zwiększenia masy mięśni;

b) treningu zdrowotnego - uczeń opracowuje rozkład dnia, uwzględniając proporcje między pracą a wypoczynkiem, wysiłkiem umysłowym a fizycznym;

c) edukacji zdrowotnej - uczeń: wyjaśnia, czym jest zdrowie; wymienia czynniki, które wpływają pozytywnie i negatywnie na zdrowie i samopoczucie, oraz wskazuje te, na które może mieć wpływ; wymienia zachowania sprzyjające i zagrażające zdrowiu oraz wyjaśnia, na czym polega i od czego zależy dokonywanie wyborów korzystnych dla zdrowia; omawia konstruktywne sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami; wyjaśnia, co oznacza zachowanie asertywne i podaje jego przykłady; omawia szkody zdrowotne i społeczne związane z paleniem tytoniu, nadużywaniem alkoholu i używaniem innych substancji psychoaktywnych; wyjaśnia, dlaczego i w jaki sposób należy opierać się presji oraz namowom do używania substancji psychoaktywnych i innych zachowań ryzykownych.

Dla IV etapu edukacji (szkoły ponadgimnazjalne) w zakresie:

a) diagnozy sprawności i aktywności fizycznej oraz rozwoju fizycznego - uczeń: wskazuje mocne i słabe strony swojej sprawności fizycznej; opracowuje i realizuje program aktywności fizycznej dostosowany do własnych potrzeb; wymienia czynniki wpływające na podejmowanie aktywności fizycznej zależne od rodziny, kolegów, mediów i społeczności lokalnej;

b) treningu zdrowotnego - uczeń: wyjaśnia, na czym polega prozdrowotny styl życia; wyjaśnia związek między aktywnością fizyczną i żywieniem a zdrowiem i dobrym samopoczuciem oraz omawia sposoby utrzymania odpowiedniej masy ciała we wszystkich okresach życia; wyjaśnia, gdzie szukać wiarygodnych informacji dotyczących zdrowia i sportu, oraz dokonuje krytycznej analizy informacji medialnych w tym zakresie;

wymienia choroby cywilizacyjne uwarunkowane niedostatkiem ruchu, w szczególności choroby układu krążenia, układu ruchu i otyłość, oraz omawia sposoby zapobiegania im; wylicza oraz interpretuje własny wskaźnik wagowo-wzrostowy (BMI);

c) działu „bezpieczna aktywność fizyczna i higiena osobista" - uczeń wykonuje ćwiczenia kształtujące i kompensacyjne w celu przeciwdziałania negatywnym dla zdrowia skutkom pracy, w tym pracy w pozycji siedzącej i przy komputerze;

d) działu „sport" - uczeń: omawia etyczne i zdrowotne konsekwencje stosowania środków dopingujących;

e) edukacji zdrowotnej - uczeń: wyjaśnia, dlaczego zdrowie jest wartością dla człowieka i zasobem dla społeczeństwa oraz na czym polega dbałość o zdrowie w okresie młodości i wczesnej dorosłości; wyjaśnia, co oznacza odpowiedzialność za zdrowie własne i innych ludzi; omawia zasady racjonalnego gospodarowania czasem; wyjaśnia, na czym polega samobadanie i samokontrola zdrowia oraz dlaczego należy poddawać się badaniom profilaktycznym w okresie całego życia; wyjaśnia, co to znaczy być aktywnym pacjentem i jakie są podstawowe prawa pacjenta; omawia przyczyny i skutki stereotypów i stygmatyzacji osób chorych psychicznie i dyskryminowanych (np. żyjących z HIV/AIDS); planuje projekt dotyczący wybranych zagadnień zdrowia oraz wskazuje na sposoby pozyskania sojuszników i współuczestników projektu w szkole, domu lub w społeczności lokalnej; omawia, na czym polega współuczestnictwo i współpraca ludzi, organizacji i instytucji w działaniach na rzecz zdrowia; wyjaśnia, jaki jest związek między zdrowiem i środowiskiem oraz co sam może zrobić, aby tworzyć środowisko sprzyjające zdrowiu.

Znaczna liczba zapisów „nowej" podstawy programowej, których treść wskazuje na szeroki zakres działalności nauczyciela wychowania fizycznego, umożliwia nawet niedoświadczonemu jeszcze w pracy badawczej nauczycielowi wytyczenie celu badań, a następnie zrealizowanie ich w warunkach szkoły. Pozyskane wyniki, odpowiednio zobrazowane, zanalizowane, a następnie przedstawione w postaci konstruktywnych wniosków mogą stać się podstawą prezentacji multimedialnej np. podczas spotkań nauczyciela wychowania fizycznego z rodzicami uczniów lub podczas szkoleniowych rad pedagogicznych. Wprowadzana reforma szkolnictwa obliguje bowiem nauczycieli do podejmowania licznych działań na rzecz środowiska szkolnego oraz środowiska lokalnego. O zakresie tych działań, ale również o możliwościach w zakresie popularyzowania wyników przeprowadzonych przez nauczyciela badań świadczyć mogą chociażby przytoczone poniżej pytania zaczerpnięte z kwestionariusza ankiety do **„Oceny jakości wychowania fizycznego w szkole"** opracowanego przy współudziale B. Derkowskiej i E. Sankowskiej z Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku (1):

Blok II: *Obecność problematyki wychowania fizycznego, zdrowia, sportu i re kreacji w szkole* – Czy w szkole odbyły się w minionym miesiącu: konkursy wiedzy o tematyce sportowej (np. związkach aktywności fizycznej ze zdrowiem), konkursy wiedzy o zdrowym stylu życia? Czy w ramach szkoleniowych rad pedagogicznych omawiane są zagadnienia dotyczące, zdrowia, sportu, aktywnego wypoczynku (czy nauczyciele wychowania fizycznego inicjują szkolenia poruszające problemy zdrowia uczniów podczas obrad rad)? Czy nauczyciele wychowania fizycznego popularyzują kulturę fizyczną w szkolnych mediach?

Blok V: *Edukacyjne osiągnięcia uczniów* – Czy w szkole diagnozuje się wiadomości o kulturze fizycznej uczniów? Jaki jest poziom wiadomości uczniów z zakresu: zdrowego stylu życia, samooceny sprawności fizycznej? Czy w szkole diagnozuje się sprawność fizyczną?

Blok VI: *Upowszechnianie przez szkołę wartości kultury fizycznej w środowisku* - Czy zagadnienia związane z kulturą fizyczną były omawiane w minionym miesiącu w czasie spotkań Rad Rodziców lub Rad Szkoły, wywiadówek, spotkań z rodzicami? Czy w minionym miesiącu w szkole odbywały się imprezy związane z kulturą fizyczną z udziałem: rodzin uczniów, społeczności lokalnej?

Blok VII: *Sprawność organizacyjna a zakresie wychowania fizycznego* – Czy w szkole w zakresie wychowania fizycznego organizowane są: innowacje pedagogiczne, eksperymenty pedagogiczne?

Podsumowując:

1) Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na niski poziomu zaangażowania nauczycieli wychowania fizycznego w działalność innowacyjno-badawczą do okresu rozpoczęcia wdrażania założeń reformy szkolnictwa. Sytuacja uległa zmianie wraz z wprowadzeniem systemu awansu zawodowego oraz postawienia wymogu twórczego rozwoju nauczycieli. Wzrósł poziom zainteresowania nauczycieli tą formą działalności. Poszerzyli oni również obszar podejmowanych przedsięwzięć innowacyjnych.

2) Drogowskazem w poszukiwaniu tematyki badań, szczególnie dla nauczycieli rozpoczynających działalność badawczą, mogą być zapisy tzw. „nowej" podstawy programowej. Codzienna praca nauczyciela z uczniami, przynosząca efekty w postaci nabywania przez nich określonych umiejętności i pozyskiwania wiedzy, może skutkować również pozyskiwaniem przez nauczyciela materiału badawczego w postaci danych dotyczących rozwoju fizycznego uczniów, wyników stosowanych przez nauczyciela testów sprawności fizycznej uczniów oraz odpowiedzi uczniów na pytania ankietowe, w trakcie dokonywania oceny stanu wiedzy uczniów z zakresu edukacji zdrowotnej.

Bibliografia:

1. pod red. Frolowicz T., *Ocena w wychowaniu fizycznym w nowym systemie edukacji w aspekcie mierzenia jakości pracy szkoły*, Wydawnictwo BK, Wrocław 2005.
2. Kosiba G., Madejski E., *Praca innowacyjno-badawcza w rozwoju zawodowym nauczyciela wychowania fizycznego. Poradnik dla nauczycieli i studentów*, Wydawnictwo ZamKor, Kraków 2001.
3. Madejski E., Majer M., Adamczyk A., *Aktywność innowacyjno-badawcza nauczycieli wychowania fizycznego*, [w:] Ślężyński J., *Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, PTNKF, Katowice 2005.
4. Madejski E., Majer M., *Działalność nowatorska nauczycieli uczących wychowania fizycznego w świetle ich awansu zawodowego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2005 nr 8-9, s. 18.
5. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
6. Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989.
7. Radziewicz J., *Edukacja alternatywna: o innowacjach mikrosystemowych*, WSiP, Warszawa 1992.
8. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).
9. Skład A., *Innowacje pedagogiczne jako wyraz przemian w szkolnej kulturze fizycznej*, [w:] pod red. Maszczak T., *Metodyka wychowania fizycznego*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2004.
10. pod red. Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, UMK, Toruń 1996.

CZAS WOLNY DZIECI ZAMIESZKUJĄCYCH PODGÓRSKIE TERENY WOJEWÓDZTWA MAŁOPOLSKIEGO – W OPINII RODZICÓW

Jolanta Gabzdyl, Polska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu

Przesłanki podjętych badań. Czas wolny stanowi przedmiot rozważań wielu pedagogów [zob. np. od 1 do 15]. W Polsce zainteresowanie tym zagadnieniem datuje się od 1925 roku. Początkowo „czas wolny" zastępowano terminem „wczasy" bądź „rekreacja", później jego znaczenie rozszerzono i objęto nim wiele sytuacji społecznych. [12, s. 62] Dla przykładu, jak ujmuje: W. Okoń – to czas, który pozostaje do dyspozycji po wykonaniu zadań obowiązkowych, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych [9, s. 68]; A. Zawadzka: to sfera życia w największym stopniu kierowana osobistymi potrzebami, dyspozycjami, nawykami, akceptowanymi wzorami postępowania [15, s. 22]. Sposób spędzania czasu wolnego może przyjmować różne formy, często dzieli się je na bierne i czynne. Jak zauważył już M. Demel i W. Humel, w znacznym stopniu warunkują je następujące czynniki zewnętrzne: środowisko (teren naturalny, krajobraz, klimat, charakter zabudowy, komunikację), wzorce osobowe (członkowie rodziny, wychowawcy, autorytety, zwyczaje, obyczaje, modele spędzania, czasu wolnego), organizacja życia (czas wolny, prawo korzystania z terenów, obiektów i urządzeń rekreacyjnych) [2, s. 88-89]. „Czas dobrze wypełniony odpowiednimi zajęciami ma zasadnicze, pozytywne znaczenie dla rozwoju osobowości jednostek I podnoszenia kultury całego społeczeństwa" – jak podkreśla Z. Dąbrowski [1, s. 12].

Cel, przedmiot i problematyka badań. Cel podjętych badań obejmuje charakterystykę rodzicielskich opinii dotyczących wybranych właściwości czasu wolnego dzieci, które zamieszkują dość specyficzny obszar: teren podgórski. Za przedmiot poznania przyjęto opinie rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym, zamieszkujących wymieniony obszar terenu, w odniesieniu do takich kwestii czasu wolnego, jak: sposoby, miejsca i osoby, z którymi dzieci powinny spędzać czas wolny. Stąd też postawiono między innymi następujące pytania badawcze: *Z kim, w jaki sposób i w jakich miejscach dzieci w młodszym wieku szkolnym zamieszkujące wsie i miasta podgórskich terenów województwa małopolskiego spędzają swój wolny czas?* W odniesieniu do wspomnianych sposobów i miejsc spędzania czasu wolnego, *za ważną uznano także kwestię uwarunkowań* temporalnych w postaci: *dni powszednich, weekendów i świąt, ferii letnich i zimowych*.

Metody, techniki i narzędzia badań. Badania przeprowadzono wykorzystując ankiety skierowane do rodziców, stanowiące materiał źródłowy – powstały w wyniku zastosowania metody sondażu diagnostycznego i techniki ankietowania – dołączony do kilku prac magisterskich, napisanych w 2012 r. pod kierunkiem autorki niniejszego opracowania [16] (stosowne zestawienia statystyczne wykonały zaś dwie studentki: Pani Anna Madetko i Pani Anna Majka, członkinie SKN *Edukacja Dziecka*, prowadzonego pod moim kierunkiem w WSTiNS w Kielcach). Spośród licznych pytań i odpowiedzi zawartych w tychże ankietach, analizie poddano odpowiedzi rodziców na kilka wybranych pytań ankietowych ujmujących w kafeteriach: sposoby, miejsce i osoby spędzające z dziećmi czas wolny (w dni powszednie, weekendy i święta, ferie letnie i zimowe).

Teren i populacja poddana badaniom. Przeprowadzone badania objęły teren województwa małopolskiego, a konkretnie miasta i wsie następujących powiatów: myślenickiego, nowotarskiego i suskiego. Powiaty te leżą na obszarze bardzo atrakcyjnym pod względem przyrodniczym, krajobrazowym, turystycznym,

posiadającym wiele punktów wypadowych w różne pasma górskie, jak też obiekty turystyczne (o zróżnicowanym standardzie) oferujące noclegi i wyżywienie, co sprzyja między innymi nie tylko pieszej turystyce górskiej, ale i narciarskiej oraz rowerowej. Statystycznej analizie poddano odpowiedzi na pytania zawarte w 327. ankietach, które skierowane zostały do rodziców dzieci zamieszkujących wspomniane wsie (189 ankiet) i miasta (138 ankiet).

Wyniki poczynionych badań i ich interpretacja. W powyższych przesłankach teoretycznych zwrócono uwagę na rolę osób towarzyszących spędzającym czas wolny, np. dzieciom. Tabela, zawierająca szczegółowe wyniki przeprowadzonych badań ujawnia, iż dzieci w młodszym wieku szkolnym zamieszkujące podgórskie tereny województwa małopolskiego, zdaniem rodziców, najczęściej swój czas wolny spędzają z osobami należącymi do bliskiego im grona (patrz pkt. I. w Tabeli), tj. z członkami rodziny: rodzicami (więcej, bo 115 wskazań rodziców ze wsi, tj. 60%; z miast: 72, tj. 52%), rodzeństwem i kuzynostwem (relatywnie mniej wskazań rodziców ze wsi: 94 – 49%, niż z miasta: 82 – 59%) oraz z rówieśnikami (112 – 59%; 64 – 46%). Z punktu widzenia etapu rozwoju tych dzieci wydaje się to być właściwe, choć nieco zaskakują relatywnie niskie, a przy tym nieco odmienne wskazania na dziadków jako osoby, które towarzyszą dzieciom w czasie wolnym, zarówno na wsi (36 – 19%) jak i w mieście (39 – 28%). Warto także zwrócić uwagę, iż dość podobne okazały się wskazania badanych rodziców w kwestii spędzania czasu wolnego przez dzieci samodzielnie (wieś: 26 wskazań rodziców, tj. 24%; miasto: 31 dzieci, 22 %).

W interpretacji powyższych wyników badań warte wydaje się wyeksponowanie odmiennych uwarunkowań środowiskowych (w tym wychowawczych) miast i wsi (zwłaszcza w zakresie anonimowości, poczucia bezpieczeństwa, zagrożeń) – mających wpływ na świadomość, potrzeby i podejmowane działania przez dorosłych w związku z organizacją czasu wolnego dzieciom w młodszym wieku szkolnym. Rodziców i dzieci – mieszkańców miast, mających większy dostęp do wszelkiego rodzaju dóbr kultury, rozrywki, dotykają większe zagrożenia. Wieś z kolei stwarza poczucie większego bezpieczeństwa, mniejszej anonimowości, wszystkie dzieci wzajemnie się znają, często też razem organizują sobie czas wolny. Rodzice pracując bardzo często w domu, na gospodarstwie mają więcej okazji ku temu – porównując z rodzicami mieszkającymi w mieście, zawodowo pracującymi na ogół poza domem – aby wspólnie ze swoimi dziećmi spędzać czas wolny.

Biorąc pod uwagę zwłaszcza wiek badanych dzieci, dość zaskakujące wydają się być nikłe wskazania na nauczycieli, jako na osoby towarzyszące dzieciom w ich czasie wolnym – i to zarówno ze strony rodziców-respondentów zamieszkujących podgórskie: a) wsie (3 wskazania, tj. 1%), jak i miasta (1 wskazanie, tj. 1%). Być może (co watro by, w przyszłości, zweryfikować dodatkowymi badaniami) nauczyciele uczący w szkołach, do których uczęszczają dzieci badanych rodziców, nie wykazują właściwej inicjatywy w organizacji ciekawych, atrakcyjnych pozalekcyjnych zajęć, ograniczając się jedynie do organizacji zajęć obowiązkowych, lekcji.

Tabela. Osoby towarzyszące, sposoby i miejsca spędzania czasu wolnego (w dni powszednie: „**P**"; weekendy i święta: „**W**"; oraz ferie letnie i zimowe: „**F**") przez dzieci w młodszym wieku szkolnym z podgórskich terenów województwa małopolskiego – w opinii badanych rodziców

	OPINIE BADANYCH RODZICÓW					
	MIESZKAJĄCYCH NA WSIACH (N = 189)			**MIESZKAJĄCYCH W MIASTACH (N = 138)**		
I. OSOBY TOWARZYSZĄCE DZIECIOM W CZASIE WOLNYM*:						
1. samodzielnie	46 / 24%			31 / 22%		
2. rówieśnicy	112 / 59%			64 / 46%		
3. starsze i/lub młodsze koleżeństwo	27 / 14%			4 / 2%		
4. rodzeństwo i/lub kuzynostwo	94 / 49%			82 / 59%		
5. matka i/lub ojciec	115 / 60%			72 / 52%		
6. babcia i/lub dziadek	36 / 19%			39 / 28%		
7. nauczyciel	1 / 0,5%			0 / 0%		
8. inne osoby	3 / 1%			1 / 0,7%		
II. SPOSOBY SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO PRZEZ DZIECI W DNI „P", „W", „F" *:						
	P	**W**	**F**	**P**	**W**	**F**
1. kontakt z naturą, turystyka, spacery	23/12%	45/23%	46/24%	20/14%	13/9%	13/9%
2. uprawianie sportu	9/4%	44/23%	37/19%	51/36%	68/49%	99/71%
3. zajęcia muzyczne, plastyczne, robótki ręczne, majsterkowanie	16/8%	9/4%	8/4%	56/40%	32/23%	24/17%
4. czytanie książek, wychodzenie do kina, teatru, muzeum	25/13%	21/11%	19/10%	46/33%	34/24%	29/21%
5. oglądanie TV, gry komputerowe, Internet	51/26%	77 40%	26/21%	85/61%	95/68%	89/64%
6. rozmowa, kontakty i zabawy to-	43/22%	30/15%	51/26%	114/82%	119/86%	103/74%

warzyskie, koleżeńskie						
7. wykonywanie różnych czynności w domu, praca w ogródku, na działce, roli, zabawa i opieka nad zwierzęciem domowym	56/29%	30/15%	36/19%	123/89%	66/47%	96/69%
8. bezczynne spędzanie czasu, przebywanie w samotności i ciszy	2/1%	4/2%	25/13%	7/5%	6/4%	8/5%
9. inne sposoby, np. kolekcjonerstwo	1/0,5%	2/1%	2/1%	0/0%	4/2%	1/0,7%
III. MIEJSCA SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO PRZEZ DZIECI W DNI: „P", „W", „F" *:						
	P	**W**	**F**	**P**	**W**	**F**
1. łono natury, las, łąka, góry, nad wodą, rzeką, jeziorem, stawem	81/42%	106/56%	123/65%	46/33%	45/32%	62/44%
2. boisko sportowe, sala gimnastyczna, pływalnia	69/36%	46/24%	61/32%	71/51%	60/43%	66/47%
3. biblioteka, dom kultury, kino	3/1%	6/3%	11/5%	20/14%	22/15%	16/11%
4. szkoła, świetlica, plac zabaw	98/51%	23/12%	20/10%	84/60%	31/22%	38/27%
5. ogród, podwórko, działka, rola, przydomowe budynki gospodarcze	75/39%	68/35%	70/37%	42/30%	58/42%	37/26%
6. dom rodzinny. kolegi, koleżanki	155/82%	158/83%	162/85%	74/53%	55/39%	50/36%
7. inne miejsca, np. galeria handlowa, kościół, parafia	9/4%	13/6%	5/2%	0/0%	7/5%	26/18%

***Uwaga:** Podane w tabeli liczby i obliczenia % – nie sumują się; możliwość wyboru przez respondentów: do 3 kafeterii: spośród 14 (patrz punkt I.) oraz 3 razy do 3 kafeterii spośród 21 (pkt. II i III).

Źródło: Opracowanie własne (przy udziale A. Madetko i A. Majki) – na bazie ankiet (materiału źródłowego) pochodzących z kilku prac magisterskich

Oprócz aspektu „z kim", zwłaszcza w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym, ważne są aspekty „jak", „kiedy" i „gdzie" – czyli dotyczące sposobów i miejsc, w których dzieci te spędzają czas w dni powszednie, weekendy i święta, ferie letnie i zimowe. Dlatego też w niniejszych badaniach podjęto próbę zdiagnozowania także tych kwestii.

Jak wynika z danych zgromadzonych w Tabeli (pkt. II), jedne z najbardziej popularnych sposobów spędzania czasu wolnego – zarówno w dni powszednie, ferie i weekendy – wśród badanych dzieci z pogórskich wsi i miast, to oglądanie TV, gry komputerowe bądź surfowanie w Internecie, jak też rozmowy, kontakty i zabawy towarzyskie, koleżeńskie (patrz pkt. II.5., II.6.). Uprawianie sportu (pkt. II.2.) w przypadku dzieci miejskich doceniane jest (w przeciwieństwie do dzieci zamieszkujących wsie, nie doceniających ten sposób spędzania czasu wolnego, zwłaszcza w dni powszednie: 9 wskazań, tj. 4%) głównie podczas ferii (99 wskazań rodziców, tj. 71%). W porównaniu z dziećmi miejskimi, dzieci wiejskie więcej czasu w dni powszednie (23, 12%), weekendy (45, 23%) i ferie (46, 23%) poświęcają kontaktom z naturą, turystyce i spacerom.

Dość zgodne z tymi wskazaniami, dotyczącymi sposobów spędzania czasu wolnego, są wskazania badanych rodziców odnośnie miejsc, w których dzieci w młodszym wieku szkolnym spędzają czas wolny. Miejsca najliczniej wskazane przez rodziców zamieszkujących wsie, to dom rodzinny, kolegi bądź koleżanki: w dni powszednie (155 wskazań dzieci, tj. 82%), w święta i weekendy (1158, tj. 83%) oraz w wakacje i ferie (162, 85%) – patrz Tabela, pkt. II.6. W mieście natomiast miejsca spędzania czasu wolnego badanych dzieci okazały się być bardziej różnorodnymi – w dni powszednie dominują zdaniem badanych: szkoła, świetlica, plac zabaw (84, 60%) oraz dom rodzinny, kolegi bądź koleżanki (74, 53%); w weekendy i ferie: boisko sportowe, sala gimnastyczna, pływalnia (60, 43; 66, 47) i, podobnie jak w dni powszednie, dom rodzinny, kolegi bądź koleżanki (55, 39%; 50, 36%), a także ogród, podwórko, działka, rola, przydomowe budynki gospodarcze (58, 42%); w ferie z kolei: boisko sportowe, sala gimnastyczna, pływalnia (66, 47%) oraz łono natury, las, łąka, góry, nad wodą, rzeką, jeziorem, stawem (62, 44%).

Wieś w dużej mierze związana jest z ograniczonym dostępem do kina teatru, pływalni itp. miejsc. Z tego punktu widzenia, zrozumiałym wydaje się, że popularny sposób pożytkowania czasu wolnego przez badane dzieci wiejskie stanowi oglądanie TV, korzystanie z Internetu i gier komputerowych w domu rodzinnym, kolegi bądź koleżanki. Zrozumiałym wydaje się też fakt właściwego wykorzystania przez dzieci z podgórskich terenów specyfiki miejsca zamieszkania. Sposoby spędzania czasu wolnego związane z różnymi formami turystyki, wydają się być najlepiej wykorzystywane w ferie, zarówno przez dzieci wiejskie (123, 65%) jak i miejskie (62, 44%), i to, chyba, dzięki ich bliskim, szkoda też, że nie za sprawą nauczycieli.

Końcowe wnioski i postulaty. Badane dzieci, podobnie jak i inne, będące w tym samym bądź podobnym wieku, od najmłodszych lat powinno wdrażać się do gospodarowania własnym czasem wolnym. Sprzyja to poznawaniu przez dzieci alternatywnych sposobów zachowań, w stosunku do tych obowiązkowych, szkolnych, poszerzaniu ich wszelkiego rodzaju zamiłowań i zainteresowań, rozwijaniu aktywności nie tylko umysłowej, ale

i fizycznej – co, z uwagi na bliskie badanym dzieciom podgórskie tereny województwa małopolskiego, powinno przyjmować szczególne znaczenie i charakter.

Środowisko rodzinne, jak miało to miejsce w odniesieniu do badanych dzieci, nie powinno pozostawać jedynym, które czas wolny zapełnia dzieciom różnego rodzaju zajęciami. Pomijając badane środowisko lokalne, istotną rolę powinno spełniać także środowisko szkolne, na czele, zwłaszcza, z nauczycielami. Nauczyciele pełniąc role przewodników, powinni inspirować dzieci do dokonywania odkryć, rozbudzać w nich zainteresowania i pasje. Dlatego pożądane by było, aby nauczyciele bardziej angażowali się w proces poznawania i wykorzystywania środowiska, w jakim pracują, jego specyfiki, możliwości w zakresie organizacji czasu wolnego dzieciom. Specyfika terenów podgórskich województwa małopolskiego umożliwia bowiem nauczycielom szerokie możliwości organizacji czasu wolnego dzieciom – dla przykładu: organizowanie zajęć związanych ze sportem (np. nauka jazdy na nartach), z turystyką, przyrodą (np. w ramach prowadzonych kółek przyrodniczych: wycieczki do parków, rezerwatów przyrody), zajęć związanych z miejscowymi tradycjami i folklorem (wystawianie jasełek, spotkania z miejscowymi twórcami ludowymi, działania w zespołach ludowych itp.), kulturą w regionie (np. wycieczki do teatru, kina, muzeum).

Rzeczą niejako naturalną jest, że funkcjonując w społeczności szkolnej oraz sąsiedzkiej, badane dzieci poszukiwały częstego kontaktu z rówieśnikami. Warto jednak podkreślić, iż korzystnym by było, aby czas wolny spędzany w towarzystwie rówieśników nie dominował nad tym, spędzanym w towarzystwie, np. rodziców, nauczycieli. Przy tym, spędzanie czasu wolnego w towarzystwie zarówno rówieśników, jak i rodziców bądź nauczycieli, pomijając kwestię budowania właściwych relacji interpersonalnych, spełnia ważne funkcje wychowawcze, sprzyjające rozwojowi dzieci. Można przypuszczać, iż kształtowanie dziecięcych postaw aktywności, tak w sferze umysłowej jak i fizycznej, pomoc rodziców i nauczycieli w dokonywaniu przez dzieci wyborów między nudą a atrakcyjnymi, i jednocześnie wartościowymi sposobami oraz miejscami spędzania czasu wolnego, zapobiega ewentualnym, przyszłym negatywnym wpływom środowiska społecznego i skutkami z nich wynikającymi.

Bibliografia:

1. Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Podstawowe Zakłady wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1986.
2. Demel M., Humel W., *Wprowadzenie do rekreacji fizycznej,* Wyd. AWF, Warszawa 1970.
3. Hamada M., *Co robi uczeń w wolnym czasie?*, „Wychowawca" 2003, nr 7-8.
4. Izdebska J., *Czas wolny dzieci wiejskich i miejskich*, W: K. Przecławski (red.), *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, Wyd. Trans Humana, Warszawa 1996.
5. Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Wyd. Ossolineum. Warszawa 1965.
6. Kempa E., *Wpływ środowiska rodzinnego na jakość i organizację czasu wolnego uczniów klas III wiejskich szkół podstawowych*, „Nauczyciel i Szkoła" 1998, nr 1.
7. Kryk G., *Wspieranie rozwoju młodszych uczniów poprzez zajęcia szkolne i pozaszkolne*, W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*, Wyd. LIBRON. Kraków 2011, s. 251-259.
8. Miňová, M., *Vytváranie hodnôt u dieťaťa predškolského veku v rodine.* „Rodina a škola". 2008, nr 3.
9. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004.
10. Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego,* Wyd. Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Warszawa 2008.
11. Przecławski K., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Wyd. Fundacja „Innowacja", Warszawa 1993.
12. Słupik S., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, „Polityka Społeczna" 2004, nr 9.
13. Walasik-Janociak R., *Czas wolny dzieci ze środowisk zróżnicowanych kulturowo,* „Edukacja i Dialog" 2012, nr 1/2.
14. Walczak T. (red.), *Koncepcja czasu wolnego Aleksandra Kamińskiego*. Wyd. WSP, Zielona Góra 1996.
15. Zawadzka A., *Czas wolny, odpoczynek, rozwój biologiczny*, „Problemy Opiekuńczo- Wychowawcze", Wrocław 1986, nr 6.
16. Wykorzystany materiał źródłowy, pochodzący z prac magisterskich (napisanych pod kierunkiem dr J. Gabzdyl) znajdujących się w archiwum Wyższej Szkoły Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach: Anna Duman, *Czas wolny uczniów w młodszym wieku szkolnym zamieszkujących powiat suski*; Waldemar Kopp, *Czas wolny dzieci w młodszym wieku szkolnym – na przykładzie Gminy Dobczyce*; Małgorzata Nowobilska, *Organizacja i spożytkowanie czasu wolnego przez dzieci w młodszym wieku szkolnym zamieszkujące powiat nowotarski*.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ОБЛАСТИ ФИЛОСОФИИ БИОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Иоанна Родзевич-Грун
Польша, Ченстохов, Институт физической культуры и туризма Академии имени Яна Длугоша, Ph. D.

На современном этапе развития биология требует философского переосмысления традиционных форм организации знания. Это означает, что необходимо обратить прежде всего внимание на основные подходы в области философии биологии, которые будут определять научные направления и способствовать интенсивному процессу решения методологических проблем (воздействие биологии на формирование новых норм, установок и ориентаций культуры).

Особое внимание в области рассматриваемой проблемы следует обратить на осмысление онтологического, методологического, ценностного и деятельностного подходов.

В онтологическом плане это прежде всего осмысление наших взаимоотношений с природой.

Для методологического подхода характерно то, что именно в сфере биологического познания зарождаются установки и идеи, которые, функционируя в биологии, становятся общекультурными познавательными ориентациями и моделями.

Ценностный подход можно рассматривать с нескольких позиций. Для обоснования указанного подхода воспользуемся «Новейшим психологическим словарем» [1]. Во-первых, понятие «ценность» по отношению к области философии биологии выступает как общественный идеал, как выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в данной сфере. В этой связи необходимо отметить, что трудовая деятельность, дав человек колоссальные преимущества в борьбе за выживание, в то же время поставила его перед опасностью стать со временем силой, способной разрушить природную среду своей собственной жизни. В этой связи ценностными ориентациями представляются воздержание от таких видов деятельности, которые, не будучи обязательным условием существования людей, могут быть прекращены или существенно ограничены экологически допустимыми рамками. Во-вторых, ценности как социальные явления входят в психологическую структуру личности как личностные ценности и являются источниками мотивации ее поведения. Предполагается новое понимание человеком себя, своего места и роли в природном универсуме. Этим самым философия обретает новую миссию в биологии – практическую значимость. «Она становится областью знания, направленной на спасение человечества от грозящей ему гибели путем критического пересмотра всех направлений человеческой активности и тех областей знания и духовной культуры, которые их обслуживают, а также требований, предъявляемых ему биосферой. Этими требованиями являются:

1) биосферосовместимость на основе знания и использования законов сохранения биосферы;
2) умеренность в потреблении природных ресурсов, преодоление расточительности потребительской структуры общества;
3) взаимная терпимость и миролюбие народов планеты в отношениях друг с другом;
4) следование общезначимым, экологически продуманным и сознательно поставленным глобальным целям общественного развития» [2, с. 300].

Для понимания деятельностного подхода в связи с рассмотрением новых тенденций в области философии биологии необходимо отметить важность ориентаций в определении стратегии и тактики человеческого поведения и его деятельности, сообразуясь с научно-технической революцией (НТР). В эпоху НТР обостряются противоречия между обществом и природой, которая обнаруживает свои ограниченные естественные возможности обеспечить масштабное и ускоренное потребление ресурсов. Возникла необходимость дополнить и усилить естественные возможности биосферы искусственными средствами управляющего воздействия со стороны людей с целью оптимизации обменных процессов между обществом, природой и культурой поведения человека в социуме. Тем самым открывается новый важный этап в развитии взаимодействия общества, индивида и природы. «Если до сих пор понятие «культура» охватывало лишь ту часть природы, которая непосредственно осваивалась человеком, то теперь необходимо распространение его на всю природную среду существования человека, включая прежде всего биосферу, а затем и прилегающие к ней области земных недр и космического пространства. Под культурой в данном случае подразумевается прежде всего изменение самого характера отношения людей к природе, с тем чтобы оно строилось как осознанное не только в целях использования отдельных ее явлений и процессов, но и на основе понимания всей системы связей, существующих в природной среде и обеспечивающих ее целостный, жизнепригодный характер. Такое отношение к природе предполагает качественно новый уровень ее познания и практического использования, когда предметом исследования и основой деятельности становятся, помимо тех законов природы, которые учитывались раньше, также экологические законы, т.е. законы саморегуляции биосферы и ее компонентов» [2, с. 310-311].

К основным подходам относятся онтологический, методологический, ценностный и деятельностный. Каждый из подходов играет вполне определенную роль, обусловливающую закономерный характер, обеспечивающий взаимодействие человека с окружающей средой.

Список использованных источников:

1. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 3-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 806 с.
2. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под общ. Ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Миронова. – М.: Гардарики, 2006. – 639 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА (К 125-ЛЕТИЮ А.С. МАКАРЕНКО И 90-ЛЕТИЮ И.П. ИВАНОВА)

Ситников В.Л.
Санкт-Петербург, ПГУПС

Попытавшись два десятка лет назад избавиться от коммунистических догм, российское общество решило отказаться от ведущей роли коллектива в развитии человека, организаций и общества. Стали настойчиво проповедоваться идеи и идеалы индивидуализма, как наиболее эффективного способа достижения цели максимального развития. Коллектив стал пониматься как инструмент нивелирования личности, а фактическим двигателем прогресса стало считаться соперничество по принципу «выживает сильнейший». Но развал промышленности и деградация общественных отношений, а также все усиливающееся отставание во всех сферах экономики, науки и образования, как от Запада, так и от Востока, привели к осознанию того, что индивидуализм – это тупиковый путь развития отдельной личности, предприятия, организации и общества в целом.

Анализ процессов, происходящих в наиболее эффективно развивающихся странах, показал, что успешнее развиваются экономики, опирающиеся на принципы коллективизма и гуманизма по отношению к отдельной личности. Авторитарный стиль управления признается архаичным и неэффективным. Сегодня большинство специалистов в области управления считают наиболее эффективным и перспективным стиль, при котором цели или миссия организации не просто разделяются сотрудниками на всех уровнях, а в полной мере согласуются с их личными целями. Только в таких условиях в полной мере может развиваться социальное, т.е. совместное творчество без которого затруднено внедрение любых инноваций и поступательное развитие организации.

Сегодня предлагаются различные семинары, тренинги, «тим-билдинги», «веревочные курсы», позволяющие формировать командный дух, способствующие развитию креативного сотрудничества. Подавляющее большинство из них, даже предлагающие авторские разработки, базируются на западных, прежде всего, американских технологиях и методиках, и практически никто не обращается к богатейшему отечественному опыту.

Одна из причин этого в том, что для России с петровских времен характерны две крайности: или «идолопоклонство перед Западом», или проповедование того, что «Россия - родина слонов». Поскольку сегодня наша страна демонстрирует резкое отставание научного и экономического развития, то преобладает первая крайность. Второй крайности не оставляет никаких шансов незнание (или крайне поверхностное знание) большинством современных экономистов и психологов, занимающихся проблемами управления, отечественного уникального опыта эффективнейшего развития личности в процессе коллективной творческой деятельности. И это неудивительно, потому что этот, поистине бесценный опыт, был реализован в области педагогики. Россия, конечно, не родина слонов, но впервые опыт, опирающийся на точное понимание психологических закономерностей и механизмов социального творчества, был реализован и при этом достаточно полно и методически точно описан Антоном Семеновичем Макаренко. Особенно ценно, но, увы, фактически не востребовано оказалось то, что А.С.Макаренко разработал и описал не просто процесс, а технологию создания многоуровневой команды, ориентированной на решение именно производственных задач.

Многие педагоги и психологи, даже неплохо знающие работы Макаренко, уверены в том, что он являлся продуктом и рупором коммунистической идеологии, но: «Факты – упрямая вещь…». Первые разновозрастные трудовые отряды учащихся, действующие на принципах коллективной организации деятельности были созданы А.С.Макаренко еще в 1916 году, когда он работал директором Крюковской железнодорожной школы №1 и перед ним остро встала проблема не столько обучения школьников, сколько избавления их от голода. На полученном от земства большом участке были разбиты школьные огороды и заложен фруктовый сад, ставший впоследствии основой Центрального городского парка труда

и отдыха г. Кременчуга. И это было подлинное социальное творчество. Именно там А.С.Макаренко впервые заложил основные принципы своей теории и практики развития личности: организация совместной общественно значимой деятельности; создание разновозрастных отрядов, совместное определение целей деятельности и подведение ее итогов с оценкой роли каждого в достижении общей цели.

Первого сентября 1991 года, через 10 дней после августовского путча, ректор одного из крупнейших педагогических вузов страны, поздравляя по телевизору с Днем Знаний, призывал к отказу от тоталитарной педагогики Макаренко, поскольку она препятствует развитию человека, подавляя, нивелируя личность. Таковы гримасы отечественной истории: в период зарождающегося тоталитаризма лишать гениального организатора любимой работы за излишнюю демократию, а в период провозглашения демократических принципов, его же громить за тоталитарность.

Похожая участь постигла и академика АПН СССР Игоря Петровича Иванова - самого выдающегося последователя А.С.Макаренко, главного теоретика и практика того направления отечественной педагогики, которое в 80-90 годы прошлого века, с подачи С.Л.Соловейчика, стало называться педагогикой сотрудничества.

Он творчески развил идеи А.С.Макаренко, доказав полную несостоятельность тех, кто говорил, что Макаренковский опыт «тюремной педагогики» не применим в обычных условиях.

В 1995 г. журнал «Фай Дельта Кэппен» опубликовал «сенсационные» материалы. Американские ученые заявили о революции в образовании. На основе глубокого анализа истории воспитания и развития человека, они пришли к выводу, что нашли эффективный способ развития личности. И это отнюдь не индивидуализм, так характерный для западного общества, а включение человека в социальное действие, во взаимообмен заботой.

Основатель и первый главный редактор газеты «Первое сентября», член-корреспондент Российской Академии образования С.Л.Соловейчик справедливо отметил, что это открытие совершено не американцами, а нашим выдающимся педагогом И.П.Ивановым в начале 50-х гг. и горько заметил далее: «И вот открытие русского ученого Иванова приходит к нам из Америки. Теперь будем нудно спорить о приоритетах» [1].

Работая научным сотрудником НИИ под руководством Б.Г.Ананьева, Игорь Петрович в 1956 году создает СЭН – Союз энтузиастов, где старшие вожатые школ, в свободное от работы время (отрываемое от родных и близких) ищут, обсуждают, апробируют и реализуют новые методы и формы работы со школьниками.

Благодаря этому общественному объединению начался уникальный социальный эксперимент, не имевший аналогов в мировой истории. В 1959 году на базе школы пионерского актива Дома пионеров и школьников Фрунзенского района возникает неформальное объединение – Коммуна юных фрунзенцев (КЮФ). Движимые мыслью и энергией Игоря Петровича, кюфовцы создают уникальную систему формирования команды и развития личности в коллективной творческой деятельности, целью которой является общая практическая забота об улучшении окружающей жизни, о близких и далеких людях.

О созидательном потенциале, эффективности и психологической обоснованности этой системы говорит то, что это единственная за всю историю человечества система воспитания, которая на этом первом этапе широко распространялась детьми, а не взрослыми. К 1963 году в Советском Союзе возникло более 500 клубов юных коммунаров (КЮК), созданных по инициативе школьников, побывавших в «Орленке», с 1962 года взявшего за основу организации воспитательной работы систему И.П.Иванова.

Их совместная деятельность очень напоминала то, что впоследствии стало называться группами встреч, Т-группами о которых, по словам известного американского психолога К.Рудестама: «…Карл Роджерс отзывается как об одном из величайших социальных изобретениях 60-х годов» [2, 82]. С одной существенной разницей: в группах встреч, Т-группах люди решают собственные личностные проблемы, а СЭН, созданный им КЮФ и возникшие впоследствии сотни клубов юных коммунаров в своей коллективной творческой деятельности решали важнейшие социальные задачи, вырабатывая навыки демократического взаимодействия, самостоятельности мышления и принятия решений, освобождая детей и взрослых от зашоренности и слепого следования догмам.

Но как неоднократно доказывала отечественная история – «Нет пророка в своем отечестве». Когда общественная жизнь школьных пионерских и комсомольских организаций, казалось бы, окончательно погрязших в формализме, забурлила, комсомольскими чиновниками начали задаваться вопросы: «А что это за такая неформальная организация?», «Почему они так недовольны тем, как мы организуем работу?» и т.п. Так постепенно было практически похоронено потрясающее общественное движение 60-х годов. Как памятник этому глобальному социальному эксперименту пятьдесят с лишним лет в Архангельске действует городской штаб старшеклассников, успешно подтверждающий, что система И.П.Иванова доказывает свою эффективность и в современных условиях оголтелого построения капитализма.

А.С.Макаренко и И.П.Иванову удалось определить ключевой принцип социального творчества и разработать технологию его реализации в процессе совместной деятельности. Этим ключевым принципом является организация деятельности группы, направленной на общую заботу об окружающем мире, окружающих людях и о самих членах группы. А.С.Макаренко вывел «формулу»: важнейшим условием развития личности является не «труд-работа», а «труд-забота». И.П.Иванов, опираясь на теорию и практику А.С.Макаренко, разработал уникальную систему, включающую теорию и технологию развития

личности в процессе коллективной творческой созидательной деятельности. Это сплав философских, психологических и педагогических концепций и технологий, реально действующая психотерапевтическая система развития и гармонизации личности в условиях коллективной творческой деятельности. Система, ставшая реальной школой социального творчества для сотен тысяч детей и взрослых.

Список использованных источников:

1. Соловейчик С.Л. По следам общей заботы/Газета «Первое сентября» №104, 1995.
2. Рудестам К. Групповая психотерапия – СПб.: ПитерКом, 1998. –384 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ ВИКТИМНОСТИ

Стреленко А.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: strelenko@list.ru)

Актуальность проблемы исследования. Проблема возникновения степени риска и угроз для развития личности ребёнка в социальном окружении становится одной из актуальнейших задач в современной образовательной практике. Сегодня вряд ли нуждается в доказательстве положение о том, что обеспечение позитивного личностного развития и сохранение психического здоровья ребёнка возможно без поддержания определенного качества внешней среды, в которой он находится. Ребёнок, развиваясь в социокультурной среде, являющейся ее частью, на пути своего развития может сталкиваться с деструктивными тенденциями, такими как: насилие, жестокость, различные виды зависимостей, создающими напряженность в отношениях конкретных людей и человеческих общностях. Спасаясь от жестокого обращения (в том числе психологического насилия) ежегодно десятки детей уходят из дома, находятся в розыске как без вести пропавшие. Нередко семейное неблагополучие является причиной суицидов среди детей и подростков, которые в основном происходят из-за того, что родители, близкие родственники, а также педагоги в учебных заведениях не замечают детей и подростков с их проблемами и не оказывают им своевременной помощи, в которой они нуждаются [3, с. 8-13].

В целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, уменьшения степени виктимности, как риска стать жертвой неблагоприятных условий социализации, создание безопасных условий труда и учебы в учреждении образования, защита от любых форм дискриминации, может выступать альтернативой враждебной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний [1].

В настоящее время детско-подростковая виктимность определяется как социально-психологическое явление, связанное с предрасположенностью ребенка стать жертвой неблагоприятных условий социализации, характеризующейся многообразием типов жертв, появление которых является следствием объективных и субъективных психологических факторов [2, с. 149-153].

Таким образом, исходя из выше обозначенного в понятие детско-подростковой виктимности могут включаться следующие категории учащихся:

- учащиеся, находящиеся в социально опасном положении;
- учащиеся, находящиеся под опекой;
- учащиеся с особенностями психофизического развития;
- дети-инвалиды;
- учащиеся с признаками социальной депривации и школьной дезадаптации.

По нашему мнению, данные категории детей могут включаться в группу социального риска по предрасположенности становиться жертвами различных преступлений.

По мнению секретаря Комиссии по делам несовершеннолетних при Совете Министров Республики Беларусь А.Г. Солодовникова, в настоящее время проблема насилия в отношении детей весьма актуальна для нашего общества. Однако в целом, хотя в последние годы и отмечается некоторое снижение числа преступлений так или иначе связанных с насилием в отношении детей, но необходимость всерьез задуматься о масштабах проблемы остаётся [3, с. 8-13].

Любая форма насилия для еще не созревшей психики ребенка является сильнейшей психической травмой, наибольшие личностные разрушения несет именно травматический кризис, разрушающий физическое существование индивида, и наносящий неизгладимую психическую травму. Именно в результате действия травматического стресса возникают острые стрессовые расстройства, которые способны изменить всю жизнь человека [4].

Среди актуальных проблем профессиональной подготовки и практической деятельности педагога все более актуализируется проблема его готовности к взаимодействию с детьми и подростками, ставшими виктимными.

Данная проблема усугубляются тем фактом, что педагог оказывается практически не готов к взаимодействию с такими учащимися. В современных условиях возникла настоятельная потребность в такой психологической подготовке педагога, которая дала бы ему так необходимые на данном этапе знания, обеспечила бы выявление и развитие у учителя готовности к взаимодействию с учащимися – жертвами неблагоприятных условий социализации.

Теоретической и методологической основой проекта являются:

– положения о социальной природе человека (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.);

– концепции и идеи гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, В.П. Зинченко, А. Маслоу, А. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм и др.);

– личностно-ориентированный подход к развитию, обучению и воспитанию (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.А. Реан, Л.А. Регуш, В.Л. Ситников, Д.Б. Эльконин и др.);

– концепции безопасной образовательной среды (И.А. Баева, С.В. Кривцова, Т.М. Резер, Л.А. Регуш, М.Ю. Зеленков, В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо и др.);

– подходы психологического сопровождения, как система работы социально педагогической и психологической службы (службы практической психологии) в образовании (М.Р. Битянова, И.В. Вачков, В.В. Семикин, Г.А Цукерман и др.).

Нормативно-правовые основания инновационного проекта.

Деятельность специалистов СППС имеет важное значение в обеспечении реализации Декрета Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. № 18 "О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях". Для выполнения задач по реализации требований Декрета налажено межведомственное взаимодействие специалистов СППС ГУО «Средняя школа № 35 г. Витебска» с правоохранительными органами, учреждениями здравоохранения, органами опеки и попечительства, социальной защиты, общественными и молодежными организациями и иными заинтересованными структурами.

Планирование и содержание деятельности СППС школы по реализации Декрета № 18 осуществляется с учетом данных мониторинговой деятельности, возрастных особенностей учащихся. Особое внимание уделяется раннему выявлению проявлений семейного неблагополучия, а также обучающихся, употребляющих алкоголь, имеющих наркотическую, табачную зависимость, склонных к проявлениям девиантного поведения.

Ведется учет учащихся, находящихся в социально опасном положении, обучающихся в ГУО «Средняя школа № 35 г. Витебска». Своевременное выявление детей из неблагополучных семей и оказание им квалифицированной помощи и поддержки, является ведущей задачей деятельности СППС школы.

Так, в настоящее время в нашей школе наблюдается тенденция к увеличению детей, которых можно отнести к категории виктимных:

– в 2009/2010 учебном году в школе насчитывалось 6 семей, несовершеннолетние в которых были признаны находящимися в социально опасном положении; 7 опекунских семей; обучались 7 детей с особенностями психофизического развития, 4 ребенка-инвалида;

– в 2010/2011 учебном году на учете состояло 6 семей, несовершеннолетние в которых были признаны находящимися в социально опасном положении; 3 опекунских семьи; обучались 6 детей с особенностями психофизического развития, 6 детей-инвалидов;

– в 2011/2012 учебном году в школе на учете состоят 7 семей, несовершеннолетние в которых признаны находящимися в социально опасном положении; 4 опекунских семьи; обучаются 10 детей с особенностями психофизического развития, 6 детей-инвалидов.

<u>НОВИЗНА</u> инновационного проекта:

Развитие подрастающего поколения всегда было в поле зрения педагогической практики. Педагогическая практика современности свидетельствует, что дети и подростки, воспитывающиеся в неблагоприятных условиях, в большей мере, чем их сверстники из благополучных семей, подлежат семейной, социальной, криминальной виктимизации. Проблемы предупреждения виктимизации поведения людей, необходимо решать как можно раньше и направлять профилактические мероприятия на более уязвимые категории населения – детей и подростков. Однако вопрос изучения предупреждения виктимизации подростков, разработки мероприятий профилактики их виктимного поведения, коррекции и помощи на сегодня остаются вне поля зрения специалистов системы образования.

В современной психолого-педагогической науке образование рассматривается как сфера социальной жизни. Вероятно поэтому психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание безопасных условий труда и учебы в образовательном учреждении, защита от всех форм дискриминации, может выступать альтернативой агрессивной, насильственной среде,

следствием которых является рост социогенных заболеваний, нарушения эмоционального и личностного развития, формирующейся социально-психологической дезадаптации и виктимности детей и подростков.

Таким образом, внедрение проекта в образовательную практику позволит:

– выявить риски, грозы, опасности полноценного развития детей и подростков в условиях среды образовательного учреждения и семейной среды;

– посредством создания психологически безопасной образовательной среды снизить степень риска формирования виктимности у детей и подростков, а как следствие уменьшения случаев совершения противоправных действий несовершеннолетними;

– внедрить в практику работы ненасильственные образовательные технологии для работы с виктимными учащимися.

ОБЪЕКТОМ инновационной деятельности является образовательная среда школы в оценках участников образовательного процесса.

ПРЕДМЕТ инновационной деятельности – сопровождение виктимной личности учащихся и профилактика детско-подростковой виктимности в условиях психологической безопасности образовательной среды.

ЦЕЛЬ инновационной деятельности: снижение степени риска детско-подростковой виктимности посредством проведения сопроводительных и профилактических мероприятий девиктимизации в условиях психологически безопасной образовательной среды.

ЗАДАЧИ инновационного проекта:

1. Изучение условий среды образовательного учреждения и семейной среды на наличие рисков, гроз, опасностей для полноценного развития детей и подростков.
2. Обучение членов педагогического коллектива ненасильственному взаимодействию с виктимными учащимися, внедрение и реализация ненасильственных технологий в образовательный процесс.
3. Формирование родительской компетенции в вопросах взаимодействия с виктимными детьми и подростками.
4. Создание программ по профилактике детско-подростковой виктимности.
5. Создание системы мониторинга психологической безопасности образовательной среды, создание экспертной группы.
6. Создание системы мер по профилактике детско-подростковой виктимности.

МЕТОДЫ:

Теоретические:

– анализ монографий, статей и других научных публикаций, отражающих состояние проблемы детско-подростковой виктимности и психологического анализа среды образовательного учреждения, показателей ее безопасности;

– теоретическое проектирование и моделирование.

Эмпирические:

– наблюдение;

– опросные методы (анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учителей; анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для родителей; анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников; личностные опросники).

– психолого-педагогическая диагностика (методика «Диагностика ориентированности учителя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися»);

– тестирование.

Список использованных источников:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. …д-р психол. наук: 19.00.07 / И.А. Баева; РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб, 2002. – 44 с.
2. Седых, А. Психологические основания профессиональной подготовки педагогов с виктимными детьми / А. Седых // Развитие личности. – 2005. - № 3. – С. 149-153.
3. Солодовников, А.Г. Насилие в отношении детей / А.Г. Солодовников // «Развитие системы защиты детей от насилия: национальный и международный опыт» (сборник материалов международной конференции «Развитие системы защиты детей от насилия: национальный и международный опыт» – 21-23.04.2010, г. Минск) – Минск, 2010. – 48 с. С. 8-13.
4. Стреленко, А.А. Значение знака в развитии образа виктимной личности // Мир психологии, № 2 (54), 2008. – с.147-155.

ЖИЗНЕУСТРОЙСТВО ДЕТЕЙ-СИРОТ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Коваленко Т.Н.
Санкт-Петербург, СПбГИПСР
(e-mail: tnkovalenko@yandex.ru)

Федеральной программой «Дети России» на 2007–2010 гг. была задана цель – перевести не менее 72% детей-сирот из интернатов на семейные формы устройства детей, оставшихся без попечения. Как показали исследования, семьи неохотно принимают детей, оставшихся без попечения родителей. Также, велико количество возвратов детей в учреждения интернатного типа (так называемое «вторичное сиротство»).

В настоящее время в России существуют четыре основные формы семейного устройства сирот. Дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в семью (на усыновление (удочерение), под опеку или попечительство, в приемную семью либо в случаях, предусмотренных законами субъектов РФ, в патронатную семью), а при отсутствии такой возможности — в учреждения всех типов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При устройстве ребенка учитывается его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможность обеспечения преемственности в воспитании и образовании. До устройства детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семью или в социальные учреждения исполнение обязанностей опекуна (попечителя) детей временно осуществляется органами опеки и попечительства.

В случае невозможности сохранения ребенка в кровной семье существуют различные модели замещающей семейной заботы, которые можно классифицировать по их правовому статусу:

1. Непрофессиональные семьи:

– семья-усыновитель, где родители наделяются теми же юридическими правами и ответственностью, что и родные отец с матерью;

– опекунская семья, когда опекуны наделяются родительскими правами на определенное время и получают на ребенка пособие от государства [1, с. 25].

2. Профессиональные семьи: приемная и патронатная.

В приемной семье один или оба родителя наделяются полномочиями опекунов до совершеннолетия ребенка, при этом они не вступают с ним в алиментарные отношения; получают пособие на содержание ребенка и зарплату на его воспитание. Данный тип семей можно считать своеобразной моделью семейного детского дома, но с меньшим количеством детей и более низким уровнем материального обеспечения.

В патронатной семье один из родителей наделяется статусом патронатного воспитателя, являясь сотрудником сиротского учреждения на время устройства ребенка в семью, а опекуном ребенка из такой семьи остается детский дом. Патронатный воспитатель разделяет ответственность за воспитание ребенка с опекуном (т. е. детским домом или приютом); получает пособие на содержание ребенка и зарплату за его воспитание в сиротском учреждении.

В рамках замещающей семьи у ребенка появляется возможность формирования грамотных представлений о семейных ролях, традициях, взаимосвязях; у него накапливается позитивный опыт; он восполняет недостающий опыт семейной жизни и т.д.

Усыновление— это наиболее полная интеграция ребенка в семью, утеря статуса сироты, пособий и льгот. Согласно Семейному кодексу РФ (ч. 1 ст. 124) усыновление (удочерение) является приоритетной формой устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Оно допускается в отношении несовершеннолетних детей и только в их интересах с учетом их этнического происхождения, принадлежности к определенной религии и культуре, родного языка, возможности обеспечения преемственности в воспитании и образовании, а также с учетом возможностей обеспечить детям полноценное физическое, психическое, духовное и нравственное развитие.

В Санкт-Петербурге в последние годы развиваются семейные формы устройства детей-сирот (табл. 1) [2].

Как видно из таблицы, доля детей, помещённых в образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, увеличилась и составила 18,4%, или 191 чел. (в 2011 г. – 179 чел., или 17%, в 2010 г. – 174 чел., или 16,3%).

Таблица 1 – Статистические данные о жизнеустройстве детей, помещённых в специализированные учреждения для несовершеннолетних

Формы жизнеустройства	Годы					
	2010		2011		2012	
	Всего, чел.	% от общего количества (1070)	Всего, чел.	% от общего количества (1053)	Всего, чел.	% от общего количества (1037)

Возвращено в родные семьи	620	57,9	677	64,3	648	62,5
Передано под опеку (попечительство)	45	4,2	31	2,9	36	3,5
Передано на усыновление	6	0,6	3	0,3	1	0,1
Направлено в образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	174	16,3	179	17,0	191	18,4
Направлено в приёмные семьи	41	3,8	24	2,3	25	2,4
Другие формы жизнеустройства	184	17,2	139	13,2	136	13,1

Наблюдается уменьшение доли несовершеннолетних с семейными формами жизнеустройства. Так, если в 2011 году в родные семьи вернулись 677 детей (64,3%), а усыновлено 3 ребенка (0,3% от общего числа выбывших из специализированных учреждений), то в 2012 году в родные семьи возвращены 648 чел. (62,5%), а усыновлен 1 ребенок (0,1%). Доля детей, переданных под опеку (попечительство), в 2012 году увеличилась и составила 3,5%, или 36 чел. (в 2011 г. – 31 чел., или 2,9%, в 2010 г. – 45 чел., или 4,2%).

Семейное устройство детей-сирот как приоритетная форма нашла своё отражение в концептуальных документах Санкт-Петербурга: одним из приоритетов Концепции демографического развития Санкт-Петербурга на период до 2015 года, которая учитывает особенности демографического развития Санкт-Петербурга и исходит из того, что в силу взаимообусловленности социальных, экономических и демографических процессов любые действия в социально-экономической сфере должны учитывать цели, задачи и приоритеты демографического развития Санкт-Петербурга, является развитие системы работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, и с замещающими семьями, при этом механизмом реализации является создание служб социального и психологического сопровождения приёмных семей и семей с опекаемыми детьми.

По состоянию на начало 2013 года, специализированные отделения (службы) созданы в шести районах города [2].

Семьи, принявшие на воспитание ребёнка, нуждаются в социальной помощи и социальных услугах, соответствующих их потребностям. Одной из таких услуг является социальное сопровождение (социальный патронаж), с помощью которого специалисты по социальной работе помогают семьям эффективно решать возникающие проблемы, опираясь на внутренний потенциал семьи и поддержку окружения.

Одной из новых форм поддержки приемных семей является «Школа приемных родителей», занимающаяся подготовкой кандидатов к приему ребенка.

Постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 30.11.2012 №1249 «О реализации статьи 127 Семейного кодекса Российской Федерации» утвержден Порядок подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Подготовка кандидатов в приемные родители осуществляется по программе подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, утвержденной Комитетом. Органы опеки и попечительства, организации по окончанию прохождения подготовки в соответствии с Программой выдают кандидату в приемные родители свидетельство о прохождении подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, на территории Российской Федерации по форме, утвержденной приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.08.2012 N 623 «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации», кандидатам в приемные родители, не освоившим курс подготовки, по результатам итоговой аттестации свидетельство не выдается.

Осуществляются различные направления социальной работы с гражданами, желающими принять на воспитание детей, лишенных попечения родителей: психологическая подготовка детей-сирот, находящихся в детских домах, интернатах и социальных приютах к передаче в семьи; диагностика психолого-педагогической и эмоциональной готовности кандидатов в родители, направленная на изучение и установление особенностей внутрисемейной коммуникации и личностных особенностей граждан, желающих принять детей на воспитание; психологическая, психолого-педагогическая и социально-правовая подготовка родителей к приему детей.

В качестве отдельного направления работы выделяют клуб приемных семей. Клуб приемных семей организуется в форме регулярных встреч замещающих родителей и может иметь несколько задач, в частности:

- взаимная поддержка замещающих родителей;
- обмен личным опытом;
- приобретение новых знаний и навыков

Клуб приемных родителей может быть организован в форме групп взаимной поддержки для родителей, обучающих интерактивных семинаров, совместных занятий родителей с детьми. Также, в рамках

клуба приёмных семей можно проводить праздничные встречи для родителей и детей, посвящённые Новому году, Дню матери и прочие.

Таким образом, анализ правовой и социозащитной базы семейного устройства в современной России показал, что для профилактики отказов от принятых в семью детей, «вторичного сиротства», в стране формируется система по социальному сопровождению семей, принявших детей-сирот, независимо от формы образованной семьи: профессиональной (приёмная семья, патронатная семья) или непрофессиональной (усыновление, опека).

Происходит дальнейшее развитие законодательной базы для осуществления полноценной адаптации замещающей семьи. Большую роль играют и региональные программы.

Проведенный анализ по количеству детей-сирот, переданных на семейное устройство за последние несколько лет показал, что общее соотношение детей, переданных на семейные формы устройства по отношению к общему количеству выявленных и учтенных детей-сирот остается практически неизменным, семейное устройство пока ещё не стало превалирующей формой устройства детей-сирот. Необходима дальнейшая целенаправленная социальная политика в области жизнеустройства детей-сирот, способствующая интернализации в современном обществе такого понятия как приемная семья и полноценной адаптации членов приёмной семьи.

Список использованных источников:

1. Комплексная программа по профилактике социального сиротства, реабилитации и коррекции социальных сирот и детей, пострадавших от семейного насилия / Под ред. Н. М. Платоновой. 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. 2009. -474 с.

2. Аналитические материалы о положении детей и семей, имеющих детей, в Санкт-Петербурге (2012 год) [Электронный ресурс] // - Режим доступа http://www.homekid.ru/kidinspb2012/kidpart9year2012.htm – Загл. с экрана (Дата обращения 07.09.2013 г).

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ МОДЕРНИЗАЦИИ БЕЛОРУССКОГО ОБЩЕСТВА

Старжинский В.П.
Минск, УО «БНТУ»
(e-mail: vstarzhinskij@yandex.by)

Проектирование инструментов социальной модернизации. Модернизация общества рассматривается как процесс трансформации традиционного общества в техногенное посредством усвоения его базовых ценностей и включает в себя кроме экономико-технологических социальные преобразования. Социальная модернизация основывается на реконструкции социальных отношений и их поддерживающих социальных институтов, обеспечивающих определенный тип и уровень социально-экономических стандартов. Проектирование и внедрение конкретных социально – гуманитарных технологий (СГТ) обеспечивает успешность решения задач в социально-духовной сфере и является действенным инструментом модернизации общества. Создание СГТ как инновационный процесс в воспитательной и идеологической работе предполагает решение ряда задач. Во-первых, следует раскрыть эпистемологические и социально организационные условия проектирования, внедрения и экспертизы СГТ, реализуемых в полисубъектных средах трансформирующегося общества. Во- вторых, выбрать в качестве объектов технологического проектирования наиболее проблемные зоны, «гуманитарные барьеры» в ментальной, поведенческой, организационно-управленческой сферах, препятствующие современному инновационному развитию белорусского общества. В- третьих, проанализировать отечественный и зарубежный инновационный опыт создания СГТ, обеспечивающих гарантированное качество решения выявленных проблем. В-четвертых, осуществить компаративный анализ моделей «мягкого» и «жесткого» управления в условиях модернизации социально-экономической среды. И, наконец, предложить принципы оптимального социально-организационного проектирования в условиях модернизации социальных отношений.

Новизна поставленных задач и путей их решения определяется выработкой конструктивного подхода по преодолению конкретных проблем общественного развития современного белорусского общества, которая включает в себя не только проектирование, но организационно – технологические ресурсы внедрения. На наш взгляд, следует разработать в качестве приоритетных определенные СГТ в сфере модернизации политико-правовых и организационно-управленческих отношений, направленных на совершенствование взаимодействия бизнеса и государства, преодоления коррупции, а также вульгаризации и насилия в сфере коммуникаций и общения. Данный подход к модернизации социальных отношений основывается на философско-методологической концепции, в которой следует построить концептуальную и инструментальную модели СГТ на уровне организационной, управленческой и социаль-

но-проектировочной деятельности. Следует также раскрыть взаимосвязь СГТ с возрастанием прагматической значимости гуманитарного знания, его роли в модернизации современного общества. Системность проблемы предполагает также разработку принципов научно-методологического сопровождения социальных технологий в области государственного управления и инновационного развития, образования, информационной безопасности, профессиональной самореализации и личностного роста граждан. Следует подчеркнуть необходимость решения и чисто теоретических задач. А именно: исследования механизмов алгоритмизации и технологизации инструментально - прикладных аспектов гуманитарных наук, а также философско-методологический анализ проблем междисциплинарного синтеза в контексте разработки действенных СГТ. Теория самоактуализации как когнитивный ресурс СГТ. Становление рыночных отношений неизбежно приводит к изменениям общественного и индивидуального сознания. Более того, подобные изменения протекают в условиях становления информационного общества. Радикальные трансформации общественных отношений и способов коммуникации зачастую приводят к ценностным деформациям внутреннего мира человека. Между тем, путь к счастью, здоровью, благополучию находится внутри человека, в сфере индивидуального сознания, которое по своей природе отнюдь не персонально, а социально и коммуникативно. Современные СГТ и формы коммуникативного взаимодействия позволяют в процессе специально организованного тренинга (коучинга) вырабатывать принципы самообразования и расширения не только сознания, но и духовного мира человека в целом.

Самореализация – это процесс выявления и развития индивидом личностных способностей во всех сферах деятельности. Достижение успеха, ощущение счастья, крепкое здоровье, гармоничные отношения с другими людьми – вот далеко не полный перечень внешних проявлений самореализовавшейся личности. Человек, стремящийся к самореализации, в большей степени живет в реальном мире, чем в мире абстрактных идей или стереотипов. Близким понятием к самореализации является самоактуализация – процесс, включающий в себя здоровое развитие способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут стать. Известно, что наиболее полное раскрытие способностей человека возможно лишь в общественно значимой деятельности. Причём важно, чтобы осуществление этой деятельности детерминировалось не только извне (обществом), но и внутренней потребностью самой личности. Деятельность личности в этом случае становится самодеятельностью, а реализация её способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации. Следует сказать, что личностное развитие как основа успеха было предметом анализа выдающегося психолога Абрахама Маслоу [1], который достиг мировой известности благодаря разработке двух теорий – мотивации и самоактуализации личности. Остановимся вначале на теории мотивации, которая составляет основу самоактуализации. В самом деле, можно ли говорить о том, как заставить человека самосовершенствоваться или, например, хорошо, ответственно трудиться? Нет, нельзя. Нужно мотивировать человека, то есть сделать так, чтобы человек сам захотел, стремился хорошо работать. В основе теории мотивации А. Маслоу лежит очевидная идея о первичности материальных потребностей, на основе которой Маркс создал идеологию революционного преобразования мира. А. Маслоу из факта первичности материальных потребностей сделал совсем другие выводы. Он «пошел» не в реконструкцию социума, а в анализ души человека, механизмов его мотивации. Согласно теории мотивации А. Маслоу, у человека в качестве мотивов выступают следующие потребности: физиологическое благополучие, безопасность, любовь, уважение и самоактуализация. Взаимоотношение между ними представляет собой иерархическую упорядоченность. Вначале удовлетворяются низшие материальные, а более точно, физиологические потребности, которые затем возвышаются, одухотворяются. Высшие потребности не могут удовлетворяться, если не реализованы низшие. При этом большая часть людей застревает на первых трех видах потребностей, которые выступают в качестве мотивов. Метапотребности – это потребности, связанные с самореализацией личности. А. Маслоу утверждает, что наиболее сильная потребность определяет поведение до тех пор, пока она не удовлетворена. Удовлетворенная потребность больше не определяет поведение, то есть не действует как фактор мотивации.

Основываясь на опросах успешных людей, А. Маслоу создает теорию самоактуализации личности, в которой описывает наиболее полную реализацию талантов человека. При этом он исходит не из идеальной личности, которая обладает лишь достоинствами, без недостатков. Напротив, теория самоактуализации позволяет измерить и поднимает планку личностного развития для каждого человека. Каждый человек должен знать, каким нужно быть, чтобы быть успешным.

Технологический, инструментальный аспект теории самоактуализации, позволяет измерить степень личностного саморазвития и включает в себя основные или базовые шкалы личностной ориентации.

Концептуальная и инструментальная (технологическая) модели самоактуализации, разработанные Маслоу А., предполагают введение и измерение и других шкал личностного развития человека, в частности степени веры, модальности (желания), целеустремленности, рефлексивности, а также уровня и адекватности самооценки. От уровня сформированности этих качеств личности зависит, прежде всего, степень самоактуализации.

Таким образом, самореализация личности, актуально являющаяся основным мотиватором развития индивидуума, напрямую зависит от коммуникаций данной личности с внешним миром. Информационное

общество предоставляет человеку большой спектр возможностей, позволяющих реализовать себя в различных видах деятельности, то есть достигнуть успеха. Успех – это такая деятельность, которая гарантированно приводит к планируемому результату и основана на методологии самообучающейся личности.

Технология личностного развития. Анализ современной мотивационной литературы [2] и других информационных ресурсов (в частности, обучающих материалов на электронных носителях) показывает, что лидерами в этой сфере являются Джек Кэнфилд и Энтони Роббинс которые работают в парадигме коучинга – от английского coach (репетитор, тренер). Коучинг – это не просто обучение успешной деятельности, где целью является знание, что такое успех и как его достичь. Коучинг – это обучение успешной деятельности, включающее в себя тренинг, натаскивание, привитие умений и навыков деятельности, приводящей к запланированному результату. Целью коучинга, как уже говорилось, являются не просто знания, а умения и навыки успеха, а средствами – технологии, включающие индивидуальные консультации по разруливанию конкретных проблем, кейсы – набор жизненных ситуаций и «разбор полетов», тренинги – в виде контролируемых и корректируемых видов действий в условиях кейс-проблем (срисованных с реальной жизни). Коучинг Джека Кэнфилда имеет три направления: 1) развитие личности; 2) улучшение качества жизни; 3) достижение прогресса в бизнесе. Настоящий успех носит тотальный характер, и поэтому личностное развитие – это основа финансового благополучия, творческих успехов и ощущения счастья, как высшего критерия гармоничности духовного развития личности.

Деконструкция в СГТ. Человек – не «tabula rasa», на которой можно производить любые надписи. У нас есть взгляды на мир, на себя, на успех, которые мешают стать реально успешным. Этот феномен можно назвать «ловушками неудачника» (лузера), в которые попадает большинство людей. К этим ловушкам относится определенное состояние сознания, воли, модальности, которое является результатом нашей прошлой жизни, задает определенные установки, программы, регламентирующие будущую деятельность. С целью разрушения старых программ разрабатываются методы деконструкции в СГТ, которые ставят задачу определения деструктивных установок и замену их установками успеха. Однако, нельзя упрощать задачу, поскольку речь идет о «реконструкции души», ситуация сложная именно вследствие «автопочинки», собственной переделки, нравственных усилий, усилий духа. Вначале, необходимо преодолеть «ловушки лузера», освободиться от прежних взглядов на себя, мир, свои возможности и т. д. Этих ловушек довольно много, перечислим лишь некоторые:

1. Знать не значит уметь и делать. Необходимо не просто ознакомиться с инструкциями, правилами, а научиться их выполнять.
2. Научиться подвергать себя рефлексии. Рефлексия – это такое состояние сознания, когда предметом рассмотрения является сам человек. Рефлексивная позиция помогает самоконтролю, самоанализу. Она дает систему координат, способствующую выстраиванию наиболее оптимальной системы навигации в системе социальных ценностей.
3. Для успешного человека нет «объективных обстоятельств», которые выступают в качестве ограничивающих факторов. Имеются лишь некоторые проблемы, которые необходимо решать.
4. Если нельзя изменить существующее положение вещей, то нужно поменять свое отношение к нему и др.

Популярный американский бизнес-тренер Стив Сиболд [3] описывает различия в установках и программах поведения людей разных уровней достатка. При этом материальный достаток он рассматривает в качестве символа успеха. Ниже приводятся различия между установками богатых и бедных людей. Среднестатистический человек думает, что деньги - корень всех зол в жизни - успешные люди считают, что бедность это корень всех зол. Обычные люди думают, что эгоизм является пороком - успешные люди думают, что эгоизм и самоуверенность являются добродетелью. Успешные люди стремятся к тому, чтобы сделать себя счастливыми и не притворяются, что пытаются спасти мир. Средний класс считает проявление эгоизма порочным и остается бедным. Менталитет обычного человека нацелен на веру в удачу и случай - менталитет успешного человека нацелен на действия. Обычные люди думают, что формальное образование это путь к успеху, а успешные люди верят в силу самообразования и специализированных знаний. Обычные люди зарабатывают деньги, делая то, что они не любят - успешные люди следуют за своей страстью. Обычные люди имеют низкие ожидания, чтобы ограничить себя от разочарования - успешные люди всегда нацелены на большее. Обычные люди считают, что нужно сделать что-то особенное, чтобы стать успешным - успешные люди считают, что секрет успеха в личностном развитии. Обычный человек хочет, чтобы успех подкреплялся его статусом - успешные люди самодостаточны. Обычные люди предпочитают развлекаться, вместо того чтобы учиться - успешные люди предпочитают образование развлечениям. Обычный человек стремится к стабильности – успешный человек находит утешение в неопределенности.

Концептуальный и технологический аспекты. В современной культуре разработаны высокоэффективные технологии воздействия на индивидуальное сознание, начиная с гипноза и заканчивая нейролингвистическим программированием и другими манипулятивными технологиями, которые составляют основу психотропного оружия. Рационально - гуманистический подход основывается на разработке наиболее эффективных СГТ, которые представляют собой по сути технологии личностного саморазвития,

гарантирующие успешную деятельность во всех сферах бытия человека. Как известно, процесс самореализации происходит путем постановки целей и их достижения. Данный процесс феноменологически может быть представлен с позиций конструктивной методологии, регламентирующей переход от сущего к должному. Конструктивная методология использует два типа моделей: концептуальную и технологическую. Концептуальная модель решения проблемы представляет собой особый вид описания состояний проблемного поля в двух аспектах: сущего – того, что имеется в наличной реальности, и должного – того, что должно быть по замыслу проектанта в реальной действительности. Данная система понятий является взаимно - дополнительной и выступает в качестве теоретического обоснования технологической модели.

Концептуальная модель самореализации личности может быть построена в результате соотнесения понятия самоактуализации с понятиями личностное развитие, успех, целеполагание, мотивация, самооценка, рефлексия, визуализация, позитивное мышление и др. Технологический аспект проблемы самореализации личности связан с коучинг- технологиями, связанными не с обучением знаниям, когнитивным развитием, а выработкой определенных умений и навыков, задающих методологию самообучения и личностного развития. Данный аспект содержит в себе позитивную и деструктивную части. Деконструкция в технологии включает в себя процесс преодоления ловушек «лузера»: отсутствия рефлексии, ссылки на объективные обстоятельства, неверие в собственные силы, «трансформацию» менталитета обычного человека в успешного.

Изменение, расширение сознания, повышение креативного потенциала, улучшение собственной самооценки, использование визуализации и подсознания, а также методов позитивного мышления и конструктивных коммуникаций составляет позитивную часть технологии развития личности, приводящей к реальному улучшению качества жизни – успеху, здоровью и благополучию. СГТ дает инструменты воздействия на системы ценностей не только на уровне социальных общностей, но и отдельных субъектов, что позволяет говорить о гуманитарном аспекте социальных трансформаций.

Список использованных источников:

1. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 300 с.
2. Кенфилд, Д. Думать и богатеть! Правила успеха / Д. Кенфилд, Ж. Свитцер. – М.: Эксмо, 2007. – 560 с.; Роббинс, Э. Беспредельная власть / Э. Роббинс, -2- ое изд.- Мн.; «Попурри», 2002. - 592 с.; Роббинс, Э. Разбуди в себе исполина / Э. Роббинс; - Мн.; «Попурри», 2008. – 720 с.
3. Steve Siebold / How Rich People Think [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.howrichpeoplethinkbook.com

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Вишневская В.П.
Минск, ГУО «ИНБ Республики Беларусь»
(e-mail: vishnevskajavp@rambler.ru)

В решении этнокультурных проблем, в современных условиях интенсификации международных отношений, актуальными являются вопросы совершенствования коммуникативной компетентности специалистов.

Различным аспектам межкультурной коммуникации посвящены многочисленные публикации ряда авторов: А.П. Садохина, 2001-2009; М.В. Авдеевой, 2007; Н.А.Авсеенко, 2005; Е.Л. Головлевой, 2008; В.Г.Крысько, 2002; Л.Д. Червяковой, Е.Э.Сопожниковой 2006; М.А.Царевой, 2006; В.Г. Зинченко, 2007; Т.Г.Грушевицкой, 2002; В.П.Шейнова, 1996; Н.В. Янкиной, 2006; Grosch H, Gross A, Leenen WR,2000; Jonach I, 1998; Martin J, 2000 и др.

В работах А. П. Садохина излагаются вопросы, касающиеся проблем понимания в межкультурной коммуникации. Автор на конкретных практических примерах демонстрирует сущность невербальной (кинесика, такесика, сенсорика, проксемика, хронемика) межкультурной коммуникации, стилей (прямой и непрямой, искусный и краткий, инструментальный и аффективный) вербальной коммуникации и культурноспецифических особенностей паравербальной коммуникации. А. П. Садохин обращает внимание на целесообразность использования в учебном процессе, с чем нельзя не согласиться, тренинговых технологий, например, тренинг «Формирование межкультурной толерантности» и др., которые способствуют развитию компетентности в сфере этнокультурного общения, обеспечивающего эффективное взаимодействие с представителями других культур [8]. В публикациях Н.М. Лебедевой, О.В. Луневой, Т.Г. Стефаненко представлены некоторые тренинговые психотехнологии цель которых заключается в совершенствовании этнокультурной коммуникативной компетентности. Авторами дано обоснование их эффективного использования в учебном процессе [3]. Полностью разделяя точку зрения Н.М. Лебедевой, А. П. Садохина следует заметить, что участие специалистов в тренингах способствует формированию у

них более полного представления об этнокультурной коммуникативной компетентности как профессионально значимом качестве, его доминирующей роли в решении ряда профессиональных задач.

В контексте рассматриваемой проблемы, представляют интерес публикации В.Г. Крысько, в которых излагается сравнительная характеристика психологии некоторых народов дальнего и ближнего зарубежья (американцев, англичан, немцев, французов, испанцев, финнов, греков, турков, арабов, японцев, китайцев; литовцев, латышей, эстонцев)[2]. Автором сделана попытка, раскрыть сущность этнической стереотипизации, ее роли в особенностях восприятия представителей иностранных государств, специфике общения и т.д. В связи свыше изложенным необходимо отметить то, что владение навыками межкультурного диалога, корректное отношение к национальным, религиозным различиям и особенностям в поведении, общении, будет способствовать эффективной этнокультурной коммуникации, укреплению международных отношений.

На целесообразность учета в процессе делового общения основных элементов национальной психологии в своих работах указывает Н.П.Рапохин. Автор на практических примерах раскрывает особенности национальных моделей делового общения, делает акцент на специфических особенностях следующих стилей делового общения: восточный (китайский, японский, арабский); с представителями стран Западной Европы (немецкий, английский, французский); американский [7]. Невзирая на то, что представленные национальные модели и стили делового общения не являются исчерпывающими, безусловно, они вносят существенный вклад в понимание феномена межкультурной коммуникации.

М. В. Авдеевой на основании сравнительного анализа подходов к подготовке специалистов в области межкультурной коммуникативной компетентности в разных странах сделан акцент на том, что в отечественной психологии обозначенная выше проблема не нашла должного внимания, хотя в зарубежной практике обучению профессиональной коммуникации с представителями других культур уделяется достаточно большое внимание. В соответствии с мнением автора, целесообразно обратить внимание на то, что овладение умениями межкультурного коммуникативного взаимодействия считается показателем высокого уровня профессионального развития специалиста, сфера деятельности которого связана с общением [1]. Данная точка зрения автора подтверждается результатами проведенного исследования.

В рамках изучаемой проблемы заслуживают внимания исследования А.А. Налчаджян, в которых автором рассматриваются некоторые аспекты национального самосознания и его структуры, межэтнические отношения, национальные стереотипы и символы, этнозащитные механизмы и т.д.. Необходимо отметить то, что в публикациях А.А.Налчаджян широко представлены: этническая «я – концепция», этнический «я – образ», этнический «мы – образ» – для всего этноса; введено понятие этнических ролей личности [4, 5, 6]. Разделяя мнение автора, следует помнить, что наличие знаний о степени сформированности (частичной или полной; а также – адекватной, деформированной) этнического «я – образа» у представителя, или этнического «мы – образа» у группы представителей того или иного государства, позволит специалистам избежать в процессе делового общения ряда ошибок и будет способствовать конструктивному взаимодействию.

Исходя из анализа данных научной литературы и проведенных исследований, есть основания полагать следующее:

– на данном этапе развития отечественной психологической науки недостаточно уделяется внимания этнопсихологии. Вместе с тем в ряде публикаций посвященных различным аспектам этнопсихологии, рассматриваются актуальные научные проблемы, изучение которых носит интегративный характер;

– проблема формирования толерантного общественного сознания и толерантных (межэтнических, межгосударственных) отношений является одной из значимых в политической сфере обеспечения стабильности и безопасности в поликультурном социуме;

– одними из ключевых фигур в поликультурном пространстве выступают специалисты, деятельность которых связана с деловым общением, им принадлежит миссия, наряду с другими, формирования толерантного общественного сознания;

– в зарубежной практике накоплен многолетний опыт использования тренинговых психотехнологий, направленных на обеспечение эффективности этнокультурной коммуникативной компетентности специалистов;

– целесообразно, включая тренинговые психотехнологии, разработать систему совершенствования этнопсихологической подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, деятельность которых связана с деловым общением. Таким образом, будут созданы условия способствующие: развитию этнокультурной коммуникативной компетентности как профессионально значимого качества специалиста; совершенствованию уровня профессионального развития специалиста; формированию эталонного образа профессионала. Это, в свою очередь, позволит повысить эффективность этнокультурной коммуникативной компетентности специалистов, их взаимодействия с представителями других государств, а также, в определенной степени, будет способствовать укреплению конструктивных, стабильных и безопасных международных отношений в поликультурном социуме.

Список использованных источников:

1. Авдеева, М. В. Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М.В. Авдеева. – М., 2007. – 276 л.

2. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций / В.Г. Крысько. – М.: Изд-во «Экзамен», 2002. – 448с.
3. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности. – М., 2004.
4. Налчаджян А.А. Этнопсихология: учеб. изд. / А.А. Налчаджян . 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.: ил.
5. Налчаджян А.А. Национальная идеология и этнопсихология. – Ереван, 1999.
6. Налчаджян А.А. Этническая характерология. – Ереван, 2001.
7. Рапохин, Н. П. Прикладная психология: учеб. пособие / Н. П. Рапохин. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2007. – 432 с.
8. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие / А.П.Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009. – 288с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

Конышева А.В.
Минск, УО «БНТУ»
(e-mail: linavik@yandex.ru)

В сфере высшего образования идут сложные и противоречивые процессы, обусловленные необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, которые должны быть готовыми работать в условиях нарастающего многообразия во взаимосвязанном мире, так как в настоящее время наблюдается тенденция к установлению связей между различными регионами мира, что неминуемо ведет к культурному и информационному обмену, усилению взаимодействия и взаимовлияния народов разных стран в самых различных сферах социальной жизни, в том числе, и в образовательной

Формирование этнокультурной компетенции выступает одним из средств личностного и духовного развития, а для будущих специалистов с высшим образованием выступает и в роли одной из важных составляющих профессиональной компетенции, так как в настоящее время многие специалисты Республики Беларусь работают в тесном контакте с представителя различных Республик ближнего и дальнего зарубежья и им необходимо владеть этнокультурной компетенцией.

Российский исследователь данной проблемы Т.В. Поштарева определяет этнокультурную компетенцию следующим образом: «Этнокультурная компетенция – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [1, с.11].

Основу методологии формирования этнокультурной компетенции обучающихся составляют известные подходы, такие как гуманистический, синергетический, этнопедагогичский и аксиологический.

Что касается принципов, то в нашем понимании, они будут следующими:
– позитивного отношения к этнокультурному разнообразию;
– культуросообразности;
– преемственности;
– последовательности изучения культур;
– междисциплинарности и вариативности;
– полилингвизма;
– диалога культур.

Также стоит упомянуть и принцип комплексности, который трактуется как воздействие на познавательном, эмоциональном и поведенческих уровнях.

При определении компонентов содержания этнокультурной компетенции нами предлагается перечень знаний и умений, которые студент должен быть способен и готов реализовать во взаимодействии межэтнического характера. Общие умения, входящие в структуру вышеуказанной компетенции, включают логически связанные компоненты. Мы считаем, что это – когнитивный и поведенческий. Однако, ключевой характеристикой данной компетенции выступает способность и готовность к совершению конкретных действий. Именно эти действия выступают, на наш взгляд, индикаторами ее сформированности, поэтому представляется важным их конкретизировать. Студентов необходимо научить:

1) придерживаться этнокультурных традиций;
2) владеть этноспецифическими умениями своего народа;
3) изучать различные этнокультуры с целью существования в полиэтнической среде;
4) преодоления узости кругозора;
5) достижения взаимовлияния культур.

В результате обучения студенты должны научиться применять знания об этнокультурах для решения проблем в сфере межэтнического взаимопонимания и взаимодействия, а также осмысливать социальные и связанные с ними этнокультурные процессы.

Следует отметить, что некоторые умения, характеризующие содержание этнокультурной компетенции носят заимствованный характер, т.е. первоначально они определяли сущностные характеристики других компетенций, но по причине интеграционных процессов они становятся универсальными. Например, готовность и способность студентов искать информацию, используя различные базы данных, и дифференцировать ее с точки зрения значимости и достоверности. В данном случае это типичный компонент содержания информационной компетентности. Также можно сказать, что готовность и способность к взаимодействию и координированному сотрудничеству является элементов коммуникативной компетенции.

Думается, что при формировании этнокультурной компетенции необходимо определить педагогические условия, способствующие данному процессу. Под ними подразумевается, по нашему мнению, целостное единство цели, содержания, форм и методов ее формирования. Для этого, с одной стороны, уточняется содержание образования посредством введения национально-регионального и этнокультурного компонентов с целью приобщения студентов к родной и мировой культуре.

С другой стороны, возникает вопрос о том, что требуются достаточно компетентные преподаватели в области межкультурного взаимодействия, способные реализовывать на практике полиэтническое образование и использовать различные современные методы, направленные на повышение уровня этнокультурной осведомленности и толерантности студентов.

Вторым условием должна выступать собственно полиэтническая среда, в контексте которой формируется рассматриваемая компетентность. Полиэтническая среда представлена не только специальными организациями, но и особым характером их взаимодействия – интеграции. Важная роль в этом вопросе может принадлежать установлению связей между университетом и учреждениями культуры и искусства, общественными организациями, диаспорами, культурными центрами с целью привлечения их образовательного и социального потенциала в процессе формирования этнокультурной компетенции.

Если обратиться к исследованиям Л.М. Сарайкиной, то можно сделать вывод, что обладание выше указанной компетенцией делает личность свободной, так как человек должен « … понимать и ценить собственную национальную культуру и своеобразие других культур в духе мира и уважения, искоренять существующие в быту негативные представления о людях других национальностей» [2, с. 3].

Учеными признается важность влияния этнопсихологических особенностей носителей разных лингвокультур на процесс взаимодействия. Однако этнопсихологическим особенностям не уделено должного внимания и данные особенности, несмотря на их важность для процесса формирования этнокультурной компетенции, специально и системно не были рассмотрены в научной литературе. Но знания данной проблемы очень важны в профессии инженера.

Известно, что этнопсихологические особенности носителя лингвокультуры в процессе межкультурного общения актуализируются в поведении, действиях, суждениях, реакциях, речевом стиле коммуникантов, оказывая влияние на выбор соответствующих языковых форм. Реализация речевого поведения без учета этнопсихологических особенностей собеседника другой культуры, может привести к тому, что в поведении участников межкультурного общения будут отражаться собственные культурные нормы, отличные от норм коммуникативного поведения. Вследствие этого, могут возникать разного рода коммуникативные помехи, препятствующие взаимопониманию носителей разных культур, что приведет к непониманию, и не будет способствовать эффективной социализации партнеров.

Думается, что национально-культурные различия взаимодействующих коммуникантов обусловлены этническим менталитетом, который детерминирован культурой и опытом исторического развития народа и управляет поведением представителя одной культуры при взаимодействии с представителем другой культуры.

Менталитет раскрывается через систему этнических отношений, задающих иерархию ценностей, которые, в свою очередь, проявляются в убеждениях, идеалах, склонностях, интересах и социальных установках. Система этнических отношений личности имеет свою специфику в зависимости от культурной принадлежности.

Таким образом, национально-культурная специфика этнических отношений носителей лингвокультуры актуализируется в этнопсихологических особенностях.

Этнопсихологические особенности, как и этнический менталитет, проявляются в процессе межкультурного общения в:

– восприятии, понимании и оценке действительности (перцептивная сторона);
– национальных ценностных ориентациях (коммуникативная сторона);
– стратегиях поведения (интерактивная сторона).

Эффективная реализация всех сторон межкультурного общения возможна, если носитель родной культуры знает этнопсихологические особенности своего собеседника и учитывает их в процессе взаимодействия.

При определении типичных этнопсихологиеских особенностей носителя любой лингвокультуры мы исходили из следующих групп отношений:

1) отношение к себе;

2) отношение к другому;
3) отношение к окружающей действительности.

В соответствии с указанными группами отношений и критериями ценностной контрастивности и специфичности проявления этнопсихологических особенностей в речевом поведении, можно выявить типичные этнопсихологические особенности, характерные для носителей разных лингвокультур и, одновременно, специфичные в формах своего проявления в речевом поведении.

Установлено, что «отношение к себе» реализуется в этнопсихологических особенностях как *сохранение личного пространства.*

Что касается «отношение к другому» проявляется в *формальном дружелюбии*, а «отношение к окружающей действительности» реализуется в *позитивном восприятии*.

При определении основных стратегий поведения с представителем любой лингвокультуры отмечаем, что они могут быть как универсальными, так и национально-специфичными по речевому содержанию и языковой реализации.

Этнопсихологическая особенность сохранения личного пространства проявляется в *стратегии коммуникативной дистанцированности*, которая предполагает использование речевых и неречевых средств, обеспечивающих сохранение личного пространства собеседника.

Этнопсихологическая особенность формального дружелюбия актуализируется в *стратегии коммуникативной контактности*, позволяющей следовать национальной специфике коммуникативной вежливости.

Этнопсихологическая особенность позитивного восприятия актуализируется в *стратегии коммуникативной самопрезентации*, нацеленной на создание положительного имиджа коммуниканта и комфортной атмосферы речевого взаимодействия собеседников.

Типичные этнопсихологические особенности носителя другой лингвокультуры – это сохранение личного пространства, формальное дружелюбие, позитивное восприятие.

Использование стратегий поведения в соответствии с этнопсихологическими особенностями носителя изучаемого языка, обеспечивает эффективное межкультурное общение.

В заключение хочется отметить, что наметившийся переход от идеи образования для «разных по культуре» к «образованию для всех» представляется концептуально важным, ведет к познанию многообразия мира, знакомству с традициями различных народов и привитию навыков взаимодействия с людьми разных культур. Образовательные учреждения есть именно тот общественный институт, с помощью которых будет выстроена активная жизненная позиция молодежи, ведь именно эта группа и является основным стратегическим ресурсом общества и государства.

Учитывая новые реалии современного высшего образования, такие как формирование международного образовательного пространства, академическая мобильность студентов, обучение в группах студентов ближнего и дальнего зарубежья и т.д. преподавателям следует уделять определенное внимание формированию этнокультурной компетенции студентов.

Список использованных источников:

1. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтноческой образовательной среде: автореф. … дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Поштарева. – Ставрополь, 2007. – 41 с.

2. Сарайкина, Л.М. Формирование этнокультуроведческой компетенции студентов-филологов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.М. Сарайкина. – Якутск, 2004. – 170 с.

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «ОБУЧАЮЩИЙСЯ РЕГИОН: ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ ПОКОЛЕНИЙ»

Старинская Т.А.
Витебск, ГУ «ТЦСОН Первомайского района г. Витебска»
(e-mail: tcsonmay1@mail.ru)

Уже на протяжении более десяти лет Дортмундский международный образовательный центр совместно с Минским международным образовательным центром им. Й. Рау по поручению Федерального министерства экономического сотрудничества и развития реализует Программу поддержки Беларуси.

Программа поддержки Беларуси объединяет, соответственно, оба компонента: с одной стороны, она развивает плотную сеть корпоративных структур по поддержке людей в их решении проблем на местах, например, в проектах, организующих образовательные курсы для пожилых людей или проводящих обучение для владельцев агроусадеб. С другой стороны, она систематически оказывает содействие в разработке концепций по долгосрочному решению задач, например, предложения по реформированию социальной системы. Связь обоих элементов и стимулирование последовательного диалога между общественными и государственными субъектами являются залогом успеха Программы поддержки Беларуси.

В настоящее время в Беларуси реализуются 8 проектов, почти во всех проектах в значительной мере присутствует образовательный компонент. Это связано с тем, что именно обучающие программы, чаще всего неформального образования, выступают средством достижения цели в социальных и экологических проектах, в действиях, направленных на региональное развитие, энергосбережение и т.п.

В рамках крупных и малых проектов предполагается также продвижение конкретных образовательных инноваций с привлечением международного, в частности немецкого, опыта. Целевыми группами проектов станут как молодые люди, так и взрослые, нуждающиеся в развитии профессиональных и социальных компетентностей.

Витебская область участвует в проекте «Обучающийся регион: образование для всех поколений».

Основной целью проекта является развитие дополнительного образования (формального и неформального) для обеспечения устойчивого развития регионов или отдельных населенных пунктов. Средством достижения цели выступают:

создание примеров региональной сети / платформы провайдеров образовательных услуг, базирующихся на концепции «обучающихся регионов» и ориентированных на нужды граждан и потребности территории;

повышение квалификации и развитие компетенций государственных и негосударственных игроков в сфере неформального образования;

изучение потребностей отдельных целевых групп, разработка на их основе пакета обучающих программ и региональной – местной системы информирования;

стимулирование межсекторного и межведомственного сотрудничества посредством проведения тематических форумов, а также продвижение неформального образования для всех поколений как инструмента местного и регионального развития.

Проект реализуется Представительством зарегистрированного общества «Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.» (Федеративная Республика Германия в Республике Беларусь) в сотрудничестве с государственным учреждением образования «Академия последипломного образования», ассоциацией дополнительного образования и просвещения, республиканским общественным объединением «Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО», молодежным общественным объединением «Фиальта», государственным учреждением дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования» и государственным учреждением «Территориальный Центр социального обслуживания населения» Первомайского района г.Витебска (координатор проекта по Витебской области).

Уже прошли такие мероприятия как:

семинар «Современная модель образования взрослых: организация, формы, содержание, технология обучения» на базе ГУ «Академия последипломного образования», который был направлен на повышение квалификации специалистов сферы дополнительного образования взрослых и молодежи в вопросах разработки и проведения краткосрочных образовательных программ (курсов, лекций, семинаров, тренингов и т.п.);

летний лагерь-тренинг «Разработка программы неформального образования для молодежи», который проходил на базе «БКО Каритас» под Минском, где участники познакомились с теоретическими и практическими аспектами дизайна образовательных программ, применению интерактивным формам и методам обучения, разрабатывали собственные образовательные программы для дальнейшей работы со своими целевыми аудиториями.

В настоящее время проводится исследование по изучению образовательных потребностей различных групп населения. Для этой цели проводится интервьюирование на основе пропорциональной выработки. Будет опрошено около 500 человек и проведен анализ существующих образовательных программ на рынке с приоритетами развитиями региона.

Также будет создан интернет-портал «Неформальное образование для всех поколений». Портал станет платформой для информирования населения о мероприятиях, конкурсах, обучающих семинарах и будет представлена информация о провайдерах образовательных услуг.

Итоговым мероприятием проекта станет Форум «Обучающийся регион» в г.Витебске.

Партнерами по реализации проекта в г.Витебске и Витебской области стали Витебский городской исполнительный комитет, УО «ВГУ им. П.М.Машерова» и ряд общественных объединений. Силами студентов планируется провести исследование по проекту. Также планируется реализовать 5 образовательных программ для жителей г.Витебска и Витебской области: круглый стол, а также объявлен конкурс мини-проектов образовательных программ для поддержки информационных кампаний по популяризации сферы неформального и дополнительного образования в Витебском регионе. На реализацию проектов-победителей (4-5 проектов) выделено 2 500 EUR.

Целью участия в данном проекте является развитие неформального образования среди всех слоев населения, в том числе социально-уязвимых категорий граждан (одиноких, лиц с ограниченными возможностями и др.), где одними из провайдеров образовательных услуг могут выступать как преподаватели-волонтеры, так и студенты-волонтеры, что поможет развивать данное направление в нашем регионе.

РОЛЬ КУРАТОРА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА (НА ПРИМЕРЕ ОГБОУ СПО «СМОЛЕНСКИЙ АВТОТРАНСПОРТНЫЙ КОЛЛЕДЖ ИМЕНИ Е.Г. ТРУБИЦЫНА»)

Бервинова Н.К.
Смоленск, ОГБОУ СПО «Смоленский автотранспортный колледж имени Е.Г. Трубицына»
(e-mail: bervinok@yandex.ru)

В современном мире под воздействием стремительного развития научно-технического прогресса происходят многочисленные изменения в жизни человека, искусственно нивелируя при этом привычные ценности. Вот почему особую важность приобретает духовное и нравственное просвещение и воспитание подрастающего поколения, в котором определяющую роль играет куратор учебной группы.

История развития Смоленского автотранспортного колледжа имеет богатые духовные традиции. Воспитательной работе уделялось пристальное внимание еще с момента появления учебного заведения (первоначально оно было создано как торфяной техникум в 1946 году по приказу Министерства топливной промышленности. В те послевоенные годы в техникуме начали готовить специалистов по разработке и механизации торфяных месторождений) В учебном заведении 99% обучающихся - юноши; т.е. будущие мужья, отцы, защитники – надежда и опора семьи и государства. Следует отметить и сложность контингента. Приведем некоторые данные социального паспорта колледжа. Так по состоянию на 1 сентября 2012 г. количество учащихся дневной формы обучения составило 644 чел. В колледже обучается 17 сирот, 6 из них находится под опекой, 2 – на полном государственном обеспечении до 18 лет, 9 – на полном государственном обеспечении – после 18 лет. Пятеро проживают в общежитии, остальные – у опекунов (6 чел.) и родственников (6 чел.) Всего в общежитии проживает 202 учащихся. Также немалую цифру составляют ученики из разных социально-уязвимых категорий семей. Так, 192 чел. – из малообеспеченных семей, 15 – из многодетных, 61 – из неполных (при этом воспитанием 53 чел. занимаются матери, 8 – отцы.) В колледже проходят обучение 3 инвалида. Состоит на учете в ОППН 3 человека, из них до поступления – 2 чел., после поступления – 1.

Демографические характеристики учащихся еще раз указывают на сложность самой атмосферы, где роль воспитателя сложно переоценить. Заинтересовать ребят сложно, однако педагогическим составом учреждения образования данная проблема решается положительно. Вероятно, катализатором выступает богатая история Смоленского края, грамотно рассказанная педагогами ученикам. Следует выделить такие направления работы как: многолетний регулярный уход за Братской могилой советских граждан, погибших 4 июля 1941 года на сборном пункте (ул. Кловская) ; поздравления ветеранов Великой Отечественной войны на День освобождения Смоленщины и День Победы;

участие в Славянском ходе 24 мая 2013 года. В мае 2011 г. была организована и проведена экскурсия в музей-панораму «Бородинская битва» в г. Москва, приуроченная к празднованию 200-летия Победы России в Отечественной войне 1812 года. Учащиеся двух групп ознакомились с выставкой экспонатов, которая широко представляла предметы фондового собрания музея-панорамы, раскрывала содержание реальных исторических фактов. После экскурсии в рамках классного часа в группах была проведена беседа, по итогам которой выпущена стенгазета по инициативе самих ребят[1, с.155].

Важную роль в формировании нравственности гражданина своей страны играет организация студенческого самоуправления. Куратор оказывает при этом, как правило, методическую помощь. В сентябре 2012 года прошли выборы органов студенческого самоуправления, были определены направления их работы. В начале года председатель и заместитель студенческого совета колледжа приняли участие в семинаре для представителей органов студенческого самоуправления высшего и среднего профессионального образования. В это же время был создан отряд волонтёров из числа студентов II-IVкурсов. Весь первый семестр старшекурсники вели работу в группах нового набора с видеобеседами по пропаганде здорового образа жизни. Волонтёры -второкурсники выступали и с презентациями патриотической направленности:

- « Памятники боевой техники на улицах Смоленска»
- « Улицы героев 1812 года»
- «Смоленское сражение 1941 года».

Волонтёры продолжили традицию сотрудничества с Молодёжным центром-музеем им. Нахимова.

Студенты колледжа поддерживают тесные связи с армией и её ветеранами. Ежегодно совместно с Советом ветеранов 25 сентября, 23 февраля, 9 мая коллективом колледжа проводится траурный митинг на Братской могиле по ул. Кловской; 30.01.2013 наши студенты участвовали в митинге и возложении венков к Вечному огню в честь 70-летия 1-ой гвардейской Краснознамённой танковой армии, а позже в феврале в колледже состоялась встреча председателя совета ветеранов «Танкистов-первогвардейцев» со студентами; 20.02.2013 в актовом зале колледжа состоялся концерт бывших воинов-афганцев группы «Трассера» и фолкгруппы «Кудесы».

Активно ведет работу клуб «Допризывник» под руководством опытного педагога, где проводились:

- круглый стол «Солдатами не рождаются, солдатами становятся»;

– обсуждение фильма «Ну, здравствуй, дед!» - о работе смоленских поисковых отрядов;

– посещение студентами колледжа бывших выпускников в День присяги в воинских частях города и др. мероприятия.

В плане подготовки к празднованию юбилея города студенты колледжа приняли участие в открытом областном творческом конкурсе компьютерных презентаций «Сто и один исторический факт из жизни Смоленска».

На базе колледжа была проведена Областная студенческая конференция «Боевая летопись Смоленщины», в которой наши студенты активно участвовали и в качестве конкурсантов, и в качестве слушателей, двое из них получили дипломы II степени.

Большая работа по организации общественно-значимой деятельности проводилась кураторами в группах, среди мероприятий можно выделить наиболее интересные: «Символы государства российского», викторина «Война 1812 года», видеобеседа «Наш Гагарин», классный час «День Победы», видеобеседа «История праздника «День Защитника Отечества», устный журнал «Знаменитые места Смоленщины», экскурсия в село Новоспасское, на родину композитора М. И. Глинки. Наиболее значимые события постоянно освещаются на стендах, в листках-«молниях», на официальном сайте колледжа благодаря работе студенческой редакционной коллегии.

Художественно-эстетическое воспитание, основанное на знакомстве с искусством, представляет особую значимость в воспитании и образовании детей, подростков, молодежи. Оно является одним из ключевых условий развития духовно-нравственной, культурной личности на основе художественных ценностей, способной понимать их и стремиться сохранить посредством индивидуальной художественно-творческой деятельности. Несмотря на то, что массовая компьютеризация, заключающаяся в избыточном количестве информации и «наложении новой культуры на старую», захватила молодежь и не только данную категорию, следует сделать акцент и на явной помощи виртуализации современного мира. Так, благодаря использованию сети Интернет учащиеся колледжа совместно с куратором смогли «заочно» посетить Третьяковскую галерею. Также студенты колледжа приняли участие в XII-ом областном фестивале самодеятельного творчества и заняли I место в номинации «Лучший костюмированный номер».

Помимо рассмотренных выше направлений педагогической деятельности, важными направлениями в работе куратора являются: правовое воспитание и просвещение, профориентационная работа, социально-педагогическая деятельность.

Подводя итог, отметим, что в подготовке специалиста, способного адаптироваться в изменяющемся социуме, важна не только учебная, но и внеучебная воспитательная деятельность. Устойчивость системы воспитания определяется использованием различных подходов, организационных форм и методов, создание условий для всесторонних воспитательных влияний на становление личности учащегося. Определяющее место при этом занимает позиция куратора учебной группы. Куратор – одна из профессиональных функций преподавателя, связанная с педагогической поддержкой студентов как взрослых обучающихся. Важными профессиональными качествами должны быть педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция и предвидение, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм и находчивость, педагогическая рефлексия. Совокупность всех перечисленных элементов будет влиять на успех в формировании ценностных установок молодежи, как высококультурных граждан нашего общества.

Список использованных источников:

1. Бервинова, Н.К. Патриотическое воспитание молодежи (на примере ФГОУ СПО «Смоленский автотранспортный колледж им. Е.Г. Трубицына») / Н.К. Бервинова // Материалы международной научно-практической конференции «Социально-психологические проблемы современного общества и человека : пути решения». – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – С. 154-155.

1. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ДУХОВНЫЕ ИДЕАЛЫ ОБЩЕСТВА

«ДУХОВНОСТЬ»: ИДЕАЛ, ПРОЦЕСС ИЛИ МИФ?

Алейникова С.М.
Минск, Академия управления при Президенте Республики Беларусь

Именно концепт «духовности» («духовно-нравственного воспитания», «духовного возрождения») на сегодняшний день можно обозначить как один из самых популярных в образовательной среде, политической и конфессиональной риторике, и в то же время наиболее «размытых» в семантическом плане.

Идеал духовности традиционно противопоставляется процессам вестернизации и релятивизации аксиологических систем, выступая в качестве образа безусловного «друга» и одного из главных ориентиров воспитания подрастающего поколения, способствующего межпоколенной трансляции традиционных ценностей и сохранению социокультурной идентичности белорусского общества. Однако ключевой является проблема выявления, осмысления и наполнения, в первую очередь, содержания духовно-нравственного воспитания, т.е. проблема понимания духовности.

В этой связи актуализируется задача выявления основных подходов, изначальных смыслов, анализа наиболее распространенных контекстов обращения к концепту духовности в образовательном пространстве, религиозном и политическом дискурсе.

Само понятие духовности, являясь производным от корня «дух», как правило, отождествляется в обыденном сознании с религиозными идеалами и православной традицией. Однако духовность более обоснованно можно обозначить как смысловое новообразование, являющееся неизменным атрибутом русской религиозной философии, а также распространенным идеологическим конструктом. Непосредственно же в православной религиозной традиции и, в частности, в словаре церковно-славянского языка, как и большинстве этимологических словарей русского языка, понятие духовности в принципе отсутствует, а родственное «д***о***ховный» трактуется как противоположность телесному, естественному мышлению и действованию, происходящее от Духа Святого: «живущий духом, как высшей частию существа человеческого» [1, с. 157].

Понятие духовности появляется лишь в относительно поздних толковых словарях, окончательно оформившись только к первой половине XX века. Д.Н. Ушаков трактует его как книжное и устаревшее и подразумевает «отрешенность от низменных, грубо чувственных интересов, стремление к внутреннему совершенствованию, высоте духа» [2]. С.И. Ожегов рассматривал духовность как «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [3]. В словаре В.И. Даля присутствует лишь краткая пометка «духовность как сост. духовного» [4]. Словарь же современного русского литературного языка содержит следующую дефиницию: «Духовная, интеллектуальная природа, сущность человека, противополагаемая его физической, телесной сущности; богатство духовного мира человека, высокий уровень нравственных, интеллектуальных потребностей, норм» [5, с. 531].

Таким образом, сформировавшееся как производное от корня «дух», понятие духовности оформилось в русском языке изначально в рамках светской, академической традиции как противопоставление материальной, телесной, тварной природе человека. Русская религиозная философия (Н. Бердяев, В. Соловьев и др.) придали данному значению религиозный смысл, который и был заимствован и широко транслирован в современной религиозной и политической риторике.

На сегодняшний день в научной литературе и в общественно-политическом дискурсе сложились две основные трактовки духовности: светская (секулярная) и религиозная.

Светская трактовка предполагает культурно-ценностное понимание духовности и, как правило, связывает ее развитие с нематериальной сферой. Контент-анализ научных статей, предметом рассмотрения которых является концепт духовности, позволяет построить синонимичный ряд, включающий в себя наиболее часто упоминаемые слова-характеристики духовности. К ним относятся «нравственность», «нематериальное», «коллективное», «общественное». Среди характеристик-противопоставлений чаще всего упоминаются «индивидуализм», «разрушение традиций», «дезинтеграция». В то же время указанные противопоставления связываются исключительно с кризисом духовности, но не с кризисом системы образования и падением общего уровня культуры.

В этой связи необходимо также различать категории «духовность общества» и «духовность человека», поскольку первое включает и предполагает обязательное присутствие материального фактора. Соответственно источники формирования и инструменты межпоколенной трансляции духовных ценностей являются исключительно материальными, поскольку связаны с государственным регулированием и деятельностью таких социальных институтов, как образование, наука, культура и т.п. Осуществление деятельности данных социальных институтов невозможно без развитой инфраструктуры (школ, библио-

тек, музеев и т.п.), бюджетного финансирования и широкого спектра программ государственной поддержки социальной сферы.

Отдельно следует выделить также мотивационный подход, когда понятие духовности характеризуется поведением, побуждаемым не потребностями человека, а его ценностями, т.е. является характеристикой сознания личности, определяющей социальную активность и выступающей одним из механизмов ее саморегуляции. Это дает основание некоторым авторам также отнести духовность к родовым определениям человеческого способа жизни [7, с. 44].

К светской трактовке духовности приближена и риторика первых лиц государства, но в ней, как правило, отсутствуют противопоставления. В частности, в выступлениях Президента Российской Федерации «духовность» чаще всего понимается более широко и ставится в один ряд с культурой и образованием, хотя и выделяется в отдельную смысловую категорию: «духовность ***и*** культура», «духовность ***и*** образование».

В выступлениях Президента Республики Беларусь концепт духовности отождествляется главным образом с нравственностью и гуманизмом и дополняется довольно широким ассоциативным рядом в большей степени эстетических, абстрактных категорий («доброта», «созидание», «чуткость», «красота», «искусство», «мир», «правдивость», «патриотизм», «материнство» и др.). По существу, смысловое наполнение концепта духовности характеризует идеальный образ национального архетипа восточных славян.

Стереотипное же понимание духовности, наиболее распространенное в обыденном сознании, соответствует достаточно узкой религиозной трактовке. Духовность связывается исключительно с верой в трансцендентное и, как правило, ставится в один синонимичный ряд с религиозностью и как производное от религиозности – нравственностью. Религиозное понимание духовности определяет подход к культуре как к производной от православия или другой «титульной» религии, т.е. так или иначе является монополизационным. Соответственно единственным легитимным носителем «духовности» и инструментом ее «возрождения» априори подразумеваются РПЦ и православие, берущие на себя роль безусловного «друга».

Общим с приведенными трактовками является то, что основным синонимом духовности выступает нравственность, хотя и в различном понимании, однако в конфессиональной риторике четко формируется образ-противопоставление, образ «врага». Так, если анализировать выступления Патриарха Кирилла, в которых присутствует обращение к концепту духовности, то основной характеристикой духовности в понимании главы РПЦ является «нравственность» («нравственное воспитание», «нравственные ценности», «нравственный контроль» и т.п.). В то же время религиозной трактовке присуще обязательное противопоставление. В качестве противопоставления духовности предсказуемо выступают «кризис», «коррупция», «смута», «Европа» и «интернет», формируя тем самым объективированный образ «врага» – как внешнего («Европа», «кризис»), так и внутреннего («интернет», «коррупция»).

Таким образом, стереотипное понимание духовности изначально строится на ряде противопоставлений:

1) *противопоставление нематериального материальному* (духовности прагматизму);

2) *противопоставление общего личному* (общих, соборных, коллективных ценностей индивидуализму). Здесь же следует упомянуть об активном и последовательном неприятии, в частности, РПЦ основ конституционного строя современного демократического государства – концепции прав человека, предполагающей индивидуализацию сознания и сосуществование множественности ценностных систем;

3) *противопоставление прошлого настоящему и будущему* (традиционных ценностей как основы духовности вестернизации и глобализации), т.е. конструирование модели идеального прошлого. Духовность в данном контексте выступает скорее как форма существования традиции. Такое противопоставление ставит под сомнение целесообразность и ценность в принципе какого-либо развития, поскольку ориентировано не на развитие и устремление вперед, а возврат и статичное пребывание в состоянии «идеального прошлого». Об этом свидетельствуют и устойчивые словосочетания «возрождение духовности», «духовное возрождение» (не «развитие»).

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что изначально концепт духовности оформился как светское, мировоззренчески нейтральное понятие, обозначающее преобладание нематериальных качеств и интересов человека. В настоящее время в обыденном сознании данный концепт отождествляется с религиозным идеалом и широко используется прежде всего в конфессиональной и политической риторике.

Однако, изначально выступая в качестве противопоставления, концепт духовности трансформируется главным образом в инструмент формирования образа «врага» и в большей степени может быть охарактеризован как форма современного политического мифотворчества, чем общего социокультурного и ценностного ориентира.

Переход его из разряда мифотворчества в социальную реальность зависит в первую очередь от материальных факторов, традиционно противопоставляемых духовности. Разрешение этого противоречия позволит выработать единые ценностные и идеологические основания образовательного пространства, непосредственно формирующего преемственность национальных традиций в динамичных процессах социокультурного развития белорусского общества.

Список использованных источников:

1. Полный церковно-славянский словарь (со внесением в него важнейших древне-русских слов и выражений): Всех слов объяснено ок. 30000 / Сост. Г. Дьяченко. - М.: Моск. Патриархат: Посад, 1993. – XXXVIII. – 1120 с.

2. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Сост.: В.В. Виноградов и др.; Под ред. Д.Н.Ушакова. – Т. 1 (А–К). – М.: АО «Рус. слов.», 1994. – 1565 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ozhegov.org/words/7965.shtml. Дата доступа: 21.06.2013.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovar-dalja.ru/slovar-dalya/dux/7615/. Дата доступа: 21.06.2013.
5. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. – Т. 1 [Л.П. Алекторова и др.]; 2 изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1991. – 741 с.
6. Гостева, И.В. Лингвокультурологическое поле «духовность»: структура и динамика / И.В. Гостева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – №36. – С. 34–39.
7. Кожина, Л.А. Психологические подходы к определению понятия «духовность» / Л.А. Кожина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2001. – Т. 23. – №4. – С. 44–46.

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

Журавлева Н.Б.
Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»
(e-mail: nzhurav@tut.by)

В информационном обществе представление о современном мире люди получают через разнообразные СМИ, прежде всего, телевидение и Интернет. Бесспорно, главным предназначением и функцией СМИ является своевременное донесение объективной и хорошо проанализированной информации до самых широких слоев населения. Не останавливаясь здесь на качестве решения этой задачи, подчеркнем такой аспект, как влияние СМИ на духовную жизнь общества, на традиционный культурный уклад отдельных народов.

Очевидно, что развитие современных технологий коммуникации дает беспрецедентные возможности для манипулирования массовым сознанием. Причем эти возможности постоянно возрастают. Знания о реальности современного человека «опосредованы СМИ, и становятся общественным достоянием не они сами, а их метажурналистская интерпретация» [1, с. 117]. Именно этот фактор обусловливает ту важнейшую роль, которая возложена на средства массовой коммуникации в информационном обществе.

Взгляды на мир, отношение к происходящим событиям и отдельного человека, и общества в целом всегда зависят от определенной системы ценностей, характерной как для массового, так и для индивидуального сознания. Национальная система ценностей формируется на протяжении веков под влиянием исторических, географических, климатических и других объективных и субъективных факторов. Именно этой системой во многом определяется образ жизни, национальный характер, традиции и другие особенности каждого народа.

Глобализационные процессы, происходящие в современном динамичном мире, с одной стороны, имеют положительный аспект, так как способствуют сближению народов, делают наш мир более понятным и открытым. С другой стороны, стремительно развивается процесс разрушения традиционных укладов и обычаев разных народов. Основную лепту в эту коррозию, безусловно, вносят средства массовой коммуникации, прежде всего, электронные. Именно с их помощью осуществляется унификация национальных ценностей и традиций. К сожалению, эти тенденции все заметнее проявляются и в культуре славянских народов.

Деформации, прежде всего, подвергается язык. Трудно оспорить тот факт, что язык напрямую связан с сознанием, отражает конкретные модели мира и является архетипической основой и носителем базисных элементов культуры, формирующих устойчивые модели духовной жизни конкретного народа. Именно поэтому культура речи – признак, по которому у нас традиционно определяли уровень воспитания и образования. Людей с развитой духовной и интеллектуальной организацией, как правило, отличает правильная, логически выдержанная речь. Неслучайно словарь А. Пушкина и У. Шекспира насчитывал десятки тысяч слов. Еще не так давно эталоном правильной речи выступали дикторы радио и телевидения. Сегодня качество медийного языка не выдерживает никакой критики. Идет массированное внедрение в нашу речь иностранных слов, главным образом, американизмов. Такое заимствование само по себе не является чем-то новым и недопустимым. Вопрос в масштабах и целесообразности таких заимствований.

Повсеместно нарушаются не только грамматические, но и этические нормы речевых оборотов. В погоне за так называемыми рейтингами экранное и эфирное пространство наполняется преимущественно негативной информацией, что наносит колоссальный ущерб нравственности народа. В традиции славянских народов всегда существовали темы, о которых не принято было говорить вслух, выставлять их на публичное обсуждение. Некоторые проблемы предполагали дискуссию только с взрослой, подготовленной аудиторией. Насилие, катастрофы, ДТП, убийства, патология существовали всегда и в любом обществе, о них знали, но эта информация в СМИ была дозированной. Сегодня негатив преобладает почти во всех новостных репортажах, людей просто приучают к обыденности зла, а это весьма опасно для общественной морали. Вдвойне это опасно для нравственного здоровья молодого поколения, у которого не сложилось еще четких критериев дозволенного.

Совершенно недопустимым является публичное использование ненормативной лексики. Проблема эта очень острая, она волнует и общественность, и научный мир. Исследование механизмов воздействия лексики на формирование духовной культуры общества показывает, что «агрессивная лексика отражается на здоровье нации и отдельного человека… Мир, отражаемый подобными выражениями, – это мир страха, обмана, насилия, мир негатива, мир стресса» [1, с. 119]. Оправданием подобной медийной политики является апелляция к реалиям современной жизни и «свободе слова». Подобные аргументы не выдерживают критики. Реальность наша весьма многогранна. Здесь есть победы и поражения, герои и предатели, добро и зло. Однако в современном эфирном пространстве почти нет места первым, так же, как практически отсутствуют в многочисленных сериалах обычные люди: учителя, врачи, инженеры, рабочие. Их место заняли банкиры, директора фирм, сыщики, представители преступного мира и проч. Возможно, именно поэтому молодежь с такой симпатией относится к старым советским фильмам, которые знают и любят все. Интуитивно молодые люди тянутся к добру, традиционным ценностям, формировавшимся веками.

Что касается свободы, то, согласно устоявшимся в отечественных социально-гуманитарных науках подходу, она бывает позитивной и негативной. Первая – это свобода для достижения чего-то, она способствует развитию отдельного человека и всего общества. Вторая – ведет к регрессу и деградации человека, приносит огромный вред людям и государству в целом [2, с. 197]. Такая свобода просто неприемлема.

Еще одним аспектом воздействия медийной пропаганды является разрушение традиционных поведенческих стандартов. Так, в традиции славянских народов всегда превалировало «чувство локтя», коллективное начало, взаимовыручка («пропадай – а товарища выручай»). Сейчас активно насаждается принцип откровенного индивидуализма, более характерный для западной цивилизации («своя рубашка ближе к телу»). Плоды этого воздействия мы ощущаем повсеместно: пройти мимо упавшего человека могут десятки людей, на крик о помощи в подъезде откроются далеко не все двери, поддержать невинно пострадавшего тоже готовы отнюдь немногие и т.д.

К деструктивным последствиям деятельности современных СМИ следует отнести оголтелую пропаганду идеологии «консьюмеризма, который становится стилем жизни» [3, с. 62]. Однако традиционно, культ денег, наживы, погоня за материальными благами в нашем обществе не приветствовалась, а осуждалась, рассматривалась как признак мещанства, а то и полной социально-культурной деградации общества. Профессию, работу выбирали, главным образом, по зову сердца либо следуя освященным веками семейным традициям. В библиотечные, архивные и другие аналогичные вузы конкурсы были не менее высоки, чем на популярные сегодня экономические и юридические специальности. Нынешняя ситуация принципиально иная.

Эскалация потребления, этики гедонизма, активное формирование потребительских ценностей осуществляется настойчиво и целенаправленно. Практически все средства массовой информации внушают, что главной целью человека является бесконечное повышение жизненного комфорта, приобретение все новых и новых жизненных благ. Акцентируются примитивные биологические страсти и желания. По мнению некоторых исследователей, такая информационная политика может привести к антропологической катастрофе, то есть к утере человеком человеческого, измельчанию и деградации [4, с. 405].

В последнее время в средствах массовой информации все активнее ведется наступление на традиционную семью. Конечно, открыто никто не отрицает семейные ценности. Однако под видом обсуждения альтернативных форм семьи в массовое сознание активно внедряются нормы, допускающие однополые браки, возможность усыновления детей такими «семьями». Людей и, прежде всего, молодежь, просто приучают к мысли о возможности и нормальности подобных отношений. Причем обсуждение идет опять-таки под лозунгом свободы слова, права всех быть разными, иметь личные предпочтения и проч. Здесь, как указывалось выше, опять мы сталкиваемся с подменой понятий. Наступление на социальный институт традиционной гетеросексульной семьи, который и без внешних воздействий переживает большие социально-экономические трудности, вызванные рядом объективных и субъективных факторов, это наступление на сами основы общества, на его традиционные устои. Ведь именно «семья остается бесспорной общечеловеческой ценностью, проводником культурного наследия, национальных традиций и этических норм, значение которых велико не только для отдельной личности, но и для общества в целом» [5, с. 211].

Таким образом, информационная политика современных СМИ приводит к трансформации старых норм и традиций, формируется новая картина мира. Тревожной тенденцией, на наш взгляд, следует считать постоянно увеличивающийся дисбаланс между информационно-технологическим и нравственным состоянием общества. Доля ответственности за это лежит и на СМИ.

Мы живем в глобализирующемся мире, но этот мир не должен быть безликим и унифицированным. Человечество должно сохранить все разнообразие и богатство культур больших и малых народов, чтобы донести их до наших потомков.

Список использованных источников:

1. Лисецкая, Л.Г. Ценностные ориентиры современных средств массовой информации / Л.Г. Лисецкая // Вестник Полоцкого государственного университета. – Серия Е. – 2011. – № 15. – С. 116–120.
2. Сафонов, В.Н. Средства массовой информации на пороге реформации / В.Н. Сафонов // Вестник Московского университета. – Серия 18. –2011. – № 2. – С. 196–206.
3. Панферова, В.В. СМИ как инструмент коммуникационного менеджмента в условиях цивилизационного кризиса / В.В. Панферова, Ю.И. Зверева // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 3. – С. 59–72.

4. Кирвель, Ч.С. Социальная философия: учеб. пособие / Ч.С. Кирвель, О.А. Романов. – Минск : Высш. шк., 2011. – 495 с.
5. Смирнова, О.В. Кризис семьи в медиаизмерениях (анализ текстов российских СМИ) / О.В. Смирнова, Т.И. Фролова // Вестник Московского университета. – Серия 10. – 2011. – № 1. – С. 203–227.

ДОМИНАНТНАЯ ПАРАДИГМА МУДРОСТИ В ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ ДУХА БЕЛОРУССКО-УКРАИНСКОЙ НАРОДНОСТИ

Лисовский П.Н.
Киев, Институт социальных наук и самоуправления Межрегиональной академии управления персоналом

В современных условиях информационного общества, когда быстрыми темпами осуществляется динамика общественных отношений, начался процесс переформатирования национальной идентичности с учетом целостного сбережения духовного капитала белорусско-украинской народности. Потребность создания в новой философии исторической идентичности этих стран возникла в период резких политических, социальных, психологических изменений, когда прежние советские идеологемы определенным образом не могли выполнять объединительную и мобилизационную функцию для большинства членов данного общества. В этой ситуации важным шагом для достижения этой цели необходимо активное воздействие отдельных структурных элементов досоветской модели конструирования прошлого с параллельным формированием новых национальных традиций.

При этом украинский случай особенно важен, поскольку в 2004 году во время президентских выборов страна пережила еще один политический кризис, в результате которого к власти пришла новая политическая элита. Ощутив некоторую свободу от повседневной и изнурительной борьбы за физическое выживание, многие граждане Украины проявили повышенный интерес к политическим коллизиям, связанным с окончанием «эпохи Кучмы» и необходимостью выбора его преемника. И вот здесь обнаружилась несостоятельность двойной институциональной системы, которая способна предложить только амбивалентные решения в жизненно необходимых ситуациях стратегического курса государства и общества. На наш взгляд, двойная институционализация в Украине – феномен временный и явно тормозящий процесс демократической трансформации общества, что определенным образом создает иррациональный подход чувства социальной неудовлетворенности положением у большинства украинских людей.

Кроме того, Беларусь и Украина (Киевская Русь) имеет важные географические/региональные изменения. Учитывая это, можно предположить, что в процессе формирования официального исторического дискурса украинская политическая власть сталкивается не только с конкурирующими идеологическими интерпретативными схемами истории, но и с различными региональными идентичностями.

Таким образом, в большинстве исторических выступлений Президент Украины с 1994-го по 2004 год Л.Кучма использовал «эффект национальной амнезии» и конструировал именно такую модель исторического прошлого, которая способствовала «консолидации нации» благодаря отказу от любых идеологических экстрем: как крайне левой (коммунизм), так и крайне правой (этнический национализм), а также замалчиванию конфликтных и контрверзийных событий [1, с. 72]. Последующий за Л.Кучмой Президент Украины В.Ющенко, напротив, впервые вводит в официальный исторический дискурс упоминания о тех исторических событиях, что артикулирует места разрывов национального нарратива.

Ведь вся история Беларуси и Украины буквально пронизана традициями, идеями и ценностями военного патриотизма. Патриотизм армии и гражданственность белорусского и украинского офицерства во все времена питали общую духовность. Иными словами, даже такие «мирные» сферы общественной жизни, как духовная или научная, встраиваются в содержательный ряд, связанный с героизмом и трагизмом военного человека (поскольку сам автор является военным человеком, у которого линия жизненной судьбы пересеклась войной Афганистана и Кавказа 80-х годов прошлого столетия). Поскольку настоящий офицер должен всегда и везде быть и символом мощи страны и образцом личной чести. Во все времена белорусы и украинцы отличались отвагой быть первыми (и не только в воинских победах): история обоих стран знает немало примеров в области культуры, науки, инженерной мысли, образования. Среди военных были и авторы великих географических открытий, дипломаты, ученые, также всемирно известные писатели.

В этой связи доминирующая парадигма мудрости, в которой специфическим видом является духовно-патриотическая деятельность человека, осуществляет научное познание с учетом системы ценностей общественного субъекта, его потребностей и интересов. При этом важно отметить, что «субъективность, пристрастность, избирательность, эмоциональная окрашенность познавательных процессов, их зависимость от потребностей и влечений отражена в их личностном смысле» [1, с. 134]. Ведь целеполагание непосредственно входит в структуру практической деятельности. Посему специфика мудрости в том, чтобы дать идеальный образ действия человека в соответствии с желаемым результатом.

В этой связи встает вопрос, как разрешить противоречие между ограниченным временем и практическим неограниченным ростом информации в современном мире, поскольку может возникнуть ***отчуждение*** во взаимоотношениях человека и общества. К.Ясперс эту проблему рассматривает в более широком ракурсе. Он считает, что современное человечество переживает глубокий экзистенциональный

кризис и отчуждение является составной частью этого процесса. По его мнению, кризис проявляется во взаимоотношениях человека и общества, в процессе межличностной коммуникации. Поэтому этот процесс можно охарактеризовать как экзистенциональный кризис. В условиях кризиса система ценностей, составляющая смысл жизни человека, его отношение к жизни теряют смысл. Движущей силой этого процесса является сила отчуждения. Безудержный рост информационных потоков, развитие информационных технологий, которые преподносятся как достижение и расширение границ человеческих возможностей, приводят к отчуждению подлинной, общественной, духовной сущности человека. В силу этого человек в информационном обществе является пассивным объектом манипулирования. Нарушается принцип, который олицетворяет целостность сущности и существования. Отчуждение в информационном обществе – это потеря социального резонанса человека с обществом, в котором происходит альтернатива гуманизма и антигуманизма. На этом уровне отчуждение – это добровольный акт. А добровольный акт человек претворяет в жизнь с целью выгоды для себя. Мотивом и целью при отречении от права является гарантия безопасности человека.

В свое время Т.Гоббс причины отчуждения видел в государстве, в его укреплении; Руссо – в процессе развития культуры, Маркс рассматривает отчуждение как экономический фактор. При этом К.Ясперс считает, что отчуждение – это разрыв связей и отношений человека с обществом, выражающийся в различных формах, лишает человека условий и средств осуществления его интересов и притязаний и тем самым выступает в качестве источника порождения социальных тревог. По Ясперсу, «история человечества в достаточной степени исчезла из нашей памяти. Когда произошел резкий поворот в истории, появился человек современного типа, и образовалась ось мировой истории. В осевое время были разработаны те категории, которыми человек мыслит по сегодняшний день. Важной характеристикой этого времени является переход от мифа к логосу (смыслу, мысли)… В этом смысле коммуникация – это образ жизни, а человек – это идея, а не доступная эмпирическому познанию действительность» [2, с. 69].

Таким образом, концептуальное мышление Карла Ясперса «О смысле и назначении истории» в историческом прошлом белорусско-украинской народности имеет огромное значение, поскольку между этими народностями существует единый дух патриотизма как эффективно действующая ценностная константа.

Поэтому сегодня, когда современное индустриальное общество подавляет заключающиеся в нем центробежные силы не средствами террора, а преимущественно с помощью «технологии» сфера потребления стала средством все усиливающегося подавления личности, все более универсального подчинения отдельного человека интересам, идеологии и предрассудкам господствующего общественного порядка.

Ведь вещный характер общественных отношений в условиях современного капитализма проявляется в том, что вещи наделяются сверхъестественными свойствами и становятся персонификацией социальных сил. Поэтому современная массовая пропаганда и реклама вещей, потребительского отношения к жизни, будучи порождены обществом, где труд, творческое отношение к делу не являются общественной ценностью и не выступают потребностью человека, уводят субъекта-«обывателя» от социальных проблем в область «радостей быта».

Прежде всего, следует отметить, что паутина экономических связей, созданная капитализмом, постепенно разрастаясь и уплотняясь, в настоящее время образует единую ткань глобальной капиталистической экономики, переработавшей все некапиталистические социальные организмы и заполнившей собой все пространство земного шара. Она, следовательно, достигает предела экстенсивного развития, везде наталкиваясь на собственные границы. Ее дальнейшее развитие возможно только посредством преобразования в новую историческую систему. С другой стороны, коммерциализация, то есть прогрессирующее превращение всех аспектов и условий человеческого существования в объект рыночных операций также не безгранично. Его пределом является превращение в товар так называемых общих благ (земли, водных ресурсов и т.д.). Таким образом, историческая система капитализма лишается резервов расширенного самовоспроизводства, и это служит признаком того, что капиталистическая модель развития исчерпана, и прямо ставит вопрос о переходе к новому типу развития как условию выживания человечества.

На наш взгляд, приведенные, в данном случае, мысли не оставляют ничего другого, как признать гуссерлевское понимание духа времени, свойственное диалектике белорусско-украинской народности. Поиск феноменологии внутреннего сознания времени заставляет Э.Гуссерля отказаться от объективного времени. Поэтому для Э.Гуссерля время субъективно. В отношении субъективизма в понимании времени, отдельного внимания заслуживает термин «импрессиональное сознание», который Э.Гуссерль использует в «Феноменологии внутреннего сознания времени». Философ пишет: «Тональное Теперь (das Ton – Jetzt) превращается в бывшее тональное Теперь (Ton – Gewesen), импрессиональное сознание текучим образом постоянно переходит во все новое ретенциальное сознание» [3, с. 32].

В данном содержании необходимо отметить временной дух динамики межнациональных особенностей за период становления независимого украинского государства, что определенным образом характеризуется снижением национальной толерантности и нарастанием изоляционистских (латентная ксенофобия) и открытых ксенофобических установок. Как правило, отчуждение от каких-либо конкретных национальностей происходит в связи с ассоциацией этой национальности к тем или иным серьезным (военным, террористическим и т.п.) конфликтам. Качественный скачок в нарастании отчуждения практически от всех национальностей в массовом сознании украинского населения произошел после 2001 года. Предположительно, он был вызван террористическими актами, произошедшими в США 11 сентября.

Наряду с неутешительной динамикой национальных установок особый пессимизм в оценивании перспектив развития межнационального сознания населения Украины, декларирующей демократический путь развития и построение открытого общества, вызывает то обстоятельство, что среди молодежи ксенофобские и, особенно, антисемитские установки распространены в большей мере, чем у среднего и старшего поколений.

Декларативные геополитические установки на европейскую интеграцию несколько снижают уровень изоляционизма и ксенофобии, но принципиально не сказываются на отношении к представителям национальностей, представляющих развитые страны Западной Европы и Америки. Это отношение у субъектов, положительно относящихся к вступлению в Европейский Союз, так же, как и у всего населения в целом, характеризуется широкой распространённостью скрытых и открытых ксенофобических установок.

Примечательно, что главные причины слабости, хаотичности, нестабильности современного украинского социума в ряде исследований самого последнего времени ученые усматривают в неразвитости гражданского общества и его институтов. В динамических же (процессуальных) измерениях гражданское общество является наиболее существенным фактором и базисом самого демократического развития социальной системы. В этом смысле оно есть не что иное, как специфический механизм самоорганизации, формирующийся из многообразных инициативных процессов консолидации индивидуальных и коллективных форм активности людей.

Что касается компаративного анализа понимания социокультурного подхода в белорусской и украинской социально-философской мысли, необходимо признать, что активизация эмпирических исследований, в конечном счете, приведет к каким-либо аккумулированным изменениям в новых теориях идей относительно нового типа цивилизационного развития и нового «генома» нарождающейся социальной жизни.

При этом необходимо отметить, что в условиях современной глобализации социально-экономической жизни миром правят 60 тысяч транснациональных корпораций, базирующихся в основном в США, Китае, Японии и странах западной Европы, и около 300 тысяч их зарубежных филиалов. Таких темпов и масштабов глобального экономического неравенства, такого размаха социального исключения народов из жизни мирового сообщества никогда не знала история мировой цивилизации.

Сегодня почти все страны мира следуют по пути маркетизации и либерализации. Но немногим из них удалось повторить «экономическое чудо» западных стран в XX веке. Обострение глобальных проблем человечества в XXI веке убедительно свидетельствует, что рыночная экономика отнюдь не обладает теми универсальными магическими свойствами, которые приписывают ей «сильные мира сего», заседающие в штаб-квартирах международных финансовых институтов. Сегодня народное хозяйство большинства развивающихся стран работает не на внутреннее социально-экономическое развитие, а на погашение внешних долгов. Поэтому рыночная экономика должна рассматриваться как инструментальное средство повышения эффективности производства, а не как политическая программная цель, во имя достижения которой в наши дни приносятся в жертву жизни миллионов людей на всех континентах.

В современном индустриальном обществе наиболее эффективна государственная помощь бюджетным организациям. В нем еще господствует иерархия, подчиненность, поэтому и разрабатываемые программы должны быть соподчиненными с определенной степенью иерархичности. Поэтому, для сплоченного духа белорусско-украинских отношений, необходимо акцентировать внимание именно на дух патриотизма, что придает большое значение вопросам «во имя чего» и «зачем» он ориентирует на формирование навыков самостоятельно-личностного полагания ценностей, сопряженного с пониманием «важности всего» и того, что именно обоюдные традиционные, культурные достояния, будь они старыми или новыми, светскими или религиозными, элитарными или массовыми, сами по себе есть залогом творческого успеха в современном информационном обществе.

В связи с тем, что современность дает неединичные примеры разнообразных конфликтов, базирующихся на межэтнической, межкультурной и межконфессиональной интолерантности, интерес к проблеме толерантности/интолерантности, на наш взгляд, должен увеличиваться в белорусско-украинских отношениях. Большинство исследователей понимает толерантность как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, ощущениям, верованиям, свободе от расовых и религиозных предрассудков.

Новейший либерализм с его правами человека признает несомненное право человека жить, как он считает необходимым, если это не нарушает права других. Эта парадигма задает внешнюю толерантность. Когда истинность и правильность способов проявления человеческой индивидуальности выносятся за скобки, а акценты переносятся на саму личность, ее право иметь иные убеждения, поведение и взгляды.

Вопрос о границах и возможностях внутренней толерантности более сложен. Психологическая толерантность – это такая особенность личности, как сдержанность, способность контролировать эмоции враждебности, агрессивности по отношению к Другому, умение отсрочить ответ на необычное, непривычное, открытость новому. Ведь каждый социум, каждый этнос характеризуется определенным соотношением толерантности и интолерантности. Они могут быть отрефлексированы и специально транслироваться разнообразными актерами, а могут быть обычной социальной реальностью, результатом истории русско-украинской народности, их национального характера. При этом ментальность, которая содержит определенные стереотипы, может ограничивать толерантность.

В этой связи для белорусской народности, живущей теперь уже не «на Украине», а в независимом украинском государстве, новая роль особенно непривычна, поскольку в большинстве регионов Украины

они не чувствовали себя и свою культуру «некоренными», что было обусловлено и общими корнями белорусского и украинского народов.

Специфика ***духовной автономии*** относительно положения ***белорусов*** в Украине (в частности, такие регионы Житомирской области как: Олевск, Коростень, Малин) определяется в настоящее время и теми диалектическими противоречиями между Россией и Украиной, которые проявляются в различных подходах этих государств к темпам и масштабам экономических, государственно-политических и военно-стратегических преобразований. И если учесть, что из одиннадцати миллионов русских, проживающих в Украине, около трех четвертей сосредоточены в пяти наиболее индустриально развитых областях (Донецкая, Днепропетровская, Запорожская, Луганская, Харьковская), где они составляют более трети населения, и в Крыму, где русские преобладают, то позиция ***белорусского населения*** этих регионов может иметь существенное значение для толерантности и стабильности социально-психологической и политической ситуации в Беларуси, Украине, России и СНГ в целом.

Для доминирующей парадигмы духа мудрости в белорусско-украинских народностях весьма заметным является присутствие русских и в южных областях Украины (Николаевская, Одесская, Херсонская), где их доля составляет немногим менее четверти населения. И если Крым и некоторые восточные регионы Украины рассматриваются в определенных политических кругах России как предмет территориальных притязаний, то в южных областях надежды реаниматоров имперских идей связаны с проектом воссоздания Новороссии в тех ее границах, которые существовали в дооктябрский период. Очевидно, что толерантность (стабильность и гражданский мир) здесь во многом зависят от социального самочувствия и ориентаций национальных меньшинств, прежде всего – белорусского населения.

Иная ситуация – в северных, центральных и западных областях Украины, где судьба белорусов в составе населения колеблется в пределах 3-8 % и где наиболее глубоки корни собственно украинской культуры. И особое положение у белорусов – в Галичине (Ивано-Франковская, Львовская и Тернопольская области), украинское население которой на уровне массового сознания отличается последовательными антиимперскими настроениями, доходящими нередко до радикального неприятия распространения «московского влияния» в Украине. В этом регионе белорусам, как нигде на Украине, приходилось сталкиваться с проявлениями негативизма даже во времена «окончательного решения национального вопроса» в СССР.

Рассмотренные выше общие и региональные особенности положения белорусов в Украине во многом определяют их внутренне духовно автономное социальное самочувствие и активную позицию к тем социально-экономическим, политическим и национально-культурным процессам, от которых в решающей мере зависит будущее Украины, ее демократическая перспектива и социальное партнерство. В связи с этим значительный интерес представляют данные социально-философских исследований, характеризующие специфику духа общественного мнения, преобладающих взглядов и настроений белорусского населения Украины и ее отдельных регионов. Но чтобы правильно понять и эффективно оценить результаты этих исследований, необходимо учитывать особенности социально-политической и психологической атмосферы в Украине в контексте ее взаимоотношений с Беларусью.

Решение проблемы этих партнерских взаимоотношений с Беларусью возможно только на пути развития самых тесных (приоритетных) экономических и оборонно-стратегических связей. Необходимы именно приоритетные связи, исходя не только из того, что белорусы и украинцы имеют общие исторические корни, но, быть может, важнее того, что Беларусь сегодня перешла Рубикон, отделяющий общество «вчерашнего дня с его демократией слова» от будущего демократического общества, тем самым утвердив свою духовную основу морального лидерства среди других республик, а ныне суверенных государств бывшего Советского Союза.

Философия истории показывает, что «у украинцев и на сознательном и подсознательном уровне существует неуважительное отношение к власти и закону, хотя оно базируется на разных основаниях. Для украинцев власть и законы всегда были чужими, потому что исходили от варяг, колониальных администраций, т.е. «чужих» режимов, людей. Во Владимиро-Суздальщине, в Московии это тоже была власть людей «пришлых», выходцев из Руси, с центром в Киеве, татаро-монголов, немцев. Царский режим, где сначала господствовали татаро-монгольские традиции, а потом немецкие, большевики со своим тотальным террором не сломали традиции неуважения к власти и закону» [4, с. 108].

При этом, чтобы понять многие особенности и общие черты положения различных категорий населения Украины, в том числе представителей коренного населения и национальных меньшинств, нужно учитывать общие закономерности формирования массового сознания в условиях трагикомической борьбы новорожденного и умирающего – демократии и тоталитаризма. Наиболее характерной чертой политического и экономического сознания, в отдельности, украинских людей в этих условиях является ***амбивалентность*** – сочетание взаимоисключающих взглядов, мнений, чувств, ориентаций. Так, например, человек одновременно выступает за рыночную экономику и фиксированные цены, за свободу перемещения и сохранение разрешительного режима прописки, за ограничение доходов и неограниченную зарплату, за полную независимость Украины и против ее выхода из Союза.

Чтобы конфликт для русских в Украине не приобрел массового распространения и проявления в межнациональных отношениях, необходима прежде всего гармонизация дружеских отношений между Беларусью и Украиной, основными направлениями которой являются отказ России от каких-либо территориальных притязаний к Украине, а также решительная поддержка Украиной экономических и полити-

ческих реформ в Беларуси, что обеспечит ускорение общего прогрессивного продвижения как доминантной парадигмы духа мудрости между белорусско-украинскими народностями.

В этой связи важнейшей проблемой, в частности для украинской народности, является выбрать фундамент формирования и развития своей региональной цивилизации. Некоторые философы считали, что таким фундаментом является культура (Шпенглер, Хантингтон и др.), некоторые – религия (что ислам объединил арабов), а еще – что это политика, где армия не последний «козырь» (Ю.Цезарь, Наполеон, Бисмарк). В современной ситуации, когда духовный капитал человека интернационализируется и космополитизируется, а религиозно-церковные войны разрушают единство православия, по нашему мнению, именно философско-политическая составляющая духовного капитала в обществе является движущей силой развития цивилизации. Ведь украинская нация как субъект цивилизационного процесса тоже самоопределялась на комплексной основе: на базе древнерусского народа, с частичным включением других этносов, православной религии, под влиянием экономического (способ ведения хозяйства), политического (борьба за независимость), культурного и некоторых других факторов.

Таким образом, в контексте развития духа мудрости белорусско-украинской народности одним из актуальных вопросов украинской цивилизации является проведение рациональной природопользовательской стратегической основы, поиск инновационных технологий на целостное достижение гармонии человека с природой. Действительно, Украина богата природными ресурсами. Но они быстро истощаются. Украина имеет умеренный климат и рекреационные ресурсы, но ими надо уметь пользоваться разумно, с учетом долгосрочной перспективы, поскольку имеется огромный интеллектуальный потенциал. Поэтому, именно ориентация на поступательное развитие, интеграция предков и сегодняшнего поколения, учет мирового опыта, социальная справедливость, единство народа – будущее духа мудрости белорусско-украинской народности.

Список использованных источников:

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность и сознание. / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии», 1972, №12, С.134 – 136.

2. Ясперс, К. Смысл и назначение истории, Республика. / К. Ясперс. – М., 1994. – 527 с.

3. Гуссерль, Э. Собрание сочинений. – Т.1. Феноменология внутреннего сознания времени / Эдмунд Гуссерль / Пер. с нем. / Составл., вступ. Статья, перевод В.И.Молчанова. – М. : Гнозис, 1994. – 162 с.

4. Михальченко, Н. Украинская региональная цивилизация: прошлое, настоящее, будущее. Монография. / Н. Михальченко. – К. : ИП и ЭНИ имени И.Ф.Кураса НАН Украины, 2013. – 340 с.

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

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

Национальное деление является ведущим принципом организации геополитического устройства системы мирового порядка. В силу этого национальная идентичность была и остается сферой политико-правового дискурса. Однако процессы глобализации, регионализации, изменения политической и экономической карты мира привели к проблеме определения сущности феномена национальной идентичности. Дискуссии, развернувшиеся вокруг интеграции мирового сообщества, появление таких транснациональных объединений как Европейский союз, образование глобальных экономических корпораций, развитие телекоммуникационных технологий, разрушающих ритм национальной жизни за счет создания альтернативного виртуального времени и пространства - все это требует переосмысления национальной идентичности, жизненность которой ставится под сомнение. В связи с увеличивающимся ростом миграционных процессов и развитием международного рынка труда, увеличивается и количество групп, вносящих определенную долю асимметрии в географию традиционного национального деления. Такие явления как диаспора, национальные меньшинства, этнические конфликты создают предпосылки для дополнительной интерпретации смысла национальной идентичности.

Исследование феномена национальной идентичности в спектре социальных и философских перспектив является актуальным и в свете отечественных исследований по проблеме национальной идентичности. Активный поиск основ идентичности, острый интерес к прошлому страны, попытки определения содержания таких понятий как гражданин, нация - все это было вызвано ситуацией 90-х годов XX века. Политический и экономический кризисы, наступившие в стране после развала СССР, сопровождались потерей прежних ценностных ориентиров и идеалов. Результатом стал распад социальных связей и хаотическая смена неустойчивых социальных самоидентификаций, социальная апатия, снижение мотивации целеустремленной групповой деятельности.

Главным источником жизненных смыслов индивида выступает исторически сложившаяся национальная культура. Именно она формирует основу самосознания личности и определяет духовное содержание ее бытия. Утрата культурных корней несет угрозу психологической дезориентации, потери векто-

ра духовного развития индивида. Ценностная деструкция и конструирование искусственной идентичности служат маркером кризиса социума и находят свое выражение в религиозном фундаментализме и радикальном национализме. В итоге возникает конфликт между выросшим самосознанием личности, культурной идентичностью и расширившимися международными коммуникациями. Предлагаемые стратегии его разрешения характеризуются полярностью суждений: от безоговорочного включения в процессы глобализации до обособления в границах национально-государственных или этническо-религиозных сообществ. Фиксируя тенденцию возникновения жестких, в том числе государственных, форм национализма нельзя не учитывать и конструктивный аспект этого явления. Он состоит в формировании противовеса дегуманизирующим и десоциализирующим последствиям глобализации.

Национально-культурная идентичность – необходимое условие сохранения и поддержания традиционных ценностей и налаживания диалога между различными культурами. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема поиска новых форм сосуществования различных культур и традиций в глобализирующемся мире. Идентичность включается в контекст динамично изменяющейся социальной реальности. В информационном отношении все народы мира независимо от их географической удаленности и культурных различий соединены с одними и теми же источниками культурной информации. В процессе образования новых социальных связей, которые выстраиваются в рамках глобальных информационно-коммуникационных сетей, культурная идентичность характеризуется динамизмом и нестабильностью.

Национальная идентичность - это сложный многомерный, многогранный феномен, исследование которого включает социальные, социально-философские, психологические, культурологические, собственно этнические аспекты. Вместе с тем контекстуальность не релятивирует ядро идентичности и «выбор» той или иной модели идентичности не абсолютно свободен, поскольку осуществляется в определенном социальном контексте, который задает не только спектр альтернатив, но и набор различных социальных практик. Идентичностью обладают как социальные группы, так и отдельные индивиды. При этом они обладают множественной идентичностью (территориальной, национальной, культурной, религиозной и др.), отдельные аспекты которой взаимно дополняют друг друга. Выбор идентичностей должен вести не к их «столкновению», а к взаимодействию различных национальных идентичностей, основанных на признании культурного многообразия глобального и взаимозависимого мира, в котором люди, нации чувствуют себя частью не только своих локальных обществ, но и всего человечества.

Особенностью современных идентификационных процессов является столкновение дискурсов традиционного, модерного и постмодерного обществ. Наслоение дискурсов как раз и порождает расколотость идентичности. Ключевой оказывается задача поиска такого дискурса, который придал бы социуму целостность и ценностную укорененность. Усложнение социальной, экономической, политической, культурной сфер жизни общества создает множество перспектив, жизненных моделей, стратегий и превращает вопрос о выборе из этого разнообразия в проблему. В этом контексте выбор идентичности может рассматриваться как преодоление противоречия между стремлением сохранить целостность и множащимся разнообразием во времени и пространстве.

Разнообразие способов достижения и декларирования национальной идентичности существенно затрудняет ее точное определение. При ее конструировании имеют значение как примордиальные факторы или символы (исторические, территориальные, культурные, языковые), так и конструктивистские подходы, согласно которым национальная идентичность предстает как некий социальный конструкт, «воображаемая сущность»: то, что мы думаем о самих себе, то к чему стремимся. Однако на практике не существует отчетливо заданного набора признаков для определения национальной идентичности. Ситуация осложняется тем, что нет не только единого алгоритма возникновения и функционирования национальных движений, современных наций и национальных государств, но и те нормы, которые существуют, пришли в движение и перестают «работать» в условиях глобализации.

Для определения национальной идентичности целесообразно обращение к понятию нации. При этом существующие традиционные подходы (примордиализм, конструктивизм, инструментализм, либерализм и др.), как показывает концептуальный анализ теоретических споров, не отражают всей сложности этого многогранного социального феномена. В первую очередь это связано с неопределенностью, неустойчивостью современного социального ландшафта, противоречивостью и разнонаправленностью тенденций развития современной цивилизации (национальное единство и мультикультурализм, глобализация и локализация, международная миграция населения и др.). Данные процессы вносят свои коррективы в прежние трактовки понятия нации. В этой ситуации для адекватного вызовам стремительно меняющейся социальной реальности описания феномена нации перспективным представляется обращение к категории национальной идентичности. Категория национальной идентичности в условиях глобализации может дополнить смысловым содержанием более привычные для традиционных подходов понятия национальное самосознание, национальный характер и др. Изучение национально-культурной идентичности Беларуси в современном мире представляется актуальным и принципиально важным для понимания и прогноза дальнейшего развития и модернизации белорусского общества.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА И СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хведченя Л.В.
Минск

Едва ли найдется человек, сомневающийся в значении иностранных языков (ИЯ) для современного специалиста, да и просто любого образованного человека. Интерес к языкам не случаен. Они изучались во все времена, и процесс этот был обусловлен объективным ходом общественного развития. В широком культурно-историческом и образовательном контексте отмечается различное понимание роли ИЯ в жизни общества и целей его изучения.

Так, во времена Античности устойчивый интерес к языку появился одновременно с интересом к письменности, особенно в регионах высокой цивилизации (Древний Египет, Вавилон, Рим и т. д.). Язык был одним из семи свободных искусств, составляющих основу тогдашнего универсального знания. Нельзя не отметить в этой связи особую роль латыни, которая в течение 15 столетий выполняла в европейском христианстве важную гражданскую миссию – была языком католической церкви, укреплявшей в народе веру путем чтения религиозной (христианской) литературы.

В эпоху Реформации (с XVI в.), знаменующую собой переход к более светскому образованию, круг изучаемых языков стал расширяться, однако, радикального изменения в понимании их роли и подходов к их изучению не произошло. Языки по-прежнему изучались эмпирически, в прагматических целях, а общеобразовательное значение сводилось к формальной тренировке ума. Главным объектом изучения была грамматика как образец формальной логики. Содержание текстов нарочито подбиралось так, чтобы не отвлекать внимание учащихся от подлежащих усвоению грамматических форм.

Возрастание социального статуса ИЯ связывается с эпохой изучения живых языков (XVIII-XIX в.), что было вызвано потребностями общественного развития и уровнем общегуманитарного знания. Формируются новые цели – продуктивное владение языком в его устной и письменной формах. Дискутируются вопросы общеобразовательного значения иностранного языка, сознательного подхода к его изучению, формируются критерии отбора содержания обучения различным видам речевой деятельности. В него включаются элементы страноведческих знаний. Образовательные задачи по-прежнему понимаются в плане развития общего кругозора, мышления, психических функций обучаемого.

XX столетие, то есть современный этап общественного развития, вписал наиболее яркие страницы в историю обучения ИЯ. Они связаны со становлением методики преподавания ИЯ как науки, с сознательным отбором содержания, разработкой принципов и методов обучения. Как известно, послереволюционная педагогика решала сложнейшую задачу создания педагогической концепции на базе новой идеологии и нового мировоззрения. Обучение ИЯ вписывалось в контекст общеобразовательной политики, предоставляя обучаемым образцы идеологически выверенных текстов и тем, методических положений и педагогических теорий. Радикальный пересмотр содержания обучения иностранным языкам, особенно его тематики и принципов обучения, интерпретация их в духе господствующей идеологии привели к дидактическому расширению целей, закреплению за ИЯ воспитательных и развивающих функций, что сделало их мощным идеологическим предметом, средством формирования определенного мировоззрения.

В историческом контексте эволюцию взглядов на ИЯ, начиная с эмпирического и кончая теоретическим уровнем ее развития, тезисно можно представить следующим образом:

– расширяются функции ИЯ (вначале ремесло – затем средство познания и отправления божественной истины – средство научного познания – средство межличностного и межкультурного общения);

– совершенствуются цели обучения (цитирование – формальное образование – практическое обучение – развитие ума, творческих способностей, интеллекта – развитие личности);

– повышается социальная значимость предметного содержания, прошедшего путь от религиозной, бытовой, социально-политической тематики до культурологической и профессионально ориентированной;

– меняются подходы к изучению ИЯ: язык – речь – речевая деятельность –межкультурное общение;

– разрабатываются определенные методы обучения: прямой – грамматико-переводной – аудиовизуальный – сравнительно-сопоставительный – коммуникативный [1, с. 62-63].

Социальная роль языков международного общения особенно усиливается с начала 90-х годов, знаменующих собой постепенное превращение нашей страны в открытое общество. Расширяются интеграционные процессы, углубляются международные контакты во всех сферах жизни страны. Международный бизнес, дипломатия (официальная и народная), молодежная культура – вот далеко не полный перечень сфер общественной жизни, эффективное развитие которых стало невозможно без знания ИЯ.

В силу изменившегося на рубеже столетий социокультурного контекста изучения ИЯ, прежде всего, открытости границ, ИЯ превратился из средства межличностной псевдокоммуникации в искусственно созданных учебных условиях в средство реального межличностного и межгосударственного общения, категорию реально востребуемую в практической и интеллектуальной деятельности человека. Неимоверно повысился его престиж и социальный статус. Феномен языка проявился в том, что в обществе возник своеобразный бум. Практически каждый специалист и учащийся, так или иначе столкнулся в своей деятельности с языковой проблемой, личной либо социально более значимой.

Укреплению статуса ИЯ способствовали и технологические инновации XX столетия, в частности, развитие глобальной инфраструктуры электронных средств массовой информации. Благодаря им язык открыл доступ к мировым технологиям и научной информации – всему тому, что обеспечивает конкурентоспособность специалиста и государства в целом. В этом смысле можно утверждать, что впервые за многие годы нужды производства и иноязычная грамотность стали идти рука об руку, а иностранный язык, «интегрируясь с техническими науками и материальным производством, становится реальной экономической категорией» [2, с. 55].

Потребность в повышении иноязычной грамотности молодежи и студенчества нашла понимание и на государственном уровне, о чем свидетельствует принятая в январе 1998г. Советом министров РБ государственная целевая программа «Иностранные языки», направленная на создание системы непрерывного образования на разных ступенях и уровнях обучения. Изучение ИЯ получило научное обоснование с учетом реальных общеобразовательных тенденций.

Какие же языки оказались наиболее востребованными в жизни и системе образования? Бесспорно, это языки международного общения (английский, немецкий, французский, испанский, итальянский и др.), но прежде всего английский. Благодаря экономической мощи и политическому влиянию англоязычных стран, английский язык нашел самое широкое распространение во всем мире. Как ранее латынь он стал своего рода lingua franca, языком международного общения, преобладающим языком науки, социокультурной дисциплиной, несущей в себе западно-европейскую и мировую культуру. Он открывает доступ к знаниям, накопленным человечеством, ибо 2/3 информационных материалов издается на английском языке.

Отличительной особенностью функционирования ИЯ в системе современного профессионального образования является расширение традиционной типологической ветви целей за счет включения в них профессионально ориентированных. Данная целевая установка является следствием той роли, которую ИЯ способен играть в формировании социально-профессиональной компетентности любого специалиста. Цель обучения ИЯ в системе современного высшего образования формулируется как «формирование коммуникативной иноязычной компетенции будущего специалиста, позволяющей ему использовать ИЯ как средство профессионального и межличностного общения» [3, с. 6].

Коммуникативная компетентность в сфере профессионального общения обеспечивает эффективность профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Ставится задача развития обобщенных знаний и умений формулировать проблемы на соответствующем квалификационном уровне, решать профессиональные задачи, разрабатывать проекты и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности. Это предполагает включение в содержание обучения ИЯ коммуникативных проблемных ситуаций квазипрофессионального характера, моделирующих элементы реальной сферы деятельности будущего специалиста. Профессиональные задачи могут быть инвариантными в данной сфере деятельности и специальными (производственно-технические, расчетно-проектные, экспериментально-исследовательские, эксплуатационные). В определенном объеме студент должен овладеть и теми, и другими.

В настоящее время профессионализация иноязычного образования осуществляется в рамках модуля профессионального общения, включающего в себя сферы учебно-профессионального, производственного и, частично, учебно-исследовательского общения. Каждый из них имеет свои цели, задачи, свою «дидактику» и организацию.

Учебно-профессиональное общение преследует цель формирования коммуникативных навыков, обеспечивающих общетеоретическое представление об осваиваемой профессии и системе базовых научных понятий. Содержание этой сферы включает в себя общую характеристику изучаемой специальности (право, экономика, философия и т.п.), представление об уровне ее развития, а также структуре профессиональной деятельности специалиста.

Область *производственного общения* соотносится с практической (прикладной) частью профессиональной подготовки специалиста. Компонентами предметно-тематического содержания данной сферы являются: деловая беседа и ее разновидности, деловая корреспонденция, типичные ситуации производственного общения, сведения из области современного делопроизводства, рекламоведения, – все то, что в зарубежной методике объединяется под названием «Business English».

Учебно-исследовательское общение ставит своей задачей выработать умение эффективной организации учебной работы, а также привить некоторые навыки собственно научных исследований. Сюда относятся: умение работать с учебно-методической, научной, справочной и энциклопедической литературой; конспектировать лекции; представлять информацию в виде логических схем, графиков, резюме, аннотаций, составлять проекты в режиме Power Point.

В отличие от профессиональной, социально-личностная компетенция определяется потребностями специалиста, обусловленными наиболее вероятным характером его предполагаемой внепроизводственной деятельности. Эта компетенция формируется преимущественно содержанием модуля социального общения, включающего в себя сферы социально-бытового, социокультурного и социально-политического общения.

Социально-бытовое общение касается личностных характеристик обучаемого, а также направлено на формирование коммуникативно-поведенческих стереотипов в межкультурных ситуациях бытового общения (вокзал, гостиница, банк, кафе, магазин и т.п.).

Социокультурное общение включает в себя такие темы как: социокультурный портрет молодежи, нравственность и духовность в современном мире, экологическая культура, текущие события в культурной жизни в соизучаемых странах.

Социально-политическое общение формирует многоаспектный профиль страны изучаемого языка, а также рассматривает текущие события социально-политической жизни соизучаемых стран.

Цели социально-личностной компетенции направлены на формирование воспитательной составляющей образовательного процесса и моделируют его главный результат. Современное образование пока не располагает социальным заказом, определяющим совокупность фундаментальных базовых ценностей как основу личности. Однако оно определило основные направления, релевантные для современного уровня развития общества. К их числу можно отнести следующие:

– научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни: экологических, экономических, политических, организационно-управленческих, гражданско-правовых, межкультурного взаимодействия и иных, т. е. решать социальные проблемы;

– научить ориентироваться в мире духовных ценностей, выражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы;

– научить ориентироваться в проблемах, связанных с реализацией определенных социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, организатора, члена семьи);

– научить следовать нормам принятого в обществе социального поведения, в том числе в отношениях с руководителями и подчиненными;

– научить ориентироваться в проблемах, общих для различных видов деятельности (умение работать в сотрудничестве, умение поиска и обработки информации, коммуникативные умения [4, с. 69].

Таким образом, можно констатировать, что ИЯ как учебная дисциплина играет решающую роль в учебно-познавательной деятельности студента. Непосредственная направленность языка на иную культуру, на иной мир делает его важным инструментом формирования гуманистически ориентированной личности. Именно поэтому языковая политика стала одним из основных направлений работы ряда международных организаций, в частности Совета Европы. В стратегическом плане деятельность Совета Европы нацелена на установление социального и политического мира, на укрепление содружества всех наций и континентов, на преодоление недоверия и непонимания между народами. Следовательно, разумный подход к реализации образовательных задач в области ИЯ может способствовать не только социально-экономическому и культурному развитию общества, но и созданию благоприятного климата в межнациональных отношениях. Известно, что борьба за мир приобретает в настоящее время коллективные формы международного сотрудничества, требующие знания ИЯ как средства общения. В этом смысле можно утверждать, что обучение ИЯ сегодня приобретает ярко выраженную политическую окраску; и от того, в каком направлении оно будет осуществляться, в определенной степени зависит не только личное благополучие обучаемого, но также успех решения глобальных проблем человечества.

В связи с актуализацией менталообразующей роли современного языкового образования, в последние десятилетия произошло изменение статуса ИЯ и расширение его личностно-образующих функций: познавательной, развивающей, воспитательной. Язык стал рассматриваться не только как средство коммуникации, но и как средство познания иной культуры, духовное совершенствование и развитие на базе этой культуры. Только такая цель отвечает сути происходящих изменений в обществе и в сфере образования, ибо она обеспечивает главное – развитие личности, коммуникативно и социально адаптированной к современному поликультурному миру. Следовательно, трансформация мировоззрения обучаемого должна происходить в обозначенном направлении. Извечно существовавшие в методике споры об иерархии целей решаются в пользу тех, которые в наибольшей степени соответствуют пониманию самого термина «образование» (формирование образа, становление личности). Обучающие цели подчиняются глобальной жизненной цели – воспитанию интеллектуального, духовно развитого человека, способного мыслить общечеловеческими категориями и интегрировать в таком своем качестве в национальную и мировую культуру. При таком раскладе «умение общаться» становится лишь функциональной, промежуточной целью, подчиненной главной, которая призвана ответить на вопрос «что должно дать общение?». Ответ – *развитие*, вектор которого призвана задать гуманистическая педагогика и философия образования.

Список использованных источников:

1. Хведченя, Л.В. Содержание иноязычного образования: история и современность. / Л.В. Хведченя. – Мн.: БГУ, 2002. – 275 с.

2. Кузовлев, В.П., Коростелев В.С., Пассов Е.И. Иностранный язык как учебный предмет на современном этапе развития общества / В.П. Кузовлев // Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. – С.53-61.

3. Иностранный язык: учебная программа для высших учебных заведений / сост.: Л. В. Хведченя, И. М. Андреасян, О. И. Васючкова. – Мн.: РИВШ, 2008. – 32 с.

4. Филатова, М., Волкова Л. Социальные компетенции и современное образование / М. Филатова, Л. Волкова // Высшее образование в России. – № 11. – 2007. – С. 65-72.

2. РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СИТУАТИВНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Бурдук Е.Л.
Гомель, УО «Белорусский государственный университет транспорта»

В современной социокультурной ситуации одной из важных задач высшего образования является развитие субъектности студентов, поддержка самоактуализации их личности.

Основной вклад в исследование самоактуализации внес американский психолог и философ А. Маслоу. В качестве синонимов этого понятия он использовал термины «психологическое здоровье» и «полноценное развитие человека». Самоактуализация рассматривается им как «непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, или призвания, судьбы и т.п., как более полное познание и, стало быть, приятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [1, с. 49].

Исследуя феномен самоактуализации, А. Маслоу выделил 15 характеристик самоактуализирующихся людей: более эффективное восприятие реальности; принятие себя, других, природы; спонтанность; центрирование на проблеме, служение; склонность к уединению; автономия; свежесть восприятия; пиковые переживания; человеческое родство, стремление быть полезным; скромность и уважение к окружающим; глубокие межличностные отношения; соблюдение этических норм, различение средств и целей; доброжелательное чувство юмора; креативность; сопротивление приобщению к культурным нормам [2].

Маслоу рассматривает самоактуализацию не только как идеал развития личности, но и как постоянно протекающей процесс и результат этого процесса. Он пишет: «самоактуализация – это не только конечное состояние, но также и сам процесс актуализации потенций индивида в любое время, в любой степени» [3, с. 54]. Не вызывает сомнения тот факт, что значительное влияние на протекание этого процесса оказывают условия, в которых находится человек. Например, студенты по-разному реализуют свои потенциальные способности в домашней обстановке, в компании друзей и в процессе учебных занятий.

Т.Н. Дубовицкой [4] была предложена методика диагностики ситуативной самоактуализации личности, позволяющая выявить уровень самоактуализации личности в различных жизненных контекстах (ситуациях). Эта методика представляет собой анкету, включающую 14 пар характеристик личности, отражающих состояние самоактуализации человека в соответствии с описаниями самоактуализирующейся личности по А. Маслоу. В процессе анкетирования респондентам требуется оценить по пятибалльной шкале выраженность у себя предложенных качеств в каждом из рассматриваемых контекстов.

Высокие показатели по результатам теста свидетельствуют о высоком уровне самоактуализации личности, проявляемом в конкретной ситуации. Человек в наиболее полной мере проявляет активность, свои способности, получает от этого удовлетворение; стремится к успехам в делах и добивается их; увлечен происходящим, которое наполнено для него смыслом; ведет себя естественно и непринужденно; способен сам контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их.

Низкие показатели по результатам теста свидетельствуют о низком уровне самоактуализации личности, проявляемом в конкретной ситуации. Человек переживает подавленность, напряжение и бессилие, неудовлетворенность собой и происходящим; невозможность реализации имеющихся у него способностей; неспособность достижения поставленных целей; зависимость от окружающих в принятии решений и в своих действиях, бессмысленность происходящего; неспособность самостоятельно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их [4].

Мы использовали эту методику для сравнения параметров ситуативной самоактуализации личности студентов в трех контекстах: в домашней обстановке, в компании друзей и в процессе учебных занятий в вузе. В исследовании приняли участие 133 студента (70 юношей и 63 девушки) второго курса факультета промышленного и гражданского строительства Белорусского государственного университета транспорта (БелГУТа).

Результаты исследования

1. В таблице 1 приведено процентное распределение показателей ситуативной самоактуализации личности по трем уровням: высокому, среднему и низкому.

Таблица 1 - Процентное распределение показателей ситуативной самоактуализации личности

Уровень ситуативной самоактуализации	В домашней обстановке	В компании друзей	В учебной деятельности
Низкий	11,1	8,6	24,7
Средний	19,5	16,4	27,1
Высокий	69,4	75	48,2
Итого	*100*	*100*	*100*

Низкие показатели самоактуализации были зафиксированы у 11,1% студентов – в домашней обстановке, у 8,6% – в компании друзей и у 24,7% - в процессе учебных занятий. Соответственно, высокие показатели самоактуализации характерны для 69,4% студентов – в домашней обстановке, 75% - в дружеской компании и у 48,2% - в учебной деятельности. Значительное различие в этих показателях, по-видимому, объясняется тем, что дружеское общение и благополучная семья создают наиболее комфортные и благоприятные условия для самореализации личности.

2. Сравнивая составляющие самоактуализации в разных контекстах было установлено, что по всем четырнадцати пунктам методики показатели ситуативной самоактуализации в процессе учебных занятий значительно ниже соответствующих показателей в домашней обстановке и в компании друзей. Этот факт, с одной стороны, указывает на сложность учебной деятельности и высокие требования к студенту, предъявляемые учебным планом вуза; а с другой стороны, служит индикатором самоощущения и самореализации студентов в образовательном процессе вуза.

Сопоставляя самоактуализацию студентов в домашней обстановке и компании друзей, было установлено следующее:

- *дома* студенты ощущают себя несколько более естественно и непринужденно, чем в компании друзей;

- при общении *с друзьями* студенты более вдохновлены, увлечены происходящим и переживают позитивные чувства.

3. Сопоставляя с помощью непараметрических критериев составляющие ситуативной самоактуализации юношей и девушек были выявлены следующие особенности:

В домашней обстановке девушки несколько более активны и деятельны, а также значительно более естественны и непринужденны, чем юноши.

В компании друзей юноши и девушки реализуют себя практически одинаково, ни по одной из шкал не было выявлено значимых различий между оценками студентов разного пола.

В процессе учебных занятий юноши в большей степени, чем девушки чувствуют себя решительными, способными противодействовать обстоятельствам, а также более стремящимся к изменениям и влияющим на происходящее. При этом девушки в большей степени, чем юноши ощущают себя вынужденными подчиняться обстоятельствам и приспосабливаться к ним.

Полученные результаты этого исследования, во-первых, расширяют наши представления о самоактуализации личности студентов в различных ситуациях, а во-вторых, заставляют задуматься о возможных путях повышения уровня самоактуализации личности студента в образовательном процессе вуза.

Список использованных источников:

1 Маслоу, А. Психология Бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, 1997. – 304 с.
2 Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
3 Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
4 Дубовицкая, Т. Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход // Психологический журнал / Т.Д. Дубовицкая. – 2005. – Т. 26, № 5. – С. 70-78.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ТРУДА ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Гордеева М.А.
Саратов, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

Понятие мотивации труда в экономическом смысле появилось сравнительно недавно в связи с демократизацией производства. Ранее оно употреблялось, в основном, в социологии управления, индустриальной социологии, педагогике, психологии. Это объясняется рядом причин. Во-первых, экономические науки не стремились проанализировать взаимосвязь своих предметов с названными науками, и, во-вторых, в чисто экономическом смысле до недавнего времени понятие «мотивация» заменялось поняти-

ем «стимулирования». Такая усеченность понимания мотивационного процесса приводила к ориентации на краткосрочные экономические цели, на достижение сиюминутной прибыли. Это разрушительно действовало на потребностно-мотивационную сферу личности работника, не вызывало заинтересованности в собственном развитии, самосовершенствовании, а ведь именно эта система сегодня наиважнейший резерв повышения эффективности работы служащего. [7]

В психологии мотивом или системой мотивов выступают в качестве важнейших факторов, актуализирующих поведение индивида в той или иной конкретной социальной ситуации, придающего ему личностно значимый смысл и определенную направленность. В этой связи мотивация рассматривается как специфический вид психической регуляции, субъективная детерминация человеческого поведения, которая определяет его направленность, устойчивость и алгоритм, способствует формированию осознанного решения о характере, способах и форме его реализации. [8, с.13]

В отечественной и зарубежной литературе вопросы мотивации, основанной на удовлетворении работником своих потребностей, достаточно исследованы. При некотором различии по некоторым позициям они все не противопоставляются, а дополняют один другой. В настоящее время наиболее известны следующие теории мотивации: классическая теория Ф. Тейлора; теория А. Маслоу, разработанная в 40-х годах XX в.; теория Ф. Герцберга, разработанная в 50-х годах XX в.; теория Д. Мак-Клеланда; теория человеческих отношений Р. Лайкерта; теория оперативного обусловливания Б. Скиннера; теория предпочтения-ожиданий В. Врума; модель справедливости Л. Портера и Э. Лоулера и др. [17, с. 117-120]

Л.И. Божович предлагает следующее смысловое содержание понятия «мотив»: это, по ее мнению, то, ради чего осуществляется деятельность в отличие от цели, на которую эта деятельность направлена. [2, с. 201]

Мотивация деятельности государственного служащего – это совокупность потребностей индивида, которые в свою очередь стимулируют развитие государственного образования. Механизм мотивации труда работников, их трудовой активности предполагает взаимодействие внутренних и внешних побудителей к действию. Потребность становится внутренним побудителем определенного типа трудового поведения в том случае, если она осознается работником в качестве интереса, т.е. предметно отражает потребность как стремление конкретным способом ее удовлетворить. В основе поведения человека, в том числе в сфере труда, значительное место занимают ценностные ориентации, под которыми в социологии понимаются устойчивые установки на те или иные социальные ценности. Потребности, интересы, ценностные ориентации являются внутренними регуляторами трудового поведения сотрудников. [15]

«Мотивация, - отмечает К.А. Абульханова-Славская, - складывается из выработанного субъектом ценностного и психологического способа реализации своих потребностей при данных требованиях и обстоятельствах, которые типичны для его жизни». [1, с. 224] Данное заключение позволяет отметить, что если профессиональное воздействие и сам процесс деятельности принимается чиновником в качестве предмета потребности, то мотив выступает главным побудителем достижения высокого результата. При этом обеспечивается стремление госслужащего оптимально выполнять профессиональные функции. И напротив, если потребность «опредмечивается» чем-либо другим, то профессиональная деятельность будет формальной и малоэффективной.

В условиях рыночной экономики "человеческий фактор" становится ключевым элементом роста производительности труда, повышения эффективности и конкурентоспособности предприятий и организаций. Соответствие персонала возрастающим требованиям (систематическое обновление знаний и их продвижение на качественно новый уровень, профессиональные навыки, коммуникативная культура, необходимость высокой творческой активности, использование новейших технологий) является основой успешной реализации инноваций деятельности организации. Возможность формирования нового подхода как к управлению персоналом, так и к способам решения задач органов государственной власти, является первостепенной задачей модернизации государственных структур. [24]

Динамические изменения, произошедшие в России за последние десять лет, потребовали существенного повышения роли системы государственной службы. Все более очевидной становится зависимость успешности социально-экономических преобразований, стабильности развития и функционирования общества не только от оптимизации самого механизма управления, но и от повышения эффективности деятельности кадров государственного аппарата. Во многих случаях такое повышение эффективности связано с личностно-профессиональным развитием госслужащих. [21, с. 82-85]

Трудовая сфера государственной службы имеет ряд специфических особенностей: по своему содержанию трудовая деятельность госслужащих направлена на реализацию общенациональных интересов, на всемерное укрепление и развитие общественного и государственного строя; высока степень ответственности должностных лиц за принимаемые решения, их осуществление, результаты и последствия; жесткая нормативная регламентация управления и трудовой дисциплины; задействован интеллектуальный, а также творческий потенциал для решения управленческих задач.

В то же время от самих чиновников часто ожидают творческой инициативы и ответственности, умения решать профессиональные задачи в условиях хронического отсутствия требуемых финансовых и

материальных ресурсов, а также несовершенства нормативной правовой базы, регламентирующей их деятельность.

Дестабилизирующее влияние на работу органов государственного управления ряда негативных явлений (обострение борьбы за власть на всех уровнях, криминализация экономики, сепаратистские тенденции в государстве) достигло таких масштабов, что некоторые авторы уже склонны относить деятельность государственных служащих к классу работы в особых экстремальных условиях. [22]

При этом уровень оплаты труда государственных служащих значительно ниже, чем в коммерческих структурах, а возможности на получение дополнительного заработка, то есть на занятие внеслужебной оплачиваемой деятельностью, прежде всего предпринимательской, госслужащий не имеет. Дополнительные же социальные не в полной мере компенсируют сложность деятельности.

Данные практических исследований говорят о том, что большое число государственных служащих связывает свой выбор профессии со стремлением реализовать себя в управленческой сфере (37%) и занять достойное место в обществе (24%).

В государственных органах власти для многих служащих приоритетное значение имеют такие ценности, как уважение людей (92,4%), творческий характер труда и самореализация способностей (87,3%), репутация (64,4%). [23, с. 158, 207]

Принято различать четыре вида служебной ориентации государственных служащих: на характер работы, на условия работы, на вознаграждение, на карьеру.

На практике эти типы ориентации сочетаются в различных пропорциях. Для достижения максимальной эффективности отдачи труда необходимо использовать конкретную ориентацию. [7]

По данным экспертного опроса, проведенного В.А. Пызиным, профессиональная деятельность у большинства госслужащих связана преимущественно со стремлением занять достойное место в обществе (48 % утверждений), перспективой профессионального роста (37%), желанием иметь стабильный заработок (35%), стремлением реализовать себя в управленческой деятельности (30%). Указанные мотивы коррелируются со средним и высшим уровнем потребностей человека. [16]

Однако, по результатам социологического опроса самих госслужащих, проведенного в рамках другого исследования, реальная картина о характере мотивации профессиональной деятельности существенно отличается от вышеуказанной. Явно доминирующим мотивом в этом отношении является гарантия постоянной работы и стабильность положения (так считают 43,2 % опрошенных государственных служащих), на втором месте - стремление реализовать себя в профессиональной деятельности (27,3 %), на третьем – желание обеспечить устойчивую перспективу для дальнейшего роста (13%). [13, с. 38-40]

Как свидетельствуют результаты исследований, госслужащие стремятся к личностно-профессиональному развитию и достижению профессионализма в том случае, когда у них сильные, но адекватные мотивы профессиональных достижений и профессиональной самореализации.

По мнению одного из основателей гуманистической психологии К. Роджерса [12, с. 43], поведение и деятельность человека всегда регулируется неким объединяющим мотивом — потребностью актуализации, т.е. «свойственной человеку тенденции развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность».

А.С. Огневым [13] показано, что существует тесная связь между результативностью деятельности и мотивами достижения:

— формирование крупномасштабных целей (они конкретизируются особенностями общности, в которой действует субъект, профессиональной средой и ее нормами достижения); возвышение и ужесточение личностных стандартов и эталонов (в том числе оценка субъективной вероятности успеха, субъективной трудности задач и пр.);

— привлекательность самооценки (эмоциональная притягательность успеха, негативное отношение к неудачам); индивидуальные предпочтения типа атрибуции (приписывание ответственности за успех или неудачу себе);

— адекватность мотивации достижения личностным возможностям.

Необходимо заметить, что у прогрессивно развивающейся личности госслужащего данные цели, эталоны и стандарты постоянно совершенствуются. [5, с.93]

Эмпирические исследования мотивационно-смысловой сферы у госслужащих позволили выявить несколько характерных для них топов деятельности: направленную на личное самоутверждение и самосовершенствование; имеющую общественно-политическую направленность; нацеленную на профессиональную самореализацию; направленную на самореализацию в профессиональных взаимодействиях. [18, с. 126-138]

Отмеченные характеристики мотивационно-смысловой сферы, их ориентации на определенные виды деятельности и поступки позволили выделить несколько профессиональных типов госслужащих: адаптивный, карьерный, профессиональный и социально-политический.

Особенности мотивации и ценностных ориентаций госслужащих во многом зависят от их профессиональной самооценки. Самооценка является также важным регулятором поведения госслужащего, проявляющегося в оценке самого себя, своих возможностей и качеств, места среди других чиновников.

От самооценки зависят взаимоотношения с окружающими, критичность и требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Самооценка, таким образом, влияет на эффективность профессиональной деятельности, выбор траектории личностно-профессионального развития, успешность профессиональной карьеры. [5]

Установлена связь между определенными возрастными периодами госслужащих и уровнем их притязаний и активизации мотивации достижений: наивысший уровень притязаний характерен для возрастного периода 30–35 лет, у госслужащих старше 50 лет самооценка самая высокая при низкой мотивации достижения. При этом направленность мотивации достижений госслужащих имеет двойственный характер: на себя как субъекта профессиональной карьеры (повысить свою квалификацию, статус, реализовать свой профессиональный потенциал и пр.) и на саму деятельность (повысить эффективность, научиться решать новые профессиональные задачи, сформировать новые профессиональные умения и навыки).

Динамика ценностных ориентаций, связанных с возрастом госслужащих: ценность такого качества, как профессионализм, является значимым для всех возрастных групп госслужащих. Но для молодых специалистов (возраст до 30 лет) он является наиболее важным (77%). Также они в большей степени ориентированы на такие профессиональные качества, как дисциплинированность (28%) и ответственность (27%). Для госслужащих средневозрастной группы (от 30 до 50 лет) особенно важным качеством является честность (44%), по сравнению с молодежью и людьми предпенсионного возраста, по мнению которых данное профессиональное качество не столь важно для профессиональной карьеры (23% и 23% соответственно). [10]

Семья может быть как источником, так и «глушителем» энергии на службе. Если для семьи государственная служба является традицией рода, основным источником удовлетворения материальных и социальных потребностей, она поддерживает карьеру служащего, гордится его достижениями, примиряется с его «жизнью на службе», создает дома обстановку, благоприятную для работы над собой и отдыха. Если же интересы семьи находятся далеко за пределами службы , или в семье служащего считают неудачником, не имеющим настоящего дела, успеха в служебной деятельности ожидать не приходится. Нередко в таких условиях служащий с целью самоутверждения пытается достичь высокого (выгодного) положения на службе любыми путями, что ведет к карьерным девиациям (коррупция, протекционизм и т.д.). Увязка задач личностного и профессионального развития принципиально важна. [11, с. 98-100]

Диапазон средств развития личности достаточно широк: от подражания, создания оптимальных условий для развития способностей [12, с. 56], совокупности целенаправленных психолого-педагогических воздействий, развивающего обучения [3, с. 32-41], до разрушения психических состояний, развития системы саморегуляции до обобщенных моделей. Например, R.PW (Relapse Prevention Model) позволяет руководителю в условиях конкретных ситуаций оценить собственные ошибки и избежать повторения их в будущем.

Анализ мотивов профессиональной деятельности госслужащих с учетом существующих подходов позволил выделить следующие уровни мотивации:

Начальный (внешний) уровень мотивации связан с тем, что потребность в профессиональной карьере госслужащего побуждается внешними социальными факторами (эталонами) или такими личностными мотивами, как должностные обязанности.

Основной (внутренний) уровень мотивации достигается тогда, когда потребность госслужащего находит себя в предмете, которым является сама профессиональная деятельность и профессиональная карьера как ее результат.

Высший (внутренний) уровень мотивации отражает потребность государственного служащего в самореализации в профессиональной карьере за счет вовлечения своего творческого (карьерного) потенциала. Ее основой выступают высокие притязания на степень самореализации, уровень профессионального карьерного достижения и достижения, которые принимаются госслужащим как высший и главный приоритет.

Движущей силой личностно-профессионального развития госслужащего служат противоречия и их преодоление. В профессиональной деятельности госслужащего основным является противоречие между способностями, одаренностью личности, мотивацией достижений и его требованиями. Возникающие в работе государственного служащего противоречия между целями, задачами и средствами их достижениями, между тенденциями изменчивости и стремлением к стабильности разрешаются посредством овладения госслужащим алгоритмами продуктивной деятельности и решения профессиональных задач, построения индивидуальных программ профессионального ростах. [4, с. 47]

Проблема мотивации рассматривается исходя необходимости избегания развития у чиновников «эмоционального выгорания» - трехмерного синдрома, характеризующегося истощением, деперсонализацией и понижением профессиональной самооценки.

Как показали исследования, подавляющее большинство государственных служащих работает сверхурочно (до 90%). При этом основная часть опрошенных (60%) выполняет эти работы постоянно. Это говорит о том, что неправильно оцененный труд нередко служит причиной выхода полноценного служащего из строя за пределы государственной службы.

И здесь мы встречаем еще одно противоречие государственной службы: наличие эффективных мотивационных механизмов не предопределяет их эффективного использования руководителями госструктур, которые сами являются объектами тех же мотивационных механизмов, которыми они благополучно не пользуются, ибо не имеют должной мотивации для этого. Круг замыкается. Выход – вынести орган, отслеживающий эффективность использования имеющихся мотивационных механизмов за пределы оргструктур, сделать его внештатным контролирующим органом (по образцу прокурорского надзора), и тем самым замкнуть другой круг, в котором государственные служащие должны мотивировать и стимулировать государственных же служащих. [20, с. 38-48]

Как поступают сегодня многие развитые страны, чиновников растят почти «с пеленок», учат их мыслить государственными, и даже мировыми категориями, без чего на современном уровне интеграционных процессов просто невозможно выжить: события, которые еще десять-пять лет назад казались незначительными и локальными, сейчас отражаются в самых разных регионах планеты. Одна из причин такой скорости и масштабности распространения событий и их следствий – всеобщая информатизация, компьютеризация и развитие всемирной сети Интернет.

Современному чиновнику для полноценного функционирования с полной самоотдачей нужна особая среда, охватывающая все его потребности и отражающая все его наклонности.

Необходима постоянно действующая система повышения квалификации государственных служащих, доносящая в полном объеме последние веяния профессиональных особенностей деятельности ГС (в том числе компьютерно-информационные и человеческие технологии). [6]

Не стоит забывать и о личности государственного служащего. Высокоразвитое самосознание управленца переносит его деятельность на новый уровень понимания окружающего мира, позволяет ему заглядывать далеко вперед, предвидеть надвигающуюся опасность, а в случае ее неминуемости – мобилизовать силы общества оптимальным образом.

С этой же целью вводятся стандарты профессиональной компетенции высших чиновников в области менеджмента, от которых сейчас требуются не только знания, но и новые качества государственных лидеров. Речь идет об их способности определять стратегические задачи и приоритеты; понимать политический контекст и институциональные факторы, присущие любой ситуации; учитывать позиции и интересы различных групп и изменять баланс сил в нужную сторону; оценивать этические аспекты и социальные последствия решений; обеспечивать соблюдение демократических норм и ценностей; управлять политическими и организационными изменениями с учетом культурных, национальных, институциональных факторов.

Профессионализм госаппарата обеспечивается рациональным использованием кадрового потенциала и развитием института государственной службы. В современных условиях осуществляется переход от унифицированной к дифференцированной системе госслужбы, ведется работа по кодификации деятельности чиновников и более четкому определению их обязанностей и прав. [9, с. 18]

Список используемых источников:

1. Абульханова-Славская, К.А. Типология активности личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985 - № 5
2. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972
3. Давыдов, В.В., Лазарев, В.С, Неверкович, С.Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей / В.В. Давыдов, В.С. Лазарев, С.Д. Неверкович // Психологический журнал. — 1989. — № 1. — С. 32—41
4. Дьячков, В.М. Оптимизация личностно-профессионального развития госслужащих регионального управления: Автореф дисс.канд. психол. наук, 1999
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003;
6. Клуниченко, Н.М. Некоторые социальные и социально-психологические факторы труда и руководства./ Н.М. Клуниченко. – Барнаул, 1988. С.162
7. Комарова, Н. Мотивация труда и повышение эффективности работы. / Н. Комарова // Человек и труд. 1997. №10
8. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. / А.Н. Леонтьев. – М., 1971
9. Лобанов, В. Реформирование государственного аппарата: мировая практика и российские проблемы / В. Лобанов // Проблемы теории и практики управления. 1999. №1. С.18.
10. Лотова, И.П. Профессиональная карьера госслужащих: вариативный подход / И.П. Лотова // Человек и труд №10, 2003
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма. / А.К. Маркова. – М. – МГА «Знание»
12. Мельников, В. М., Непопалов, В.Н., Солнцева, Л.С. Психология личности, детерминанты ее формирования и развития: Учебное пособие. / В.М. Мельников, В.Н. Непопалов, Л.С. Солнцев. — М.: Изд-во МГУ, 1982.

13. Огнев, А.С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих. / А.С. Огнев. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1998; Огнев А.С, Гончаров Ю.Н. Психодиагностика и акмеография. — Воронеж, 1997.
14. Охотский, Е.В. Служебная карьера. / Е.В. Охотский. – М. Экономика, 1998
15. Панькова, А.Г. Проблема построения модели государственного, муниципального служащего / А.Г. Панькова // Чиновник №1, 1999
16. Пызин, В.А. Профессиональный выбор и отбор персонала управления. / В.А. Пызин. – М. Кадры, 1996
17. Фейдимен, Дж., Фрейгер, Р. Абрахам Маслоу и психология самоактуализации. / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М., 1995. С.117
18. Филиппов, А. Проблемы мотивации в управлении XXI века / А. Филиппов // Наука управления на пороге XXI века. Материалы Международной научной конференции. Государственная академия управления им. С.Орджоникидзе. 1997.
19. Хьел, Л., Зиглер, Д. Теории личности. / Л. Хьел, Д. Зиглер. — СПб.: Питер, 1997. — С. 43
20. Информационно-аналитические материалы кафедры государственной службы и кадровой политики Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации. Социологические исследования в системе государственной службы (1992-2002): – М.; Орел: Образование и общество, 2002
21. Информационно-аналитические материалы кафедры государственной службы и кадровой политики Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации. Государственная служба Российской Федерации: первые шаги и перспективы. – М.: РАГС, 1997
22. Информационно-аналитические материалы кафедры государственной службы и кадровой политики Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации. Государственная кадровая политика и механизм ее реализации // Курс лекций. М.: Изд-во РАГС.1997. С.158, 207
23. "Кадровик. Трудовое право для кадровика", 2009, N 3 Повышение мотивации труда государственных служащих
24. "Кадровик. Трудовое право для кадровика", 2009, N 3 Повышение мотивации труда государственных служащих

ПРОЦЕСС ПОЗНАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ

Колбышева С.И.
Минск, УО «РИПО»

Важной характеристикой и ценностью современного образования является его процессуальная составляющая. Ценность познания и познание как ценность – начиная с древнейших времен до настоящего времени, представители гуманитарных наук утверждали, что для человека наиболее сильным удовольствием является погружение в процесс получения Нового знания, понимаемого нами как «знания, имеющего особую актуальность в личностном (узком) и социально-философском (широком) смысле». С точки зрения Гераклита значение имеет «жизненность получения знаний о мире и человеке, а не окостенелость голого результата» [1]; Н.С. Булгаков писал, что «есть свобода в хозяйстве, но нет свободы от хозяйства» [2]; у Ф.М. Достоевского читаем: «Если бы все знания свалились на человека, не было бы свободы духа, воли и личности» [3].

В словосочетании «процесс познания» в первую очередь мы выделяем слово «процесс», поскольку, отталкиваясь от точки зрения ряда авторов, утверждаем, что «всякое знание постольку хорошо, поскольку берется в развитии, в столкновении мнений» [4]. И, если «истина недостижима», значение имеет именно процесс (а не результат) ее получения, достигаемый и проявляемый в столкновении прежнего и Нового знания. При этом прежнее знание или представление о нем частично или полностью подвергается сомнению, но, тем не менее, именно на его основе формируется и вносится в знаково-смысловую систему каждой конкретной личности Новое знание.

Точка пересечения прежнего и Нового знания является сложной единицей творческого коммуникативного акта, сущность которого глубоко спрятана в психической деятельности человека. Чтобы ее выявить, необходимо в первую очередь разобраться в целевой направленности данного коммуникативного акта – биологической («познаю, потому что это идеологически преобразует мою жизнь») или утилитарно-прагматической («познаю, потому что это материально преобразует мою жизнь»). Заметим, что в настоящее время доминирует второй подход, и «созерцательное, теоретическое отношение подчинено практическому применению знаний во имя технологического освоения внешнего мира» [4].

Данные целевые установки можно рассматривать как в индивидуально-личностном плане, так и в общефилософском – каждая эпоха выдвигает в процессе познания свои системообразующие доминанты,

которым подчиняется человек как участник процесса познания. Эволюция этих доминант предполагает качественную и количественную эволюцию Нового знания в общефилософском смысле. В каждом целеполагании, вместе с тем, знание существует как самоценность, как существование человека, как сущность человечества и как его основное нравственное правило.

Для развития личности в коммуникативно-познавательном процессе обе обозначенные целевые установки значения не имеют – в любом случае процесс познания Нового влечет за собою изменение во внутренней природе человека. С точки зрения В.М. Березина в основе познавательно-коммуникативных действий личности находится особое внутреннее качество, позволяющее человеку вступать в акт коммуникации: со-вещаться, со-ветоваться, со-бытийствовать; и наоборот, неготовность к коммуникации понимается как без-молвие, без-смыслие [4]. В связи с чем изменение самой личности в процессе коммуникации важно принять как некое обновление, что и приводит в конечном результате к совершенствованию личности. Однако заметим, что позиции Нового знания должны быть расширены от «просто удивительного, интересного до того, что предлагает сдвиг, улучшение, глубокую отзывчивость» [5]. Тогда эмоциональное переживание разумного осознания личностью Нового знания проявит себя в будущих совершаемых коммуникативных действиях.

Таким образом, Новое знание является главным механизмом самореализации личности – изменения внутренней природы, обновления, эволюции человека и, в конечном результате, возникновения нового человека. Действенность данного механизма основывается на коммуникативной природе процесса получения Нового знания. Именно поэтому процесс получения Нового знания совпадает в настоящее время с коммуникативной деятельностью человека в самом широком смысле, и с коммуникативными потоками (средства массовой коммуникации, система образования и др.), в более узком.

Роль внешних структур (учреждений образования) в организации процесса получения Нового знания является определяющей. Протекающим в настоящее время коммуникативным процессам необходима не только естественная, но искусственно созданная культурная среда, культурные традиции, актуализирующие и ускоряющие процесс постижения Нового, наделения его новыми потенциальными смыслами и новыми знаковыми конструкциями. В этом случае система образования не лишится основной своей сути – предоставить личности возможность прохождения полного цикла познания.

Список использованных источников:

1. Барт, Р. Мифологии / Р. Барт // пер. С.Н. Зенкина. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. – С. 215.
2. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество / С.Н. Булгаков. М. : Русская книга, 1992. – С. 421.
3. Волгин, И.Л. Последний год Достоевского: Исторические записки / И.Л. Волгин. – М. : Советский писатель, 1991. – С. 48.
4. Березин, В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия / В.М. Березин. – М. : РИП-холдинг, 2003. – 447 с.
5. Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы / С.С. Аверинцев. – М. : Наука, 1977. – С. 26.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Левчук З.К.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: pedfakultet@gmail.com)

Одна из основных задач дошкольного образования - математическое развитие ребенка. Оно не сводится только к тому, чтобы научить считать, измерять и решать арифметические задачи. Оно подразумевает еще и развитие способности видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости, уметь их передавать с помощью символов. От эффективности математического развития ребенка в дошкольном возрасте зависит успешность его обучения в начальной школе. Под математическим развитием, как отмечается в трудах доктора педагогических наук А.В. Белошистой, понимается «целенаправленное и методически организованное формирование совокупности взаимосвязанных основных (базовых) свойств и качеств математического мышления ребёнка и его способности к математическому познанию действительности» [1, 44].

А. А. Столяр подчеркивал, что одним из направлений «современной концепции обучения самых маленьких детей не менее важным, чем арифметические операции, для подготовки их к усвоению математических знаний является формирование логического мышления» [2, 277]. При этом отмечая важность обеспечения гуманизации обучения детей путем развития их познавательных способностей, мышления и речи.

Результатами математического развития воспитанников являются: сформированные у них приёмы умственной деятельности (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, классификация);

умения строить индуктивные и дедуктивные рассуждения; наличие практико-ориентированной интуиции в применении математических знаний; формирование самостоятельности в учебно-познавательной деятельности; целенаправленность, организованность, активность, критичность математического стиля мышления [3, 46-47]. То есть математическое развитие детей обеспечивает их личностное совершенствование, что в сочетании с нравственным воспитанием служит гуманизации дошкольного образования.

Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста – одна из актуальных проблем современности. Дошкольники с развитым интеллектом быстрее запоминают материал, уверены в своих силах, легче адаптируются в любой обстановке, лучше подготовлены к школе.

Чтобы к 5-7-ми годам ребенок на элементарном уровне овладел такими приемами логического мышления, как сравнение, анализ, классификация, обобщение, систематизация, сериация, смысловое соотнесение, умения строить умозаключения, следует целенаправленно организовать процесс математического развития детей в образовательной области «Элементарные математические представления».

Исследование показывает, что большое значение имеет применение логических блоков Дьенеша. Золтан Дьенеш – автор методики – всемирно известный венгерский профессор, математик, специалист по психологии, создатель прогрессивной авторской методики обучения детей – «новая математика», в основе которой лежит обучение детей посредством увлекательных логических игр.

Логические блоки Дьенеша представляют собой набор из 48-ми геометрических фигур: 4-х форм – круг, треугольник, квадрат, прямоугольник; 3-х цветов – красный, синий, желтый; 2-х размеров – большой, маленький; 2-х параметров толщины – толстый, тонкий. В наборе нет ни одной одинаковой фигуры.

Для формирования приема сравнения, направленного на установление признаков сходства и различия между предметами и явлениями педагог помогает воспитаннику овладеть следующими умениями. Умением выделять свойства объекта на основе сопоставления его с другим объектом. С этой целью задается признак, например, дать мишке все большие блоки. Сначала проверяется наличие или отсутствие этого признака у каждого элемента множества, а затем они выделяются и объединяются в группу по признаку «большие».

Для формирования умения определять общие и отличительные признаки сравниваемых объектов проводится сравнительный анализ выделенных свойств и находить сначала их отличия, а затем их общие свойства. При этом сначала определяются общие свойства у двух предметов, а затем – у нескольких. С этой целью дети рядом с большим красным квадратом ставят большой красный круг и доказывают, по каким признакам эти фигуры не «дружат» или «дружат».

Блоки Дьенеша помогают формировать умение отличать существенные и несущественные признаки объекта. Например, собирая для зайки все треугольники-морковки разного цвета, показываем что общим и существенным признаком является форма, а общим, но не существенным признаком всех треугольников является цвет.

В соответствии с наиболее существенными признаками выполняется классификация – мысленное распределение предметов по классам. Классификация предполагает использование приемов сравнения и обобщения. Обобщение – это мысленное объединение предметов или явлений по их общим и существенным признакам.

Для овладения приемами обобщения и классификации ребенок сначала овладевает умением относить конкретный предмет к заданной взрослым группе и выделять из общего понятия единичное. Поэтому сначала дети на занятиях по формированию элементарных математических представлений овладевают обобщающими словами: «многоугольники», «круглые фигуры» и др. А затем треугольник относят к группе многоугольников или выделяют из общего понятия многоугольников единичное, например, квадрат.

Для математического развития детей большое значение имеет умение группировать объекты на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначать образованное множество словом. С этой целью дети украшают математическое дерево листочками определенной формы, а также характеризуют различные формы листьев наблюдаемых математических деревьев.

Классификация предполагает умение распределять предметы по группам. С помощью блоков Дьенеша можно организовать их распределение по различным основаниям. При этом под основанием классификации понимается признак элементов, по которому можно данное множество поделить на классы. Поэтому блоки можно классифицировать по различным основаниям:

– по форме – в эту коробку – круги, а в эту – треугольники;
– по размеру – в одну группу – большие прямоугольники, в другую – маленькие;
– по цвету – в красный обруч –красные фигуры, в желтый – желтые;
– по толщине – кролику – толстые морковки-треугольники, в коробку – тонкие.

Классификацию можно проводить не только с заданием основания, но и с поиском основания детьми. В этом случае педагог задает количество групп, на которые следует разделить множество предметов. Например, в игре «Раздели фигуры» дети делят для ежика и белочки фигуры по различным основаниям, определяемым ими самостоятельно. Затем отвечают на вопросы:

– Какие у ежика фигуры? (круглые).
– Какие у белочки фигуры? (квадратные).

Блоки Дьенеша позволяют учить детей систематизировать объекты – располагать их в определенном порядке, устанавливать между ними последовательность. Для этого ребенок должен уметь сравнивать предметы по различным признакам, уметь их классифицировать. Большое значение при выполнении систематизации имеет сериация объектов. При этом под сериацией понимаем построение упорядоченных возрастающих или убывающих рядов по выбранному признаку (протяженности, массе, количеству, степени интенсивности окраски и др.).

Для осуществления сериации формируется умение находить закономерность расположения объектов, упорядоченных по одному признаку и расположенных в одном ряду. Например, ежик построил мостик из одного прямоугольника, зайчик – из двух, лиса – из трех, а медведь – из ?. Дети должны к упорядоченным объектам по количеству блоков добавить множество, не нарушая закономерность их расположения. Чтобы найти закономерность, ребенок анализирует каждое множество ряда, находит принцип, по которому каждый следующий объект отличается от предыдущего, и строит мостик для медведя из 4-х прямоугольников.

Более сложным является формирование умения находить закономерность расположения объектов, упорядоченных на основе двух и более признаков. С этой целью дети строят дорожки для сказочных героев из блоков, отличающихся по форме и количеству, или количеству и размеру и др.

Применение блоков Дьенеша позволяет организовать выполнение ребенком умственных действий – сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификацию, сериацию, систематизацию выполняя задания вида: «Найди лишний блок», «Угадай правило, по которому расположены блоки в каждом обруче», «Что изменилось? Что не изменилось? Что одинаково? Что не одинаково?», «Разгадай закономерность и положи следующий блок».

Таким образом исследование показывает, что большое значение в математическом развитии детей дошкольного возраста имеет специальная работа по применению блоков венгерского ученого Дьенеша, способствующая овладению приемами логического мышления, развитию математической речи дошкольников. Наряду с формированием элементарных математических представлений обеспечивается развитие математического стиля мышления, который служит успешному усвоению ребенком математической информации в детском саду и школе, способствует его умственному и личностному развитию.

Список использованных источников:

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. / А.В.Болошистая. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400с.

2. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая и др.; Под ред. А. А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303с.

3. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе. / А.В. Белошистая. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 455 с.

АКТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ МАЛЫХ ГРУПП

Нестерова Л.И.
Минск, РГСУ (филиал в г. Минске)
(e-mail: LianaN@yandex.ru)

Эффективность деятельности малых групп в сфере образования, науки, экономики, производства во многом определяется содержанием коммуникативного взаимодействия между их членами. Поэтому управление качеством научно-технического или материального производства зависит не только от материально-технических и управленческих факторов, но и от характера социологического исследования, проводимого с целью оптимизации деятельности малых групп. В связи с этим актуальность приобретает качественно новый вид социального мониторинга – активное исследование (Action Research), представляющее собой процесс получения нового знания об участниках некоторой групповой системы и последующее представление этим участникам обратной связи о полученных результатах в качестве специфической процедуры помогающего вмешательства в текущую деятельность данной группы с целью осуществления коррекционной или развивающей деятельности [1, с. 607].

Считается, что основоположником активного исследования считается американский психолог Курт Левин, который вместе со своими сподвижниками разработал методику применения активного исследования (Action Research) для изучения групповой динамики. С этой целью была обоснована теория поля, в соответствии с которой эмоционально-волевая и коммуникативная сфера личности неразрывно связана с природой окружающей его социальной реальности. Малые группы рассматривались как средство развития групповой морали и всестороннее развитие личности каждого участника, утверждения нравственных норм группы, формирования единства индивидуальных мотивов и групповых целей.

Проведение активного исследования включало в себя предполагало использование методов наблюдения, опроса и активного участия в деятельности малой группы, сбора и систематизации информации о развитии групповой динамики. Следует отметить, что в исследовательский процесс были вовлечены члены данных групп, предоставлявшие специально подготовленным наблюдателям данные о себе, своей роли в группе и влиянии на происходящие внутригрупповые процессы, результаты наблюдения собственных взаимоотношений и поведения. Полученный данные обобщались, интерпретировались, и разрабатывался план по улучшению выявленной проблемной ситуации коммуникативного взаимодействия. Процедура изменения выявленного состояния в развитии группы представляло собой спланированное вмешательство с целью изменения аттитюда (позиции, отношения) через каналы обратной связи в группе. Осуществление обратной связи проходит в виде предоставления проанализированной информации членам группы и проведение с ними бесед или тренингов по улучшению существующей ситуации.

В качестве примера эффективности активного социологического исследования и организации обратной связи можно привести Хоторнский эксперимент – социально-психологический эксперимент, проводившийся на заводе «Вестерн Электрик» в Хоторне (около Чикаго) в конце 20-х – начале 30-х годов и доказавший, что оптимизация межличностных отношений обеспечивает повышение производительности труда в большей степени, чем ранее проведенные мероприятия по организации труда на научной основе [3, с. 640].

В результате исследования, проводившегося более пяти лет, были получены результаты, отражающие взаимосвязь производительности труда и других производственных факторов (изменение физических условий труда, формы и объем экономического вознаграждения), в том числе тех, которые напрямую не связаны с денежным поощрением. В числе непроизводственных факторов особое внимание было уделено реакции рабочих на действия руководителей, социальному взаимодействию рабочих, психологическому климату в коллективе. Следует отметить, что группа исследователей не ставила себе целью изучение всех названных взаимосвязей. Исследование получило новое направление после того, как первые результаты оказались совершенно неожиданными и, в сущности, был открыт субъективный аспект социального взаимодействия.

В одной экспериментальной группе мужчины были переведены на сдельную оплату труда, что предполагало повышение его производительности. Тем не менее, уровень выпускаемой продукции оставался на достаточно низком уровне. В другой экспериментальной группе также проводились наблюдения за объемом выработки в измененной производственной обстановке. Ожидалось, что улучшение условий труда приведет к повышению его производительности, но ожидания не оправдались. Группа исследователей пришла к выводу, что помимо формальной организационной структуры имеется неформальная социальная структура и специфика взаимодействия в ней, которая ощутимо влияет на поведение и мотивацию рабочих. Таким образом, данные исследования выявили важность внеэкономических субъективных побуждений и мотиваций, они положили начало изучению социально-психологических факторов, лежащих за пределами формальных действий и формальной структуры организаций.

Анализируя результаты Хоторнского эксперимента можно следующим образом определить отличительные черты и преимущества обратной связи, реализуемой в ходе проведения активного исследования: 1) чем больше люди вовлекаются в процесс планирования и сбора данных, тем больше они испытывают свою психологическую причастность к этим фактам и тем больше воспринимают их надежность и релевантность при последующем вмешательстве с целью изменений; 2) процесс сбора данных с привлечением членов исследуемой группы оказывается более экономичным; 3) обучение членов группы проведению самостоятельного научного исследования развивает у них определенную внутреннюю способность к исследованию и саморазвитию, которая продолжает функционировать в качестве внутреннего ресурса этой группы после прекращения действия внешних исследовательских ресурсов.

Теоретико-методологическая разработка активного исследования (Action Reseerch) и его осуществление на практике позволяет говорить об особом типе научного исследования, имеющего следующие отличительные черты:

1) активное вмешательство ученого в ход исследования, корректирование, управление, возвращение к началу, отмена отдельных этапов, влияние на сознание, поведение и мотивацию респондентов;

2) максимально полное и активное участие респондентов (испытуемых, участников) в исследовании, в котором они часто видят средство достижения своих собственных целей;

3) респонденты, занимая активную позицию, превращаются в субъектов исследования, равных ученым и заказчикам социологического исследования;

4) в процессе исследования происходит обучение, приращение знаний и квалификации, которые респонденты немедленно инвестируют опять в исследование, добиваясь еще более высоких результатов;

5) активное исследование (Action Research) происходит в реальной жизненной ситуации и нацелено на решение реальных проблем в естественных условиях.

Активное исследование приобретает свою актуальность в связи с возможностью оптимизации межличностных отношений в малой группе, создания предпосылок самопознания личности и преобразования окружающей социальной действительности, формирования субъектности личности – целостной характеристики человека, определяющей его способность быть активным и самостоятельным, уметь ста-

вить цели, осознавать мотивы, прогнозировать, анализировать и корректировать свою деятельность. Формирование субъектности личности связано с овладением участником образовательного процесса способностью рефлексии окружающей социокультурной действительности и построение нравственной человеческой жизни, что отмечал С.Л. Рубинштейн [2, с. 352]. Рефлексия позволяет действующему субъекту не только понять самого себя, но и осознать, как воспринимаются и оцениваются другими людьми и социальным окружением в целом его личностные особенности, эмоционально-волевая сфера, познавательные способности определенной предметной деятельности. Данные процесс самопознания создает предпосылки для пересмотра действующим субъектом своих ценностно-смысловых оснований деятельности в целях оптимизации процесса межличностной коммуникации, являющейся неотъемлемым условием успешной организации и осуществления образовательного процесса.

Теоретико-методологическую основу формирования субъектности личности и оптимизации его эмоционально-волевой сферы составляет гуманитарно-научный подход в менеджменте [4]. Данный подход рассматривается в качестве проивопоставления натуралистическому подходу и сосредотачивает внимание на субъективном аспекте в познаваемой реальности и в способах ее постижения. Если в рамках натуралистического подхода социальная реальность объективируется, рассматривается по аналогии с природными объектами, в рамках противоположного, антинатуралистического подхода социальная реальность субъективируется, принципиально рассматривается как продукт деятельности субъектов. С позиции гуманитарно-научного подхода субъект действия и познания получает более широкую трактовку. Если в рамках естественно-научных концепций и классической философии субъект рассматривался лишь только как носитель разума, с позиции гуманистических концепций человек рассматривается во всем многообразии его способностей. Участие такого рода субъекта в процессе познания и преобразования окружающей действительности можно рассматривать условием оптимизации межличностных, межкультурных и, следовательно, производственных отношений.

В заключение можно сказать, что активное исследование (Action Research) – активное вмешательство социолога-исследователя в объект исследования с целью его изучения и преобразования в процессе организации обратной связи – выступает в качестве эффективного средства оптимизации эмоционально-волевого и психолого-педагогического аспекта взаимодействия членов малой группы и повышения эффективности интеллектуального труда и материального производства.

Список использованных источников:

1. Добреньков, В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: Учебник. / В.И. Добреньков. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 768 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – М.: «Педагогика», 1973. – 424 с.
3. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия. / С.С. Степанов. – М.: Изд-во Эксмо, 672 с.
4. Философия социальных и гуманитарных наук. Учеб. пособие для вузов / Под общ. ред. проф. С.А. Лебедева. – М.: Академический проект, 2006. – 912 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Скамницкая Г.П.
Москва, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова»

Важнейшим направлением реформирования системы образования в процессе социально-экономических изменений в жизни страны является внедрение инновационных технологий, имеющих цель развитие личности учащихся. Однако передовые инновационные технологии не всегда становятся популярными в массовом использовании, учителями нередко игнорируется передовой опыт коллег, работающих в этой же школе. Такой спектр отношений связан с рядом социально-экономических и психологических факторов, в том числе и неподготовленностью учителей к анализу инноваций, адаптации их к своей педагогической деятельности. Сложность, особенно для молодых учителей, представляет диагностика образовательного процесса, определение состояния параметров, которые характеризуют успешность его протекания. В этой связи овладение умениями педагогического исследования в современных условиях становится не только важным средством профессионального роста педагога, но и фактором развития всей образовательной системы.

Одной из важных предпосылок актуальности исследовательской подготовки учителя является разрыв между ускорением материально-технического прогресса и отставанием в культурном развитии общества, когда естественные науки ушли далеко вперед наук о человеке, морали, обществе. В условиях

этого разрыва научно-технический прогресс не подкреплен соответствующей культурной и гуманной организацией человеческой жизни, общественных и межличностных отношений.

Реализация в образовательном процессе стратегии развития учащихся требует психолого-педагогического изучения личности, что повышает результативность процесса воспитания, так как позволяет в практике учитывать новые, нетипичные факторы социально-экономической действительности, их влияния на формирующуюся личность.

Задача осуществления педагогических исследований в образовании состоит в выявлении тех социальных и личностных качеств, какими должна обладать личность, соответствующая реальному уровню развития общества, как идеала современного человека – с одной стороны, а с другой – в выявлении принципов, форм и методов образовательного процесса, позволяющих формировать у школьников черты и качества идеала современного, творчески мыслящего человека. С помощью методов психолого-педагогического исследования учитель в состоянии выявить имеющиеся способности и качества личности учащихся, в процессе организации деятельности конкретизировать их или откорректировать, после чего обоснованно воздействовать на адаптацию выпускников к социальной и профессиональной деятельности. Таким образом, включение учителя в исследовательскую деятельность выступает в современных условиях важнейшей составляющей его профессиональной педагогической культуры.

Несмотря на то что, исследовательская деятельность на протяжении длительного времени остается прерогативой ученых-педагогов, остается весьма актуальным вопрос об определении особенностей исследовательской деятельности, осуществляемой учителем и ее специфических характеристиках.

Педагогическое исследование выполняет разнообразные функции. Познавательная функция педагогического исследования состоит в изучении, постижении сущностных сторон процесса обучения и воспитания. Социальная функция педагогического исследования выражается в том, что его помощью решаются важные для общества проблемы, вследствие чего содержание, язык представляемых результатов должны отвечать своему социальному назначению, нуждам той группы потребителей, для которой они предназначены. Коммуникативная функция педагогического исследования состоит в том, что оно является каналом передачи не только знаний, но и эмоций, средством духовного и интеллектуального общения людей.

Успешность в исследовательской деятельности во многом определяется степенью подготовленности учителя. Поэтому в ходе нашего исследования был определен комплекс исследовательских умений, уровней их формирования, содержания и форм подготовки учителей и студентов педагогических вузов к исследовательской деятельности. Исходя из этого, для обучения учителей исследовательской деятельности были составлены специальные программы. В их содержании были отражены знания и умения, овладение которыми необходимо для проведения исследовательской деятельности. О теоретической подготовленности учителей к активной исследовательской деятельности свидетельствовало наличие четко выраженной ориентации на экспериментально-исследовательскую работу, владение комплексом исследовательских умений, обеспечивающих рост их профессиональной подготовки, что проявилось в конструктивно-методической сфере их деятельности.

Успешность и эффективность исследовательской деятельности во многом зависит от четко поставленных целей исследования и смыслов, найденных для самого себя (личностных смыслов). Именно смысл рождает подлинный интерес исследователя к изучению какой-либо проблемы, открывает возможность творчества, а его отсутствие делает работу формальной, узкофункциональной. Важно, чтобы смысл был связан не только и не столько с внешним стимулом – вознаграждением, присвоением звания, повышением зарплаты или отсутствием осуждения, сколько с самим предметом исследования. Именно тогда творчество будет разворачиваться в самом содержании исследовательской работы и ее способах. В противном случае усилия исследователя могут быть сведены лишь к напряжению собственной силы воли и проверке чувства ответственности.

В исследовательской деятельности учителем могут быть выделены следующие смыслы:

– неудовлетворенность ситуацией и желание понять свою роль и значение в педагогическом процессе, а также осознать некоторые свои ограничения (что не зависит от учителя или является для него невозможным пока);
– потребность осознать и назвать для себя то, что интуитивно чувствуется в опыте;
– желание проанализировать свою позицию в работе – подтвердить что-то в ней или отказаться от чего-либо;
– необходимость определиться в оптимальных способах решения какой-либо проблемы;
– самодвижение, некая умственная тренировка, расширение собственного кругозора;
– определенный престиж, иногда даже основа для нового имиджа;
– дополнительный "плюс" на аттестации;
– повышение заработной платы.

Исследовательская деятельность учителя находит свое воплощение в такой форме, как исследовательский проект. Имея своей целью решение возникающих проблем прикладного характера, он, тем не менее, несет в себе все черты полноценного научного исследования. Это связано с тем, что объект педа-

гогического исследования представляет собой сложную саморазвивающуюся систему, изучение которой связано с учетом большого числа факторов и требует глубоких теоретических знаний от педагога в различных областях науки. Более того, уровень ответственности за получаемые решения в процессе исследования ставят педагога на особое место, поскольку очень часто он не имеет право на ошибку.

Таким образом, овладение исследовательскими умениями позволяет педагогу осуществлять образовательный процесс на диагностической основе, быть готовым к инновационным изменениям и рационально организовывать взаимодействие с учащимися.

LEGAL PROTECTION OF CHILDHOOD: INTERNATIONAL AND UKRAINIAN DIMENSIONS

Ulich Victor
Kyiv, National Taras Shevchenko University

Since the late 80s significant political, economic and social changes have been taking place in Ukraine, as well as in the whole former Soviet Union. Previous systems of social security, education, health and culture are falling into decay, all previous forms of life organization are transforming, and value system inherent to that society is falling apart. Atmosphere of intolerance and confrontation, disrespect of law, increasing crime and violence are becoming the sense of such processes in moral and psychological condition. Social development is becoming distorted, thus forcing out a great number of people from active economic life, turning millions of people into beggars and marginals. Hereby appears a necessity of studding the roots of such negative phenomena and developing reasonable ways and means of their solution. The mechanism, by which the changes in society should be mainly done, is a social policy that leads to realization of the objective possibilities of economic, political and spiritual potential of society.

Modern social pedagogy defines the social and legal protection as one of the main conditions of real recognition of the legal status of individuals in the state, which reflects the constitutional powers of citizens to protect their rights and freedoms. It includes a complex analysis of population's social and economic living conditions, organization and implementation of new forms and types of natural, humanitarian, technical and extreme care. The level of social protection depends on the degree of economic development and its legal system.

Legal protection is an activity of state bodies and public organizations to assist citizens in fulfillment of their rights and interests which are guaranteed by the state's legislation.

Social and legal protection of children is a complex of state's measures considering legislative and social consolidation of the rights of the children, necessity of immediate attention to their physical and spiritual development, guarantee of children's personal rights, rights in the family and society. These measures are based on the fundamental international legal principles, in particular equality of all children, and is the main condition for real recognition of the legal status of individuals in the state, which reflects the constitutional powers of citizens to protect their rights and freedoms. It includes a comprehensive analysis of social and economic living conditions of children, and introduction of new forms and types of natural, humanitarian, technical, extreme care. Therefore, one of the directions in the practice of social pedagogy should be the one that helps to create conditions for helping children to overcome difficulties, to protect them.

The situation that has formed today in our society, suggests that the rights of the children require special protection of the state, all the more it is provided by international documents and national legislation of Ukraine. Violations of the rights of the child are increasing due to the lack of a systematic approach to creating effective child protection procedures. On paper, everything looks properly, as it should, but in reality by declaring social benefits to children, the state does not always ensure the implementation of basic measures as to abidance to the minimum standards of the rights of the children. For example, violence acts and child abuse are widely known, as well as illegal use of children's work in the dirtiest areas of economic activity (work in porn and sex industries), child trafficking etc.

Don't we all have to, as it was said in old times, think about who is going to live in our country in 10-20 years? What offsprings will get it? People with ill psyche and lost health? What values and morals can we talk about when we know that children can not secure their right to protection of life and health, custody, guardianship, adoption, education, property, housing, protection from abuse and violence? The problems of infant mortality, morbidity and child disability also stay firm. Statistics show that today almost 80% of the children have one or more diseases, only 15-20% of babies are born completely healthy and every third child is recorded to have deviations in physical or mental development, which, therefore, violates the right of a child to health (Articles 23, 24 of the UN Convention on the Rights of the Child).

The number of criminal cases initiated by law enforcement agencies on the facts of the crimes committed against minors increases annually. Almost half of them are cases of non-completion by parents or guardians their

responsibilities for education and child care, about 6% are cases on the facts of the crimes committed by officials of child care institutions (violation of the right of the child to custody and responsibility of parents - Article 18).

As stated in the Report on the implementation by Ukraine of the UN Convention on the Rights of the Child, in 2010 the level of crime rate amongst juveniles increased by 22%, of which two thirds are thefts .There approximately 9.8 thousand juveniles involved in crime, of which one-third - a pupil or a student of any other educational institution. In addition the child abuse problem wasn`t eradicated (Article 19 of the Convention), especially in dysfunctional families, involvement of children in illicit activities. More than 15 thousand juveniles were victimized because of the criminal acts during last two years. Not the best situation can be viewed in the child's right to education department: the requirements of legislation for the establishment of departments for education and adult education weren`t executed well enough. As people say - young people are educated in the gateway. The juveniles sections do not seem to be functioning, and if some of them do, the problem of getting funds in order to join them becomes central.

According to the Foundation Internet Watch Foundation (IWF), 62% of Internet sites that spread child pornography, are available in the U.S., 28% - in Russia, and 2% - in Ukraine (the seventh largest in the world). In the February 1, 2010, UN Children's Fund (UNICEF) published the results of "Comprehensive assessment of the extent of sale of children, child prostitution and pornography in Ukraine" study. A study conducted by the Centre of Social Expertise of the Institute of Sociology of NAS in Ukraine, revealed that of the children surveyed within 14-18 years range: 11% showed their naked body; -7.8% had sex for a fee - 3.2% agreed to be photographed or play in a film in the nude. In addition, the results of study revealed next facts: only a third of the surveyed children had both parents; over the past three months, only 11.7% lived with both parents - the majority of children (58.4%) describe their family as very poor, where there is often no money and food, in conclusion, children are starving, begging and sometimes even commit theft; 31.8% of surveyed children don`t go to school or study in any educational institution. For what reason our children should must suffer? After all, even the wolf will not eat their cubs. It turns out that the whole nature of mankind - the worst of creatures, and usually does not think about keeping it`s pride, does not think (Though It actually can) about it`s future.

Terrible pain is brought by the numbers, which confirm the degree of the exploitation of child labor. The new pieces of evidence of new forms of use of juveniles in the worst forms of economic activity appear: involvement of juveniles in drug trafficking, in performing complex operations (in private coal mines, construction, farms, etc.), which put children lives and health under threat. Furthermore, as from the frontlines, we are receiving new sad details, brought by the media, that Ukraine - is one of the major sources of human trafficking. According to the International Organization for Migration, a significant number of victims - children from families with low incomes who are dealt for purpose of sexual exploitation or forced labor. In 2009, the number of reported cases of child trafficking in Ukraine increased by 20%. The actual number of these cases is probably even bigger. Since the present scale of the problem is unknown.

What is really shocking, is the fact, that of the total of nine million Ukrainian children about 65 000 live in state orphanages. The reasons of child abandonment are different. A certain causes being reported, such a poverty, unemployment of parents, the devaluation of family and moral values, alcoholism and drug use. There plenty of reasons for refusal of newborn baby ... And how is the life on the street? After all, what is worse for people in general, but particularly for a young child, if there nowhere else to go. No home, no food, no proper clothes, no place to wash, no bed, nobody can protect from violence. There was no such a situation in our country even during the turbulent 20s, during and after World War II. This state doesn`t really exist even in a so-called "hot spots", where the orphans are taken by relatives and friends.

One of the main forms of protection of the rights of children, who turned out without the support of adults, is an adoption. But in this case the state cares not only about child's interests, but also about interests of his (her) adoptive parents and the interests of natural parents of a child if they decide to keep the baby. In order to help mothers, who choose to leave the child, in realizing the importance of not only the fact of birth, but also it`s education, Ukraine made a couple of changes in Code on Marriage and family, according to which parents who abandoned baby in the hospital, provided for a final decision on the fate of the childup to two months. Article 101.1 of the Code states: "the children abandoned by their parents in the hospital, may be adopted if there is written parental consent to adoption after they reach two months of age.

On the one hand, this legal rule is largely secures the rights and interests of parents and at the same time the potential rights and interests of children - it gives parents the opportunity to understand the infidelity of his act. However, it negates the possibility of adoption to be an equivalent substitute for fatherhood. As it is required by the same article: "Adoption is allowed in respect of children and solely for their benefits."

There are large numbers of laws and regulations in Ukraine, including laws on "Domestic Violence", "Child Protection", the relevant articles of the Criminal Code, the State Program to Combat Human Trafficking in Ukraine in 2006-2010. Indeed, laws need to be developed and written, but also they must be observed on the same quality level. Dealing with statistics is pathetic, while the fundamental and vital rights of people are violated, just to name few- the right to life, physical and psychological inviolability.

There was an urgent need in bridging the gap between official and actual moral values. It is clear that the biggest gap exists in the non-democratic societies, where the daily violation of basic rights of children - economic, social, and cultural - together with the violation of individual rights is a constant challenge to humanitarian principles.

Also, the fact that an important condition for the solution of problems of the legal protection of children is education should be emphasized. Understanding and mechanism of implementation of human rights education varies between different countries and sometimes even different schools, but we believe that common ground must be mutual to all programs and consist of:

1. Acquaintance with the basic categories of human rights in accordance with the duties and responsibilities in relation to other members of society to civil society and to humanity as a whole;
2. Familiarization with various forms of injustice, inequality and discrimination, including poverty, racism and denial of human rights with special emphasis on minorities;
3. The study of the major historical events, associated with the continuous struggle for human rights, including the experience of minorities;
4. Acquaintance with basic knowledge of international declarations and conventions on human rights, such as the Universal Declaration of Human Rights 1948., The European Convention in 1950., Historical documents, which describe the progress in human rights in a country. It should be remembered that human rights education should not focus only on violence, abuse or accidents, as it may deter young people. The object must include "optimistic stories". And it shouldn`t teach by example of human rights violations in other countries, places during other times. It should include material about their own country and the present time, so a child could understand the reliability of the above mentioned examples.

Young people should be able to get the first experience of problem solving, decision making, planning and management, interaction with peers, teachers, and others. This can not be taught only in the classroom, so schools need to use wide contacts with families, local community, social and cultural organizations, industrial enterprises, and other schools in other states.

Literature:

1. "Shock of the World". Associations of friends of doctor Korchak, Publishing house "Nashel", 1995.
2. .Skurativskiy V. Basics of Social Policy: Study guide. / V. Skurativskiy, O. Paliy. – К.: МАУП, 2002. – 200 p.
3. Dictionary for social teachers and social workers / Under the editorship of A. Kapska, I. Pinchuk. – К.: УДЦССМ, 2000. – 260 p.
4. Social work: Short encyclopaedic dictionary. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 p.
5. Civil Code of Ukraine. – К.: Ataka, 2003. – 416 p.
6. Family code of Ukraine: dated from 10 January 2002 . – К.: Veles, 2003. – 75 p.
7. http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021
8. www.commongoal.org.ua

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Циркунова Н.И.

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Формирование у студента вуза представления о будущей профессии приобретает в настоящее время особую значимость. Без специальной работы со студентами целостное представление о профессии иногда не складывается даже у выпускников вуза. Процессу развития и формирования студента должны противостоять целенаправленное, согласованное во всех звеньях обучение и воспитание будущего специалиста. Система подготовки будущих специалистов должна быть ориентирована на профессиональное развитие, профессиональную деятельность, на использование предметных знаний в целях более эффективного воспитания личности.

Изучение представления студентов о своей будущей профессии имеет не только теоретическое, но и практическое, прикладное значение. Актуальность проблемы заключается в том, что при поступлении в вуз не учитывается в полной мере тот комплекс факторов, который определяет успешность обучения, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента.

В вузе необходимо максимальное использование всего арсенала профориентационных возможностей учебно-образовательного процесса и внеучебной работы, ориентированных не только на прочное, глубокое усвоение знаний и формирование профессиональных навыков и умений, но и на развитие профессионального самоопределения студентов - будущих специалистов. Важным представляется изучение

процесса формирования и развития профессиональных представлений личности, когда выбор профессии уже сделан, на этапе обучения в вузе.

Сформированные представления о профессионально значимых качествах личности, о своем месте в профессиональной общности, профессиональные знания о предметной области, о целях своей деятельности, об условиях своего профессионального развития являются необходимой частью профессионализации личности. Включая в свое содержание совокупность знаний о профессии, которая определяет не только род трудовых занятий, а и социальную позицию человека, представление о профессии является тем узловым звеном, в котором соприкасаются профессиональный, личностный и социальный аспекты профессионального самоопределения. В профессиональном плане здесь речь идет о знании субъектом содержания работы, условий труда, требований, предъявляемых профессией к человеку. В личностном – об ориентации на собственные возможности, способности и их совершенствование. В социальном – об осведомленности субъекта о таких аспектах профессии, как общественная значимость ее, зарплата, перспективы профессионального роста, возможности выбора социально – экономических условий работы, объективная потребность в специалистах выбранной профессии.

Необходимо отметить, что интерес к проблеме представлений в современной науке проявляется у представителей различных отечественных и зарубежных психологических течений, что является свидетельством сложности и значимости данной проблемы. Поскольку представления о профессии детерминируют развитие субъекта профессиональной деятельности и являются необходимым компонентом ее успешности, особое значение приобретает изучение психологических особенностей представлений у студентов и определение возможностей их формирования в процессе обучения. Все сказанное и определило цель нашего исследования– изучить динамику представлений о профессии у студентов вуза в ходе профессионального обучения. Исследование проводилось в УО «Витебский Государственный Университет им. П.М. Машерова». В качестве респондентов выступали студенты первого, третьего и пятого курсов факультета социальной педагогики и психологии, общая численность которых составила 88 человек.

Для проведения исследования нами была разработана анкета. Она включала в себя вопросы, направленные на выявление мотивов выбора профессии, самостоятельности выбора, представления и отношения к профессии, удовлетворенность профессиональным выбором и обучением в вузе, устойчивости профессионального намерения и др. Ответы студентов на вопросы дали возможность оценить объем и полноту представлений о профессионально важных качествах личности и особенностях профессиональной деятельности психолога, а также степень сформированности представлений о профессиональном будущем, определение профессиональных и жизненных планов, намерений студентов.

Анализ результатов исследования показал, что профессиональные представления у обследованных студентов отличаются определенными особенностями в зависимости от этапа обучения в университете. Представления о профессии у первокурсников являются весьма упрощенными, схематичными, не отражающими специфики профессии психолога. Профессиональные представления недостаточно отчетливы, ярки и целостны. При этом эмоциональное отношение к психологии как учебной дисциплине и как профессии у первокурсников – положительное. На этапе погружения в учебно-профессиональную деятельность (третий курс) представления студентов о профессии и личности профессионала становятся более объемными, полными, яркими, четкими. При этом отношение к психологии как учебной дисциплине и как профессии преобладает нейтрально-положительное. На этапе готовности к самостоятельной профессиональной деятельности (пятый курс) представления студентов о психологии как профессии характеризуются достаточной полнотой, целостностью, яркостью, отчетливостью. Вместе с тем наблюдается ограниченность и неадекватность представлений о себе как будущем профессионале. Отношение к психологии как науке, как учебной дисциплине и как профессии амбивалентное: у выпускников присутствует гамма эмоций, как положительных, так и отрицательных.

Таким образом, в целом профессиональные представления, даже у студентов пятого курса, находятся на среднем уровне сформированности и недостаточно связаны с будущей профессиональной деятельностью. Их уровень знаний психологии превышает житейский, но не достигает научно-теоретического, оптимального, что делает необходимой и актуальной задачу разработки специальной системы педагогических воздействий, направленных на формирование адекватных профессиональных представлений у будущих психологов

В результате проведенного нами исследования были сделаны следующие выводы:

1. Профессиональное представление является сложным динамичным психологическим образованием, структурными составляющими которого являются: представление о профессии и личности профессионала, представление о себе как будущем профессионале, представление о возможном профессиональном будущем.

2. Изучение профессиональных представлений как сложных интегративных образований предполагает выявление и оценку следующих параметров: представление о себе как будущем профессионале, уровень сформированности профессионального «образа Я», содержание профессиональных планов в

целостной временной перспективе, уровень дифференцированности представления о будущем, степень уверенности в своем профессиональном будущем.

3. Профессиональные представления и их динамика имеют свои определенные особенности на разных этапах обучения в высшем учебном заведении. На этапе первичной адаптации для профессиональных представлений первокурсников характерны такие особенности как фрагментарность, расплывчатость, неадекватность требованиям профессии. На этапе погружения в учебно-профессиональную деятельность (третий курс обучения) профессиональные представления студентов отличаются относительной полнотой, переходом от житейски-практического знания о профессии к научно-теоретическому. На этапе готовности к самостоятельной профессиональной деятельности (пятый курс обучения) представления студентов обладают достаточной полнотой, отчетливостью. Вместе с тем профессиональные представления даже у пятикурсников являются не вполне адекватными требованиям профессии, они не сформированы в той степени, которая требуется для обеспечения успешности и результативности предстоящей профессиональной деятельности.

4. Формирование адекватных профессиональных представлений студентов достигается посредством организации целенаправленной системы работы, предусматривающей активную субъектную позицию студента. Это достигается путем изучения студентами углубленного курса психологии, выполнения проектировочных, исследовательских, рефлексивных заданий на практике, участием в социально-психологическом тренинге. Благодаря этому усиливается взаимосвязь всех структурных компонентов профессиональных представлений, формируется их внутренняя согласованность, целостность и адекватность, повышается уровень психологической готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности.

Исходя из этого, мы считаем нужным организовывать серьезную работу по расширению профессиональных представлений будущих психологов. Необходимо проводить психопрофилактическую работу со студентами, т.е. преподавать дисциплины, направленные на формирование профессиональных представлений. С другой стороны, необходима внутренняя работа студента, направленная на осознание собственных качеств личности. Это можно сделать через организацию индивидуальных и групповых занятий, тренингов. Выпускникам необходима помощь по вопросам адаптации к реальной профессиональной деятельности. Необходимо расширять каналы получения информации о профессии. Это направление нужно осуществлять, чтобы у студентов складывалось положительное отношение к профессии, формировались целостные адекватные профессиональные представления.

Список использованных источников:

1. Асеев, В.Г. Основные задачи психологии на рубеже веков / В.Г. Асеев // Актуальные проблемы современной психологии на рубеже столетий. Материалы науч.- практ. конф. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2001.
2. Зеер, Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога. / Э.Ф.Зеер. – Свердловск, 1985. – 43 с.
3. Журавлева, Г.А. Профессиональное самоопределение и отношение к профессии студенческой молодежи./ Г.А. Журавлева // Человек и общество.- 1973.-вып.13.с.177 – 182.
4. Исаева, Н.А. Профессиональные интересы и представления студентов как компоненты педагогической деятельности / Н.А. Исаева // Формирование компонентов педагогической деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии: Сб. науч. трудов. Тула, 1988. — С. 41–47.
5. Кудрявцев, Т. В., Сухарев А. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т.В. Кудрявцева // Вопр психол. 1985. № 1. С. 86—93.

СОЦИАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗИЦИИ ГЕНЕРИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКИХ ИДЕЙ СТУДЕНТАМИ

Шоцкая Г.А.
Барановичи, УО «БарГУ»

Способность генерировать критические идеи является несомненным критерием активности студентов в ходе решения учебных задач. В рамках проведенной нами опытно-экспериментальной работы для активизации процесса генерирования критических идей студентами был использован такой психологический феномен, как социальная фасилитация.

В научной литературе дефиниция «социальная фасилитация» (от англ. *facilitate* – облегчать) понимается как «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т.п.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [1, с. 425].

В условиях присутствия других людей у индивида улучшаются характеристики психической и физической деятельности, относящиеся к группе временных (сила мышечного напряжения, продуктивность внимания, долговременная память), и снижаются показатели, являющиеся качественной характеристикой (чувствительность, качество внимания, показатели простых умственных действий, требующих концентрации внимания).

Согласно результатам экспериментальной работы, проводимой в 1904 году Ф. Шмидтом, целью которой являлось сравнение выполнения заданий школьниками в домашних условиях с выполнением эквивалентной работы в классе, присутствие других людей оказывает определенное влияние на деятельность индивида. Предложенные детям задания включали письменные упражнения, арифметические задачи и написание сочинения на немецком языке. Измерить скорость выполнения работы в домашних условиях не представлялось возможным, однако было проанализировано качество выполнения заданий. Было выявлено значительное превосходство качественных характеристик работы, выполненной в условиях социального присутствия в классе. Несколько человек показали более высокие результаты, работая дома. В присутствии других людей было сделано меньше ошибок. Ф. Шмидт установил, что пропускание букв и слов было характерно работе, выполненной в домашних условиях, в то время как лишние буквы и слова встречались в упражнениях, выполненных в классе. Данные показатели являются еще одним доказательством усиления моторных импульсов в условиях стимуляции деятельности человека присутствием и сходными действиями других людей [2].

Ф. Оллпорт изучал влияние социального присутствия на процесс критического мышления. По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

– количество конструктивных идей высокого качества выше в условиях уединения, а малоконструктивных, имеющих меньшую логическую ценность – в группе;

– аргументы, приводимые в присутствии других людей, являются более пространными, в них используется большее количество слов. Ф. Оллпорт охарактеризовал пространность мышления в группе как «многословие» (wordiness) [3].

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы студентам предлагались высказывания на определенную тему и ставилась задача генерировать аргументы «за» или «против». Студентам было заранее известно, что презентация идей будет осуществляться в аудиторное время в присутствии на занятии «посторонних» людей (студентов из параллельной группы), перед которыми будет стоять зачать оценить высказывания определенным образом (социальное присутствие). Данный факт способствовал мобилизации внутренних резервов организма и выражался в активизации выполняемого студентами вида работы.

В рамках организации опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие методические приемы, направленные на усиление экспрессивности речи студентов и учитывающий эффект социальной фасилитации, вызванный присутствием студентов из параллельных групп:

Аргументация. Студентам может быть предложено согласиться или не согласиться с приведенным высказыванием и аргументировать свою точку зрения. Присутствующие на занятии люди выбирают наиболее весомые аргументы, соглашаются или не соглашаются с какой-либо из представленных интерпретаций проблемы.

Анализ мотивов. После прочтения художественного произведения или его отрывка студенты анализируют характер героев и мотивы их поведения. Присутствующие на занятии «посторонние» преподаватели или друзья из параллельной группы оценивают логику мышления студентов, соглашаются или не соглашаются с высказанным мнением.

Решение проблемы. Перед учебной группой ставится проблема, связанная с изучаемой темой. Студенты предлагают возможные пути ее решения. Присутствующие «посторонние» выбирают наиболее конструктивные идеи.

Аукцион проектов. Данный вид работы организуется в форме соревнования: презентация нескольких проектов с их последующей оценкой и ранжированием. Присутствующие студенты выбирают лучший проект и аргументируют свой выбор. Друзья из параллельной группы также могут участвовать в соревновании, представляя свой проект.

Машина времени. После прочтения литературного произведения или просмотра кинофильма студентам предлагается представить, что они могли бы вернуться в определенный момент в прошлом, и ставится задача предложить свой вариант развития событий. «Посторонние» комментируют версии студентов или предлагают свою историю.

Написание газетного репортажа. Для внеаудиторной работы студентам можно предложить написать газетный репортаж на определенную тему. После его презентации на занятии в условиях социального присутствия «посторонние» люди выбирают (и аргументируют свой выбор) наиболее удачные репортажи, которые они смогли бы напечатать в газете, если бы были главным редактором. «Посторонние» преподаватели или друзья рассматривают репортажи с точки зрения актуальности темы, стиля изложения материала, творческого подхода.

Анализ народной сказки. С целью усиления процесса генерирования критических идей могут быть использованы и определенные приемы педагогической арт-терапии. Так, в рамках изучения тем «Belarus», «Great Britain», «The USA» при знакомстве с понятием «национальный характер» студенты читают и анализируют выбранную ими сказку и её героев, результирующих в себе конкретные черты определённого национального характера. Обсуждается история, судьба народа, повлиявшие на появление этих черт. Анализируется, как в сказках народа отражается его нравственная система координат. Дискуссия проходит в условиях социального присутствия. «Посторонние» люди могут принимать участие в обсуждении поднимаемых проблем.

Сочинение сказки. Студентам можно предложить написать сказку на заданную тему самим. «Посторонние» люди должны оценить креативность мышления студентов, найти сходство стиля сказки со стилем творчества какого-либо известного автора.

Написание киносценария. Написание киносценария к литературному произведению (отрывку) также является методическим приёмом, имеющим целью усиление процесса генерирования критических идей студентами. Возможная схема написания сценария следующая: название эпизода, обстановка, текст и действия героев, музыка и звуковое оформление. Студенты могут также предложить возможных актеров. Присутствующие «посторонние» выбирают лучший киносценарий, аргументируя свой выбор; сценарий и роль, над которыми они хотели бы работать, если бы были режиссером или актером; выявляют новое в интерпретации литературного произведения и характере героев в сценарии.

Сочинение финала. С целью усиления процесса генерирования критических идей для внеаудиторной работы студентам предлагается небольшое по объёму литературное произведение без финальной части. Задача состоит в его завершении. На следующем занятии присутствующие «посторонние» сравнивают предложенный финал с вариантом автора, выявляют сходство в логике мышления, выбирают вариант, который, возможно, понравился больше, чем у автора произведения.

Написание истории, основанной на музыкальном произведении. Использование техник педагогической арт-терапии для усиления процесса генерирования критических идей может базироваться и на музыкальных произведениях. Так, перед студентами может стоять задача написать историю, основанную на сюжете какой-либо песни. Истории зачитываются в группе. Присутствующие «посторонние» высказывают предположения о том, какая песня была выбрана для написания рассказа, описывают собственные ассоциации. Для выполнения данного задания необходимо выбирать произведения с определенным сюжетом, соответствующим изучаемой теме. Удачным примером, на наш взгляд, является песня «Strangers in the Night», исполненная Фрэнком Синатрой, и др.

Сон героя. Иногда возможно использование методических приёмов, способствующих усилению нескольких видов доминирующих реакций одновременно. Для усиления процессов возникновения ассоциаций и генерирования критических идей после прочтения литературного произведения или просмотра художественного фильма (отрывков) студенты описывают в сочинении-эссе возможный сон главного героя. Выполнение задания основано на соотношении сознательного и бессознательного, отраженного на уровне ассоциаций. Данное задание направлено на усиление процесса возникновения ассоциаций, но так как оно связано с генерированием идей, то относится к сложной мыслительной деятельности, поэтому должно планироваться для внеаудиторной работы. Студентам заранее сообщают, что «посторонние» будут анализировать их сочинения, интерпретировать описанный сон героя [4].

Список использованных источников:

1. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 494 с.
2. Burnham, W.H. The hygiene of home study / W.H. Burnham // Pedagogical seminary. – 1905. – Vol. 7, № 12. – P. 229 – 236.
3. 3. Allport, F.H. The influence of the group upon association and thought / F.H. Allport // J. of experimental psychology. – 1920. – Vol. 3, № 3. – P. 159 – 182 .
4. Шоцкая, Г.А. Социальная фасилитация в системе обучения студентов иностранному языку : моногр. / Г.А. Шоцкая. – Минск : Бестпринт, 2007. – 50 с.

3. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЖЕНЩИН, ДЕТЕЙ, ПРЕСТАРЕЛЫХ, МИГРАНТОВ, БЕЖЕНЦЕВ И ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ, ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ «ОСОБОГО МАТЕРИНСТВА»

Басистюк В.В.
Санкт-Петербург, СПбГИПСР
(e-mail: valeria02-94@mail.ru)

Сегодня проблема отношения к людям с повышенными потребностями становится все более актуальной вследствие того, что их число, как во всем мире, так и в России, имеет устойчивую тенденцию к увеличению. По данным ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) детей с повышенными потребностями насчитывается 2 – 3 % от всей популяции.

Корень личностной проблемы «особого» ребенка заключается в его изолированности от общества, в котором ему предстоит жить и расти. С самого раннего детства дети с отклонениями в развитии сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. Часто здоровые дети с детской непосредственностью и свойственной им жестокостью оценивают внешние дефекты детей с повышенными потребностями в присутствии их и их родителей.

К дефекту развития «особых» детей присоединяется дефект воспитания. Существует целый ряд социальных факторов, оказывающих психотравмирующее действие на ребенка-инвалида:

– переживание недоброжелательного отношения сверстников, чрезмерного внимания окружающих;
– разлука с матерью или неполная семья (отцы в 25% случаев оставляют семьи);
– затруднения в процессе обучения из-за параличей, гиперкинезов, пространственных нарушений;
– неправильное воспитание по типу гиперопеки (приводит к формированию эгоцентричности, избалованности, застенчивости, эмоциональной незрелости) [1].

В свою очередь, родители «особых» детей так же сталкиваются с социально-психологическими проблемами. Своими переживаниями они зачастую делятся на страницах интернет-форумов. На базе СПБГИПСРв 2013 году было проведено исследование информации таких форумов для выявления социально-психологических проблем «особого материнства».

Раздел «Особые дети» на форуме многодетных родителей [2] открыт для общения многодетных матерей с «особыми» детьми. Всего в разделе содержится 131 тема, в которых родители детей с повышенными потребностями обсуждают возникающие проблемы и делятся советами, организуют встречи. Второй форум, на котором также проводилось выявление социально-психологических проблем, «Форум для мам особых деток» [4]. На форуме более сотни тем в разделах по различным заболеваниям. По исследованию данной проблематики на родительских интернет-форумах выявилось 3 раздела социально-психологических проблем «особого материнства». Приведём некоторые из высказываний посетителей форума, в соответствии с выявленной проблематикой.

1. Проблемы социальной реабилитации в школе.

«Мне сегодня опять класрук звонила. Угрожала педсоветом. На контрольной по математике нарушал дисциплину, мешал другим детям работать. Вот что с ним делать? Первый её вопрос: «Я Вам вчера звонила, Вы беседовали с ребёнком насчёт успеваемости по математике?» Я: «Конечно! Ребёнок вчера и сегодня ходил на консультации, выполнял дополнительные задания», она: «Вот Вы говорите, что беседовали с ним, а результата-то нет! Сегодня нарушал дисциплину на уроке...» Я: «Ну так дети-то бывают разные, кому-то один раз сказал, он и выполняет, а бывают же и сложные дети! У нас как раз такой!» Она: «Разговаривайте с ним строже!» Я: «Мы и так строго его воспитываем!...Хорошо, я поговорю с ним насчёт поведения на математике...»

«В начальной школе вообще жесть была! Учительница как узнала, что у мальчика родители инвалиды, да ещё не просто, а по физическим данным, то все 4 класса старалась Юрика нашего так гнобить, что с него сок тёк...»

«В июне мой Гриша ходил в пришкольный лагерь. Иногда учителя звонили и просили забрать Гришу раньше, ссылаясь на его плохое поведение, (они же знают, что я на машине и не работаю) Я всегда тоже входила их положение. Но один раз я потерялась во времени и забрала его не 15.00, а 15.30. На следующий день меня учительница отчитала (мы и так устаем, и перерабатываем(хотя Гриша сидел уже с вахтером, когда я его забирала), а я стояла слушала и просила прощения. В один день мне опять позво-

нили в 12.00 и просили забрать (опять плохое поведение), я сказала сейчас еду, думаю все равно хотела раньше забрать, хотела детей на речку вывезти...Но самое интересное то, что мне говорит учительница: «Завтра, в пятницу, мы, идем к кинотеатр, а вы его попридержите дома, а в понедельник последний день(хотя вторник был последний) -приведете, будет закрытие лагеря, всем подарки будут раздавать». Я не поняла в начале, спрашиваю деликатно, в смысле. Она мне «Завтра не приводите, пусть дома сидит».

«Девочки ну как выжить?!.... Прошу просто сесть за чтение, 2 класс- слезы, крики о больной голове, проклятия в адрес сестер, одноклассников. Пытается меня вывести из равновесия, чтобы отправила спать, а сил нет, еще недомогание, простываю видимо»

2. Проблемы с получением медицинских услуг.

«Я как-то за прошедший месяц слегка озверела - слишком много контактов с медиками было. Я вообще по жизни достаточно жалостливый человек и всегда старалась войти в положение других: ах, врач мало получает, у него тяжелая работа, ну где уж ему быть добрым и пушистым.. Все себя уговаривала так. А ведь дело не в зарплате и не в нагрузке, а в порядочности человека»

«Читаю и уже не удивляюсь, живем в разных городах, а отношение к нам и нашим детям везде одинаковое, пока рот не откроешь, ничего не получишь, особенно, конечно, «умиляют» врачи. Так случилось зимой, что у Игореши случился эпилептический приступ, мы по скорой попали в неврологию, это отдельная песня, но не в этом дело, я ушла из больницы на следующий день, но мне надо было открыть больничный, чтобы обследовать ребенка у нормальных специалистов амбулаторно. Так что мне только в поликлинике не говорили, сначала приведите ребенка, я отвечаю, что мы живем на 9 этаже, лифт сломался, я не попру на себе 23 кг сначала вниз, а потом вверх, только для того, чтобы вы на него посмотрели, надо – приходите сами. Мне заведующий лечебной частью сообщает, что на дом узкие специалисты не выезжают, только к лежачим, а у вас аутист»

3. Психологические проблемы матерей.

«Как вы выживаете, мамы «особых» детей? На что надеетесь? Откуда берете силы, нервы и оптимизм?... А где взять силы и время, и деньги? Как не озлобиться? Как не озлобиться после тысячапятисотого разговора с учителями и школьными психологами, которые искренне уверены, что если у детей такие проблемы в школе, то это только потому, что у них асоциальные родители. И это люди со специальным образованием»

«А на улице все оглядываются, детишки здоровые с расспросами подходят, а женщины смотрят с сочувствием, и мой малыш хочет жить и двигаться, как другие детки на площадке, а не может ни встать, ни подняться хоть как-то, и от этого так плачет...»

«И эта боль за ребенка, и усталость, и слезы отчаяния. И эти безуспешные попытки объяснить, что это не мы такие, это болезнь такая… Я сейчас уже и не вспомню, сколько лет я сидела на антидепрессантах, но помню, что долго»

«Скажите, кто и как справляется со своим моральным состоянием? Оставить ребенка на денек некому, отдохнуть или выспаться, это исключено. После его рождения, родные только одно твердят, что сами такого с мужем сделали. Неужели, это конец моей жизни... Из больниц не вылезаем, я устала от этих пыток и слез ребенка. Отзовитесь! Как научиться его любить всем сердцем? И быть счастливой даже с больным ребенком на руках, как?»

Существующие проблемы матерей «особых» детей должны определять подход к формированию социальной помощи данной категории населения: наравне с работой по отношению к «особым» детям, наравне с работой по формированию толерантной среды в обществе, необходимо проводить работу с матерями, поддерживая их психологическое состояние в норме и давая им советы по воспитанию и обслуживанию детей с особыми потребностями. Очевиден тот факт, что матери не знают, где найти поддержку в «особом» состоянии материнства, где взять силы; матери отчаиваются, теряют надежду на светлое будущее свое и своего ребенка, сталкиваясь с проблемами в обществе, в государственных учреждениях. Ради стабилизации своего состояния матери прибегают к антидепрессантам, успокоительным, зачастую не имея представления об установленных мерах.

В семье формируется социальная роль, которую будет демонстрировать ребенок, ставший взрослым. Как показали исследования, преобладают два крайних типа семейного воспитания ребенка-инвалида: эмоциональное отвержение больного ребенка (как правило, в социально неблагополучных семьях) и гиперопека от неуверенности родителей в своих силах, собственных воспитательных возможностях и чувства вины перед ребенком. Эффективной социальной мерой является организация и поддержка объединений родителей детей-инвалидов для коллективной взаимопомощи [3].

Для того, чтобы матери детей с повышенными потребностями чувствовали в себе силы для воспитания и поддержания ребенка, имели представление о том, как делать это правильно, необходима поддержка общества и государства. Помощь социальных работников на дому, бесплатные консультации психолога для поддержания психологического здоровья матери, консультации врачей по уходу за «особыми» детьми – все это может сделать «особое материнство» приятнее и проще.

Список использованных источников:

1. Немкова, С.А. Психологические аспекты реабилитации детей-инвалидов / С.А. Немкова // Педиатрическая фармакология. – 2013. – N 2. – С.107-116.
2. Раздел «Особые дети» на форуме многодетных родителей : [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://mnogodetok.ru/viewforum.php?f=218, свободный. Дата обращения: 8.09.2013.
3. Сухих, В.Г., Чеха С.В. Особые потребности семей с детьми-инвалидами / В. Г. Сухих, С. В. Чеха // Социологические исследования. – 2011. – № 2. – С. 140-143.
4. «Форум для мам особых деток»: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://invamama.ru/, свободный. Дата обращения: 8.09.2013.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕНСИОНЕРОВ

Болдовская Е.Н.
Мстиславль, УО «Гимназия г. Мстиславля»
(e-mail: iboldovskaia@mail.ru)

В настоящее время проблема исследования психологических особенностей людей позднего возраста, особенно на этапе завершения трудовой деятельности, является особенно актуальной. Анализ ряда исследований отечественных и зарубежных ученых свидетельствует, что выход на пенсию является одним из кризисных периодов в жизни человека, поскольку сопровождается перестройкой жизнедеятельности полностью состоявшейся личности. Данное положение нашло свое отражение в работах Е.С. Авербуха [1, с. 39], В.Д. Шапиро, Г. Крайга [3, с. 94-95] и др. В результате происходит изменение сложившейся системы взаимоотношений и мировоззрения человека, что может приводить к трансформации системы его смысложизненных ориентаций.

В связи с этим нами было проведено дипломное исследование, направленное на выявление смысложизненных ориентаций пенсионеров и определение факторов, влияющих на их формирование. В качестве диагностического инструментария применялась методика изучения смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо и Л. Мохолика, адаптированная Д.А. Леонтьевым. Целью данной методики является выявление смысложизненных ориентаций личности, составляющих основу образа Я. Данная методика представляет собой 20 симметричных шкал-вопросов, состоящих из пары целостных альтернативных предложений с одинаковым началом, которые оцениваются по семибалльной шкале в зависимости от того, насколько они характерны для испытуемого. Показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни (ОЖ), а также пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации личности (цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни) и два аспекта локуса контроля (локус контроля – Я, локус контроля – жизнь) [2, с. 5-9].

В исследовании принимали участие 20 работающих и 20 неработающих педагогов, достигших пенсионного возраста. Анализ результатов исследования проводился с учетом таких факторов, выявленных с помощью анкеты, как семейное положение, наличие детей и внуков, отношения с близкими родственниками, соседями и бывшими коллегами по работе, наличие увлечений, религиозность, а также степень удовлетворенности своим материальным положением. Для выявления достоверности различий в смысложизненных ориентациях работающих и неработающих пенсионеров нами был использован двухфакторный дисперсионный анализ для независимых выборок.

В результате анализа были выявлены достоверные различия относительно всех шести шкал данной методики в зависимости от различных факторов. Так, исследовав данные шкал «Цели в жизни» и «Процесс жизни», были выявлены достоверные различия между пенсионерами с различным семейным положением (состоящие в браке, разведенные, вдовые). Более высокий уровень удовлетворенности достигнутыми целями в жизни ($F(2,34)=3,3166$, $p=0,04832$) и процессом жизни ($F(2,34)=5,3239$, $p=0,00974$) наблюдается у пенсионеров, состоящих в браке, а более низкий – у разведенных. Мы полагаем, что наличие брачного партнера является важным аспектом в определении смысложизненных ориентаций индивида, тем более человека пенсионного возраста. Для некоторых людей смыслом жизни является семья. Пенсионеры, находящиеся в браке, чаще ставят перед собой различные цели и легче достигают их, так как чувствуют поддержку со стороны супруга и удовлетворенность от роли жены (мужа).

Наблюдаются достоверные различия по шкале «Процесс жизни» в зависимости от занятости испытуемых ($F(1,34)=5,1720$, $p=0,02938$). У работающих пенсионеров наблюдается более высокий уровень удовлетворенности процессом жизни, чем у неработающих. Для пожилого человека очень важен такой фактор как трудовая занятость. Пока пенсионер продолжает работать и занимать прежнее социальное положение, он не так остро воспринимает проблему старости. Любимая работа делает жизнь человека более интересной, разнообразной, эмоционально насыщенной.

Достоверные различия были выявлены при анализе шкалы «Результативность жизни» у пенсионеров с различным семейным положением (F(2,34)=6,5860, p=0,00382). Более высокий уровень удовлетворенности самореализацией наблюдается у пенсионеров, состоящих в браке, а более низкий – у разведенных. Семейное положение является значимым фактором, влияющим на удовлетворенность индивида как настоящим, так и прошлым. Каждый человек со временем начинает анализировать свою прожитую жизнь, свои достижения и нереализованные цели. Жизнь человека, состоящего в браке, как правило, является более эмоционально насыщенной и содержащей множество позитивных моментов, связывающих двух людей. Поэтому состоящие в браке пенсионеры воспринимают свою жизнь как более продуктивную и осмысленную, нежели те, у которых нет поддержки со стороны супруга.

По шкале «Результативность жизни» также выявлены различия и в зависимости от занятости испытуемых. Более высокий уровень удовлетворенности жизненными достижениями наблюдается у работающих пенсионеров (F(1,34)=6,5970, p=0,01478). Выход на пенсию, как правило, является стрессом для человека. Привычный образ жизни полностью меняется и ему необходимо время, чтобы адаптироваться к новым условиям. В связи с этим возникает чувство неудовлетворенности своим настоящим положением, что может приводить к негативной оценке результатов своей жизни.

Особый интерес представляет анализ данных по шкале «Результативность жизни» у работающих и неработающих пенсионеров во взаимосвязи с наличием внуков и характером общения с ними (часто видятся с внуками, редко видятся с внуками, нет внуков). Более высокий уровень удовлетворенности самореализацией наблюдается у работающих пенсионеров, которые довольно часто видятся со своими внуками, более низкий – у неработающих пенсионеров, не имеющих внуков (F(2,34)=3,6073, p=0,03796). Можно предположить, что для работающего пенсионера внуки являются дополнительным фактором, который, помимо работы, стимулирует дальнейшее развитие, создает гармоничную жизнь. Для неработающего человека внуки, в некоторой степени, становятся основным показателем, влияющим на оценку пройденного отрезка жизни. Пожилые люди начинают рассматривать внуков (а не только детей) как свое продолжение.

Установлены достоверные различия по той же шкале у пенсионеров с различным социальным статусом в зависимости от уровня удовлетворенности доходом (удовлетворен, частично удовлетворен, не удовлетворен). Более высокая оценка результатов жизни наблюдается у неработающих пенсионеров, которые неудовлетворены уровнем своих доходов, более низкая – у работающих пенсионеров, которые неудовлетворены уровнем своего дохода (F(2,34)=3,3807, p=0,04580. Некоторые люди считают основным способом реализации себя трудовую деятельность, а уровень дохода, полученный за работу, рассматривают как фактор, влияющий на удовлетворенность жизнью. В связи с этим многие продолжают работать, находясь уже на пенсии. Неработающие пенсионеры практически не могут повлиять на уровень своих доходов, поэтому начинают оценивать результативность жизни, используя другие критерии, рассматривая деньги лишь как источник удовлетворения базовых потребностей.

Анализ результатов, полученных по шкале «Локус контроля – Я» позволил выявить достоверные различия у пенсионеров с различным семейным положением и социальным статусом. Более высокий уровень уверенности в себе, в своих силах наблюдается у пенсионеров, состоящих в браке, а более низкий – у разведенных (F(2,34)=9,8712, p=0,00042). Полученные различия обусловлены тем, что брак является важным фактором, влияющим на представление о себе как личности. Люди, живущие в браке, чувствуют поддержку супруга, склонны к постановке более сложных и рискованных жизненных целей и задач. Поэтому они ощущают себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, в отличие от тех, которые имеют негативный опыт семейных отношений, закончившийся таким кризисным жизненным событием как развод. В то же время, более высокий уровень уверенности в себе наблюдается у работающих пенсионеров, нежели у неработающих (F(1,34)=4,4456, p=0,04244). Работа, наряду с семьей, является значимым фактором, влияющим на формирование представлений человека о себе как личности. Работающий человек, находясь в коллективе и взаимодействуя с другими людьми, чаще прибегает к рефлексии и самоанализу, и поэтому обладает большей возможностью сравнивать себя и свои возможности с возможностями других. Это дает индивиду ощущение того, что он является хозяином своей жизни и жизненные достижения и неудачи во многом зависят от него самого.

Необходимо отметить, что выявлена взаимосвязь уверенности в себе с религиозностью. Более высокий уровень уверенности в себе наблюдается у нерелигиозных людей пенсионного возраста, нежели у религиозных (F(1,36)=5,8266, p=0,02100). Можно предположить, что при встрече с трудностями, нерелигиозный человек надеется в большей степени на себя. Религиозный же человек, как правило, разделяет ответственность за свою жизнь с высшими силами, надеется на помощь свыше, что может приводить к временному бездействию и неуверенности в себе.

По шкале «Локус контроля – жизнь» были выявлены достоверные различия у работающих и неработающих пенсионеров в зависимости от семейного положения и наличия внуков. Более высокий уровень управляемости своей жизнью наблюдается как у работающих, так и неработающих пенсионеров, состоящих в браке, более низкий – у неработающих разведенных пенсионеров (F(2,34)=6,4961,

p=0,00408). В то же время, более высокий уровень управляемости своей жизнью наблюдается у работающих пенсионеров независимо от наличия внуков, более низкий – у неработающих пенсионеров, не имеющих внуков (F(2,34)=5,5237, p=0,00837). Для работающих пенсионеров брак является менее значимым фактором, влияющим на процесс управляемости своей жизнью, то есть на ощущение себя хозяином своей жизни. Он продолжает активно действовать, быстро перестраиваться и решать новые задачи, так как у него есть уже опыт работы, который он может адаптировать к новым обстоятельствам. У неработающего пенсионера складывается иная ситуация. Человек впервые сталкивается с ситуацией полной и постоянной незанятости на работе. Он не располагает личным опытом, позволяющим точно прогнозировать новую ситуацию. Сам факт выхода на пенсию является для человека психологической травмой: падает его социальная значимость, страдает его престиж, его самооценка и самоуважение. В этой ситуации внуки могут стимулировать активность пенсионера, дают ему возможность строить планы на будущее. Для работающего же пенсионера таким мотиватором является работа, которая убеждает в том, что человек может сам свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Достоверные различия по шкале «Локус контроля – жизнь» также были выявлены у пенсионеров различного социального статуса во взаимосвязи с уровнем удовлетворенностью доходом. Более высокий уровень управляемости своей жизнью наблюдается у работающих пенсионеров, которые удовлетворены уровнем своих доходов, более низкий – у неработающих пенсионеров, которые также удовлетворены уровнем своих доходов (F(2,34)=6,5463, p=0,00394). Полученные данные позволяют предположить, что многие люди для того, чтобы чувствовать себя свободно и независимо продолжают работать. Материальная обеспеченность позволяет человеку чувствовать уверенность в своем завтрашнем дне. Люди, у которых нет такой возможности (неработающие пенсионеры), стараются не связывать возможность управления своей жизнью с доходом, что можно рассматривать как действие замещающего защитного механизма. В результате для них факторами, замещающими доходы, могут являться духовные и социальные аспекты.

Таким образом, основным фактором, влияющим на формирование смысложизненных ориентаций людей, достигших пенсионного возраста, является трудовая занятость, а также семейное положение, наличие внуков и уровень дохода. Среди особенностей данной категории лиц можно выделить следующие: для работающих пенсионеров важными аспектами, влияющими на определение смысложизненных ориентаций, являются удовлетворенность уровнем дохода и семейное положение, для неработающих – наличие внуков и семейное положение.

Список использованных источников:

1. Авербух, Е.С. Неврозы и неврозоподобные состояния в позднем возрасте / Е.С. Авербух, М.Э. Телешевская. – Л.: Медицина, 1976. – 159 с.
2. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
3. Шапиро, В.Д. Социальная активность пожилых людей / В.Д. Шапиро. – М.: Наука,1983. – 129с.

СПЕЦИФИКА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Кудинов С.И.
Москва, РУДН

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения люди с ограниченными возможностями составляют около 10% населения земного шара. Степень ограниченности варьируется от легких физических дефектов до полной утраты физической и соответственно социальной активности. Работа по реабилитации этих людей сводится к оказанию медицинской помощи (медикаментозное лечение, физические упражнения), экономической помощи (пособия по инвалидности, путевки в санатории и профилактории), профессиональной помощи (трудоустройство инвалидов), психологическая реабилитация (нахождение внутренних ресурсов на преодоление травмы), однако, что касается полноценной самореализации этой категории населения, то данная работа не проводится. Система комплексной реабилитации инвалидов с последующей их адаптацией все больше требует включения психологической составляющей, имеющей большое значение для повышения эффективности реабилитационных мероприятий и предопределяющих дальнейший процесс их самореализации в системе трудовых и общественных отношений.

Из вышесказанного следует, что ключевым фактором успешной социальной адаптации является самореализация, а именно, реализация своего внутреннего потенциала во внешней среде. Проблема самореализации лиц с ограниченными физическими возможностями на данный момент актуальна, но мало изучена. В общем плане самореализации личности отдельно и всесторонне стала рассматриваться в отечественной психологии с недавнего времени, хотя при всем этом остается вопросом, входящим в проблемное поле разных наук.

Несмотря на методологические разночтения в исследованиях самореализации, исследователи чаще всего рассматривают ее либо как процесс, либо как деятельность. В своих предыдущих публикациях [7,8,9,10] мы отмечали системный характер этого феномена. Нам представляется, что самореализация это комплексное психологическое образование, детерминированное врожденными и приобретенными, социальными факторами. Полноценная самореализация возможна исключительно в деятельности либо особой самодеятельности связанной с совершенствованием личности в ее нравственном и духовном аспектах.

Цель настоящего исследования заключалась в изучении доминирующих видов и особенностей самореализации у лиц с ограниченными возможностями. В исследовании приняли участие инвалиды колясочники 69 человек и инвалиды по зрению 82 человека. Возраст испытуемых 24-36 лет.

На первом этапе использовалась авторская анкета для выявления самооценки своей самореализации. Анкета включала четыре раздела. В первом блоке вопросы касались уровня своей удовлетворенности настоящим, своими действиями и достижениями, ощущением успешности. Второй блок оценивал оптимистичность будущего. Третий доминирующие ценности и четвертый реализация себя в различных аспектах жизнедеятельности. Отмеченные в анкете блоки вопросов соответствуют отдельным критериям самореализации. На втором этапе эмпирического исследования использовалась авторская методика «Многомерный опросник самореализации личности С.И. Кудинова». Стандартизация теста проводилась в течение двух лет на выборке студентов с первого по пятый курс, учащихся старших классов, а также учителях врачах и военных специалистах.

Результаты пилотажного исследования показали, что только 20% испытуемых слабовидящих оценили уровень своей самореализации как достаточно высокий. При этом они уверенно воспринимают будущее, их не очень страшит социально-экономическая нестабильность в обществе, так как они чувствуют определенную социальную защищенность на государственном уровне. Для данной категории респондентов доминирующими ценностями выступают здоровье, общение и занятость т.е увлечения, хобби. Все испытуемые этой подгрупп увлечены любимым занятием. В основном они принимают участие в творческих коллективах и различного рода кружках и клубах по интересам. Большинство испытуемых оценили уровень своей самореализации только на 50% и 30% отметили у себя низкий уровень самореализации. Среди причин низкой реализации своих возможностей назвали социально-психологические преграды, ограниченное количество творческих коллективов, общественных организаций и спортивных клубов, где рады инвалидам. Отдаленные перспективы для этих респондентов видятся в мрачном цвете. Их пугает будущее, в связи с ухудшением здоровья и равнодушием общества. В качестве основной ценности они называют заботу об инвалидах. Показательно, что у этих респондентов снижена социальная активность, они практически ничем не интересуются, не посещают клубы по интересам, не занимаются спортом, не состоят в общественных организациях. Более 45% процентов из них не осведомлены о государственных программах направленных на социальную защищенность этой категории граждан. И как следствие оценивают степень своей защищенности на низком уровне.

Несколько иная картина прослеживается по самооценки самореализации у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата Среди этих респондентов 35% не удовлетворены своей жизнью, причем, чем старше респондент, тем больше процент неудовлетворенности. Только 13% испытуемых все устраивает, они довольны своей жизнью. Несмотря на то, что 50% респондентов имеют среднее – специальное, 25% высшее и 12% неоконченное высшее образование, 52% опрошенных не реализуют себя ни в одной области профессиональной деятельности. Оставшиеся 48% респондентов занимают низкооплачиваемые, в основном рабочие должности в сфере услуг, промышленном секторе, ЖКХ и т.д. Наиболее предпочитаемые увлечения это чтение книг и журналов, кулинария, спорт, вязание и шитье. Свободное время больше всего проводят в Интернет около 4 часов в сутки, просмотр телевизионных программ 3 часа, шитье и вязание и т.д. Шестьдесят процентов не заняты ни в одной общественной организации, 32% состоят в профсоюзах и обществах инвалидов и только 4% в спортивных секциях и 4% в религиозных сектах. Доминирующая часть респондентов 79% оценивают уровень своего материального благосостояния как средний, 17% ниже среднего и 4% как критический.

Таким образом, результаты пилотажного исследования позволили установить низкую социальную активность данной категории граждан, отсутствие востребованности у работодателей в специалистах с ограниченными возможностями, слабую социальную защищенность и отсутствие какой либо работающей программы по психологическому сопровождению лиц с ограниченными возможностями.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования с помощью Многомерного опросника самореализации личности (С.И. Кудинов) позволили установить специфические особенности самореализации у респондентов с ограниченными возможностями. Было установлено, что у испытуемых более всего выражена личностная самореализация на втором месте социальная и соответственно профессиональная занимает низшую ступень. Необходимо отметить, что зафиксированные виды самореализации находятся на низком уровне. Данная иерархия обусловлена, по всей видимости, сложившимися обстоятельствами. Наиболее доступным для этих респондентов оказывается личностное совершенствование, развитие себя как личности. Все это можно осуществить, не выходя из дома благодаря чтению литерату-

ры, просмотру телепередач и прослушиванию радиопередач, использования Интернет и т.д. Что касается социальной и профессиональной самореализации, то здесь возможности резко ограничены. Данное ограничение обусловлено целым комплексом проблем таких как: трудности в перемещении, отсутствие необходимой секции, клуба, невостребованностью работодателями таких специалистов, отсутствием вакансий на рынке труда и т.д. Более того, со стороны лиц с ограниченными возможностями наблюдается некоторая инертность, пассивность нежелание заявить о себе даже там где для этого есть возможность. Часть из них просто довольствуется тем, что имеет, малый социальный пакет.

Анализируя специфику проявления самореализации у респондентов можно отметить иерархическое строение переменных, гистограмма 1.

Гистограмма 1 – Выраженность средних значений самореализации у лиц с ограниченными физическими возможностями

Примечание: Условные обозначения: с-к социально-корпорптивные установки самореализации; л-з личностно-значимые ценности; а-к активность; п-т пассивность; о-п оптимистичность; п-с пессимистичность; и-н интернальность; э-н экстернальность; с-ц социоцентризм; э-ц эгоцентризм; к-р креативность; к-н; консервативность; к-т конструктивность; д-т деструктивность; с-б социальные барьеры; л-б личностные барьеры; и-т искренность.

Согласно гистограмме можно констатировать, что в структурной организации самореализации личности лиц с ограниченными возможностями доминируют все агармонические переменные, причем наибольший вес зафиксирован по социальным и личностным барьерам, пессимистичности, экстернальности и пассивности. С содержательной стороны это означает, что респонденты испытывают большие личностные трудности при самореализации тревожность, страхи, стеснительность, которые выступают препятствием для наиболее полного самовыражения и проявления активности. И социальные, отсутствие либо недостаток сферы приложения своих сил и способностей, равнодушие окружающих, незнание и отсутствие опыта позиционирования своих возможностей и целый ряд других факторов. Отмеченные препятствия к полноценной самореализации вызывают эмоциональный отклик у респондентов характеризующийся упадком сил, снижением настроения, раздражительностью, апатией и пессимистическим восприятием своей перспективы. Что в свою очередь снижает тонус этих испытуемых, выражающийся в проявлении интертности, т.е. снижении активности, инициативности, использовании однотипных непродуктивных способов самовыражения и т.д. Примечательно, что респонденты при этом полностью полагаются на окружение, других людей, обстоятельства – экстернальность. В том, что они не могут полностью реализоваться, виновны с их точки зрения обстоятельства и другие люди. В тоже время основными побудительными силами к проявлению самореализации выступают личностно-значимые ценности и эгоцентрические мотивы. Иначе говоря, испытуемые склонны проявлять активность, для того чтобы реализовать свое «Я» только тогда когда видят личную перспективу, в противном случае им скучно, неинтересно, трудно и т.д.

Проведенное пилотажное исследование позволило выявить некоторые специфические моменты в особенностях и механизмах проявления самореализации лиц с ограниченными физическими возможностями. Полученные результаты служат основой для более глубокого исследования данной проблемы.

Список использованных источников:

1. Кудинов, С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности/ С.И. Кудинов// Сибирский педагогический журнал.- 2007.- № 11. – с. 337-346.

2. Кудинов, С.И. Системное исследование самореализации личности/ С.И. Кудинов// Научный вестник академии управления и сервиса/ Межвузовский сборник научных трудов: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р.

Державина; Академия управления и сервиса. Вып. 2/ Под ред. В.М. Юрьева/ – Тамбов: Изд-во Р.В. Першина, 2008. - С. 263 - 270.

3. Кудинов, С.И. Системная модель самореализации личности/С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ - М.: Изд-во РУДН, 2008. - № 1. - С. 28-37.

4. Кудинов С.И. Психологические особенности самореализации личности с ограниченными физическими возможностями/ С.И. Кудинов// Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание.- Новосибирск, НГПУ. 2010 №5 – С.272-280

5. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов/ С.И. Кудинов,С.С., Кудинов// Вектор науки.- Тольятти, ТГУ №4 (18) 2011г. С. 431-434.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА КОММЕНТИРОВАННОГО РИСОВАНИЯ

Лауткина С.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: lautkina@tut.by)
Рулева Ж.А.
Витебск, ГУО «Детский дом г. Витебска»
(e-mail: zhanna73r@mail.ru)

Речь – это важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами. Диалог, творчество, познание, саморазвитие – вот те фундаментальные составляющие, которые оказываются вовлеченными в сферу внимания педагога, когда он обращается к проблеме речевого развития дошкольника [1, с. 3]. Развитие речи связано с множеством факторов, как биологических, наследственных, так и социальных, психологических, т.е. со здоровьем ребенка, его наследственностью и эмоциональным благополучием, социальным окружением и речевой средой, особенностями общения, традициями воспитания и т.п. [2, с. 3-4]. Учитывая все эти факторы в работе с детьми с трудностями в обучении (а категория наших детей также и воспитанники детского дома), ученые и практики пытаются находить и внедрять в свою работу новые методы, помогающие развитию связной речи детей, формированию лексико-грамматических средств языка. Одним из действенных видов работы по развитию речи детей вышеуказанной категории является ***метод комментированного рисования*** – моделирование коммуникативной ситуации, центром которой является создание взрослым схематической зарисовки на тему, отражающую ближайший опыт детей, и организация общения детей между собой [3, с. 11-12].

Нами проведено исследование, позволяющее выявить влияние метода комментированного рисования на развитие речи детей с трудностями в обучении.

Эмпирическое исследование состояло из следующих ***этапов:*** констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты, сравнительный анализ. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 15 воспитанников ГУО «Детский дом города Витебска», занимающихся по программе для детей с трудностями в обучении, контрольную группу (КГ) – 15 воспитанников специальных детских садов № 64 и 18.

Проводя ***констатирующий эксперимент***, мы выбрали определённые задания из различных методик для всестороннего обследования речи детей ЭГ и КГ. Далее была проведена обработка результатов данного обследования. Детям были предложены задания на выявление уровня речевого развития по нескольким категориям: *связная речь, предметный словарь, глагольный словарь, словарь признаков, грамматический строй речи, состояние слоговой структуры слов, звукопроизношение.* Мы отобрали для исследования разнообразные задания, так как речь – это сложная функциональная система, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии.

Обучающий эксперимент. Нами была разработана авторская «Программа развития речи детей с трудностями в обучении посредством комментированного рисования», нацеленная на процесс развития речи детей дошкольного возраста данной категории.

Реализация программы предусматривала занятия с детьми старшего дошкольного возраста 1 раз в неделю в течение одного учебного года (9 месяцев). Задачи занятий предусматривали: формирование словаря и словообразовательных процессов, звуковой культуры и грамматического строя речи детей и связной речи.

Начиная с сентября 2011 года и до конца учебного года (май 2012 года) мы занимались по данной программе с детьми ЭГ (15 воспитанников детского дома).

С детьми проводились занятия по подгруппам (4-5 человек). Лексические темы занятий по комментированному рисованию были выбраны, исходя из тематического планирования воспитателей и учи-

телей-дефектологов, занимающихся с этими детьми. Мы старались выбирать какое-либо событие, которое происходило и две недели назад, и месяц (но обязательно перекликалось с определённой выбранной темой), чтобы наши комментированные зарисовки были построены на припоминании детей, на активизации их психических процессов.

Все занятия в основном были построены в классической форме: организационный момент, основная часть, подведение итогов. Только эти этапы всегда включали игровые моменты, упражнения на удовлетворение двигательной активности детей, для того, чтобы сам процесс комментированного рисования, который требует определённой сосредоточенности и концентрированности детей, не утомлял воспитанников.

Начиная занятия с песенок, загадок, сюрпризных моментов, мы активизировали внимание и восприятие занимающихся, старались вызвать интерес к последующим моментам.

Плавно переходя к основной части занятия, мы вспоминали какое-либо событие, развлечение, праздник. Часто этот момент проходил с использованием фотографий. В данном случае дети эмоционально настраивались на предстоящее составление рассказа. Ведь воспоминание о приятных моментах своей жизни, всегда положительно сказывается на настроении и чувствах детей. Опираясь на определённые эмоции, им и легче вспоминать, и подобрать слова, соответствующие данному моменту. После таковой беседы, проводилась непродолжительная игра для отдыха.

И после этой подготовки, подходили к главному – самому процессу комментированного рисования. На мольберте заранее был заготовлен лист, не меньше размера самого мольберта, чтобы было пространство для зарисовок. Педагог, руководя диалогом на данном этапе, начинал с детьми беседу. Обычно это был вопрос о том, кто принимал участие в том событии, о котором собирались рассказать (праздник, прогулка, посещение выставки и т.д.). Схематически рисуя девочек и мальчиков, педагог уточнял характерные особенности каждого ребёнка: высокий или низкий, полный или худой, в очках, с косичками, с бантиками и т.д. Рисунок выполняется чёрным маркером, все фигуры – одна за другой, для последующего рассказа по ним, как по плану. Дети с удовольствием описывали себя и других. Нарисовав всех детей, двигались далее, вспоминали, куда собирались, что видели в пути. Это всё педагог схематически рисовал на листе бумаги, не упуская уточняющих деталей, про которые вспоминают дети в своих ответах. Также по вопросам педагога описывалось выбранное мероприятие. В заключение обязательно педагог спрашивал о том, какие эмоции испытывали дети в ходе данного события, понравилось ли оно? После завершения этого этапа, приступали к рассказу. Обычно повествование повторяли 2 раза. Первый раз – дети по очереди составляли по 1-2 предложения, рассматривая рисунки, второй раз – один из детей по желанию сам рассказывал полностью о нарисованном событии (иногда педагог и дети дополняли его). Рассказывание может быть построено и в разных вариантах, главная его цель – добиться от детей связного монологического описания события.

На завершающем этапе проводилась игра или хоровод, но всегда лёгкое упражнение неречевого характера, чтобы не переутомить детей. В конце занятия дети делились впечатлениями и желаниями о содержании будущих занятий по комментированному рисованию.

В соответствии с составленной нами программой мы аналогично провели все занятия в течение 2011-2012 учебного года с детьми ЭГ, воспитанниками детского дома.

Далее был проведён ***контрольный эксперимент*** – обследование детей КГ и ЭГ, с целью выявления уровня речевого развития на данном этапе. По результатам применения авторской программы по развитию речи в мае 2012 года было проведено повторное обследование уровня развития речи детей ЭГ с использованием того же диагностического инструментария, что и в сентябре 2011 года.

В ходе ***сравнительного анализа*** подводился итог проделанной работы, сравнение результатов обследования речи детей до и после работы по программе с помощью комментированного рисования у детей ЭГ, выявление насколько эффективным оказался предложенный метод для развития речи детей (сравнение с результатами обследования детей КГ с которыми подобные занятия не проводились).

После контрольного эксперимента сравним индивидуальные показатели каждого ребёнка. В КГ лишь Вадим Л. изменил свой уровень предрасположенности к нарушениям устной речи, после констатирующего эксперимента в сентябре его средний показатель равнялся 50% (высокий уровень), что всего лишь на 1% отделяло его от детей со средним уровнем предрасположенности к речевым нарушениям. На майском обследовании его результат улучшился на 5% и составил 55%. С высоким уровнем предрасположенности к речевым нарушением осталось 2 человека, со средним – 9 детей и с низким уровнем – так и осталось 4 ребёнка.

В ЭГ результаты изменились значительно. 2 ребёнка, имеющие после обследования в сентябре высокий уровень предрасположенности к нарушениям речи, улучшив свой средний показатель, перешли в группу со средней предрасположенностью. И в группе с высоким уровнем детей не осталось вообще. 5 детей из группы со средней предрасположенностью к речевым нарушением, прибавив средний индивидуальный результат, оказались в группе с низким уровнем. В итоге – в группе со средним уровнем – 6 испытуемых, в группе с низким уровнем – 9 детей.

Сравнительные результаты среднего индивидуального показателя каждого ребёнка представлены на рисунке 1.

Итоговым сравнением хотелось бы показать динамику роста результатов обследования обеих групп. После констатирующего обследования в сентябре 2011 года в КГ средний результат выполненных заданий составил 60,3%, в мае 2012 года – 64%. Эта группа улучшила свой результат на 3,7%.

Рисунок 1 – Динамика результатов обследования каждого ребёнка после контрольного эксперимента.

Дети ЭГ на первом обследовании в среднем выполнили 62,3% заданий, при проведении контрольного эксперимента после занятий по нашей авторской программе результат составил – 73,7%, что показывает увеличение в выполнении всех параметров обследования на 11,4%.

Разница между улучшением в показателях двух обследований составила 7,7% с лучшим показателем у обследуемых ЭГ. Разница видна на рисунке 2.

Рисунок 2 – Динамика результатов обследования после контрольного эксперимента в ЭГ и КГ.

По результатам контрольного эксперимента и проведенного сравнительного анализа мы можем говорить о том, что наша авторская программа оказалась действительно эффективной для повышения уровня развития речи детей. По всем параметрам повторного обследования дети ЭГ показали результаты лучше, чем испытуемые КГ.

Список использованных источников:

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика–Синтез, 1999. – 272 с.
2. Любина, Г.А. Детская речь / Г.А. Любина. – Мн.: Научно-методический центр учебной книги и средств обучения, 2002. – 224 с.
3. Микляева, Н.В. Комментированное рисование в детском саду / Н.В. Микляева. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОГО МИКРОСОЦИУМА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКА

Прищепа И.М., Малашенкова Е.А., Макрицкий М.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: liza.malashenkova@mail.ru)

Социализация подростка – довольно сложный и противоречивый процесс. Несомненно, значительную роль в данном процессе играют микрофакторы социализации или микросоциум.

По мнению А.В. Мудрика влияние микросоциума на процесс социализации детей, подростков зависит от объективных характеристик микросоциума и субъективных характеристик самого человека [1].

Обобщенные субъективные характеристики подростков, имеют ряд специфических черт.

Подростки более восприимчивы к негативным оценкам окружающих, особенно если они касаются одежды, внешнего вида, манер поведения, круга знакомств, всего того, что составляет социальную среду и социальную символику «Я».

Гипертрофированная самостоятельность находит выражение в подчеркнутой резкости поведения и оценок.

Многим подросткам свойственна категоричность в дценках; «хорошим» и «правильным» они считают только то, что им нравится.

Трудности социализации в этот период связаны с тремя главными обстоятельствами:

– несовпадением между высоким уровнем самосознаия и низким, по мнению детей, социальном статусом, который задан возрастом подростков;

– несовпадением старого стиля родительства и новых потенциальных возможностей подростков, заданных их психофизиологическим повзрослением;

– противоречием между усилившейся ориентацией на самостоятельность и усиливающейся зависимостью от мнения и поведения сверстников [2].

При этом следует учитывать, что влияние микросоциальной среды на личность подростка может осуществляться как стихийно, так и целенаправленно.

Эти влияния могут носить позитивный и негативный характер, обусловливающий становление личности подрастающего человека.

Для нейтрализации негативных влияний и активизации позитивных важно создавать воспитательное пространство, включающее в себя различные институты социализации и одновременно включенное в них.

Эффективность воспитания и позитивность социализации зависят от того, удастся или нет создать воспитательное пространство, от того, насколько эффективно оно функционирует.

В рамках воспитательного пространства дети, подростки, юноши взаимодействуют с микрофакторами стихийной социализации (школой, семьей, соседями, окружающими людьми, группами сверстников по месту жительства). Однако характер и результаты этого взаимодействия в значительной мере определяются и корректируются педагогическим влиянием.

К сожалению, сами педагогические влияния порой бывают не совсем правильными и результативными. В данном случае становление личности подростка, как правило, деформируется. Процесс деформации усложняется неблагоприятными субъективными факторами, связанными с уже имеющимися недочетами в личностном развитии.

На почве объективных и субъективных факторов в подростковом возрасте довольно часто возникают конфликтные ситуации. Их последствием может быть дезадаптация личности.

В своем исследовании мы задались целью выяснить, каково влияние важнейшего микрофактора социализации – школы на социальное развитие подростка.

Роль школы как института социализации не сводится только к передаче подросткам знаний, умений и навыков - она оказывает воздействие самим характером воспитания, жизнедеятельности ребенка в школе, где он усваивает ценностные ориентации, моральные нормы, навыки группового поведения.

Однако в случаях чрезмерной заорганизованности, командно-приказного стиля, чрезмерного административного регулирования всей школьной жизни сковывается инициатива школьника, подросток лишается ощущения причастности к делу.

Значительным десоциализирующим фактором выступают конфликты, возникающие в школьной среде. Стороны конфликтов, в наибольшей степени влияющих на становление подростка, – сами школьники, учителя, одноклассники.

Для достижения цели исследования нами было проведено анкетирование 82 восьмиклассников. Круг вопросов соответствовал трем основным направлениям:

1. Характер социализации детей под влиянием различных микрофакторов;
2. Социализация подростков в школе;
3. Наличие конфликтов в процессе школьной социализации.

Прежде всего, мы выяснили, какие из микрофакторов вызывают у подростков существенные затруднения в процессе повседневного общения.. 60% детей отметили, что это – общественные места и транспорт, 30% - улица и двор, 10% - семья. Оставшиеся 10% - школа, друзья, знакомые. Следовательно, школа не входит в число ведущих факторов, создающих социальный дискомфорт.

На вопрос о мотивах посещения школы 40% респондентов отметили, что им там «интересно, так как получаю знания, необходимые в будущем»; 30% - «интересно, так как люблю общаться с одноклассниками»; 20% - что это – их обязанность, 10 % - потому, что заставляют родители. Таким образом, преобладающим оказался положительный мотив интереса к знаниям как основанию будущей самостоятельной жизни.

90% респондентов считают отношения с одноклассниками хорошими и только 10% -плохими.

При этом, в классе в большей степени присутствуют: дружеская атмосфера (40%), уважение (30%), сотрудничество (30%). Но ощущаются и неуважение (10%), равнодушие, безразличие (20%).

На вопрос «Вызывает ли у Вас мысль о школе чувство неприязни, нежелания идти в нее?» 60% учеников ответили «нет», 40% - «да».

Во втором случае причинами отрицательного отношения к школе являлись: невыполнение домашних заданий (40%), отсутствие заинтересованности в обучении (20%), конфликты с одноклассниками (15%), отсутствие взаимопонимания с учителями (15%), трудности в обучении (10%).

25% учащихся отметили доброжелательные отношения к учителям, 10% - напряженные, 65% учеников ответили, что к разным учителям они относятся по-разному.

Следующий вопрос был направлен на выявление представлений об отношении учителей к ученикам.

«Готовы придти на помощь ко всем ученикам» - ответили 30% учащихся, «Отношения являются уважительно-требовательными» - также 30%, «Хорошо относятся только к тем, кто хорошо учится» - 15%, «Плохо относятся к некоторым ученикам» - 25%, «Негативно относятся к слабоуспевающим ученикам» - 10%.

Оскорбляли, задевали ли когда-нибудь ученики своих учителей? 20% респондентов делали это, но редко. 80% - категорично ответили «нет».

Со стороны учителей оскорбления выслушивали 10% учащихся, 90% не испытывали этого.

10% учащихся сталкивались с психологическим давлением со стороны учителя (постоянная необоснованная критика, угрозы,), 90% - нет.

На 30% респондентов психологическое давление оказывали одноклассники, 70% подростков не ощущали это.

При возникновении конфликтной ситуации 40% респондентов обращаются за помощью к классному руководителю, 10% - к социальному педагогу, столько же - к одноклассникам. Вне школы дети ищут помощь у родителей (40%) и друзей (15%).

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что атмосфера социализации детей в школе довольно благоприятная. Отношения между учащимися и учителями преимущественно комфортные. Сказанное позволяет сделать вывод о наличии благоприятного воспитательного пространства в процессе школьной социализации. Психологический дискомфорт имеет место, однако не превалирует.

В данных случаях вероятно возникновение конфликтных ситуаций. Большинство учеников (70%) считают данные ситуации неприемлемыми и приходят к выводу о необходимости проведения в школе занятий по обучению профилактике конфликтов.

Список использованных источников:

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика.6-е изд., перераб. и доп. / А.В. Мудрик. – М., 2007.
2. whttp:ww.ref.by/refs/68/39589/1.html

«САМОМАМА»: МЕЖДУ ДОМОМ И РАБОТОЙ

Москалева Е.С.
Санкт-Петербург, СПбГИПСР
(e-mail: zhenya-moskaleva@mail.ru)

В обществе существует стереотипное мнение о том, что быть одинокой матерью – стыдно и неприлично. Статус разведённой женщины или женщины одинокой в обществе ниже, чем статус замужней [5].

В результатах исследования общественного мнения об одиноких матерях С. Даниловой на вопрос о том, может ли одинокая мать одна воспитать полноценную личность, 68% респондентов с уверенностью ответили - да и 38% считают, что нет. [1].

Государство оказывает материальную помощь, которая не меняет существующего положения материнских семей. Среди всех проблем особенно остро стоят способы функционирования семьи, как института воспитания и социализации. Процесс воспитания обычно деформирован. Матери вынуждены доказывать окружающим, себе, бывшему мужу, что могут справиться с воспитанием ребенка. Дети же из таких семей хотят быть "как все", то есть испытывают острую потребность в определенном социальном статусе [2].

В 2013 году нами было проведено исследование социально-психологических проблем одиноких матерей, описываемых на различных родительских форумах. Одинокие матери в интернет-пространстве называют себя «Самомамы» - сокращённо от словосочетания «самостоятельные мамы».

Форум «Бэби-блог», раздел «Само-мама» [4] сообщает посетителям сайта, что данное «сообщество для женщин, которые являются и мамами и папами, и добытчиками, и дети на них, и дом. Для жен-

щин которые сами привыкли решать свои проблемы, ну и как они справляются с этими проблемами. Материнство, карьера, зарабатывание денег, дом, хозяйство, поддержание красоты - обсуждаем все». В разделе 62 участника, 300 тем.

Приведем некоторые из высказываний посетительниц форума.

«Девочки, как же тяжело быть самомамой .Бабушка с дедушкой наши болеют ,не помогают и не работают. Я тут одна по хозяйству и работать начала на дому. А малыш растет на глазах, и все больше требует внимания. Сейчас все же легче, потому что спит много, а как же дальше? Кому оставлять сынишку, когда ползать-то будет? Кто как справляется?»

«Девочки, милые... ну как же так... Я недавно вам писала, что проблемы с деньгами были сильные, мужу долго не платили зарплату, но вроде потихоньку выкарабкивались.... А сегодня часть меня умерла... Муж пришел и сказал "устал от проблем, я ухожу"... Я чуть в обморок не упала... Только доча на руках привела в чувство... Господи... Неужели он не одумается... Что будет с нами?.. Я и трое деток... Сами... Как мы выживем(Ужас, голова кипит... сердце разрывается...»

«Девочки самомамы! Как вы справляетесь с финансовой ситуацией?.. отдавали ли ребятишек в мини-садики (частные) и выходили на работу, или до путевок в государственный садик сидели дома? А если отдавали, чтобы работать, КАК жили на одну зарплату????? Я свои доходы-расходы посчитала, и мне стало дурно от мысли, что при зарплате 20000 рублей я буду отдавать 8-10 тысяч за садик плюс 3500 квартплата, плюс одежда, проезд, питание, продукты, форс-мажоры, подарки, праздники (5-7тысяч рублей).... Ужас!...»

Помимо этих проблем многие одинокие матери сталкиваются с проблемой невыплаты алиментов. Эта тема обсуждается «самомамами» на форуме «Мамы и Папы» [3]:

«А у нас папа не платит алименты, «ждемс» (выжидаем его большой зарплаты), до дочек дела нет. На самом деле наверно лучше лишить родительских прав, чем иметь такого папу»

«А у нас папа вообще иностранец...В прошлом году подала на алименты без развода, т.к. уже 3 года вместе не живем. В мировых сказали через год только 1ое заседание будет.! Вот ждем...»

«Наш папочка все обещает, а на деле ничего… Думаю, уже может, на лишение родительских прав подать? Я консультировалась, и мне сказал юрист, что сначала надо отсудить алименты,"вогнать"его в долги, а потом лишить родительских прав за неисполнение родительского долга»

Еще одной не менее значимой проблемой является незаконное увольнение молодых мам с работы в период ухода за ребёнком. «Самомамы поделились своими историями на сайте «Мамы и Папы» в разделе «Законодательство»:

«Девочки, меня тут на днях попросили забрать все свои документы и тихонечко уйти с работы. У меня отпуск до 1,5 лет закончится только в конце марта. Чего делать-то? Если я сейчас уйду, то мне ж пособие не будут платить? И что после 1,5 лет? Кто будет платить и сколько?»

«Меня тоже вежливо попросили уйти по собственному желанию, без лишних разборок так сказать…Ну не хочет мое начальство морочиться и давать мне какие то поблажки»

Анализ данных и подобных им высказываний на форумах одиноких матерей показал, что одинокие матери — особая социальная группа, нуждающаяся в социальной защите. «Самомамы» сталкиваются с множеством проблем: нехватка финансов, семейный быт, уход за малышом, невыплаты алиментов, незаконное увольнениях с работы. Необходимые меры со стороны государства – прежде всего, повышение пособий. Социальная поддержка неполных семей - это часть государственной семейной политики, целью которой является оказание помощи семьям в преодолении разного рода стрессовых ситуаций, в решении проблем, возникающих в их жизни, с которыми семьи не в состоянии справиться сами за счет своих внутренних ресурсов.

Социальные службы оказывают широкую поддержку одиноким матерям:

– оформление пенсии на детей по утрате кормильца вдовым одиноким матерям;
– оформление пособия внебрачным матерям;
– помощь разведенным одиноким матерям в получении алиментов на детей или содействия в их получении женщинам, не получающим их по объективным причинам;
– предоставление одиноким матерям и членам их семей различной информации о льготах, социальных гарантиях, правах;
– оказание юридической, психологической помощи разведенным, содействие в решении вопросов, касающихся воспитания детей.

Однако судя по проведённому исследованию, не многие матери получают эту социальную поддержку. Возможно, главная проблема в слабой информированности населения о возможностях социальных служб, и в этом случае со стороны государства могла бы оказать влияние информационная поддержка в виде социальной рекламы и брошюр, которые можно распространять в детских поликлиниках, образовательных учреждениях, социальных службах.

Список использованных источников:

1. Данилова, С. С. Одинокое материнство в общественном мнении / С.С. Данилова // Социологические исследования. – 2009. – № 5. – С. 138-141.

2. Поддубная, Т. Н. Управление системой социальной защиты детства /Т. Н. Поддубная. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 347 с.

3. Форум «Мамы и Папы»: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.mamapapa-arh.ru/forum/, свободный. Дата обращения: 8.09.2013.

4. Форум «Бэби-блог», раздел «Само-мама»: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.babyblog.ru/community/lenta/Samo-mama, свободный. Дата обращения: 8.09.2013.

5. Ярская-Смирнова, Е. Р. Одинокие матери: клиенты или граждане? / Е. Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов, Е.А. Цыглакова // Гендерная экспертиза социальной политики и социального обслуживания на региональном уровне. – Саратов: Изд-во «Научная книга». – 2003. – С.184-210.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ

Негодина Г.В.
Санкт-Петербург, СПбГИПСР
(e-mail: risataccia@ya.ru)

В Санкт-Петербурге, как в городе, принимающем мигрантов, в общественном и индивидуальном сознании усиливается противопоставление «свой – чужой». Мигранты не стремятся ассимилироваться с городским обществом, но многие приезжают с детьми, и у детей процесс адаптации и аккультурации идёт гораздо быстрее и проще. В настоящее время многие социологи, культурологи, политологи занимаются исследованием проблемы толерантности, мультикультурализма, интеграции мигрантов в принимающее общество, этнической и религиозной толерантности молодёжи. По прогнозу известного петербургского экономиста Александра Ходачека, к 2020 году в Петербурге мигранты займут четыре рабочих места из десяти. Уже сейчас четверть из двух миллионов работающих-мигранты. В основном, выходцы из стран СНГ и российских регионов [2].

В проблемной теме миграции особняком выделяется вопрос интолерантного отношения к приезжим, растёт уровень враждебности по отношению к людям других национальностей и конфессий, да и просто к приезжим. Настороженное и неприязненное отношение к мигрантам проявляется характеризуется причинами вовсе не рациональными, многие люди просто боятся общаться с людьми другой национальности. Подобное отношение поддерживается архаичными страхами перед чужой культурой и всем, что не укладывается в рамки повседневного опыта.

В Санкт-Петербурге, как в городе, принимающем мигрантов, в общественном и индивидуальном сознании усиливается противопоставление «свой – чужой». От того, насколько быстро происходит адаптация мигрантов к российским традициям и культуре, зависит и возникновение конфликтов в обществе, проявляющихся и как ксенофобия, и несомненно, что для мирного и позитивного диалога принимающей стороны и мигрантов необходим труд со стороны социальных работников, социальных педагогов, конфликтологов и психологов.

В 2012 году были проведены 10 социологических интервью с женщинами-мигрантами, работающими продавцами на Сенном рынке в Санкт-Петербурге, с целью анализа их социальных проблем, положения в обществе и отношения к ним местных жителей. Мигрантофобия, как современный негативный социальный феномен, повышает уровень социальной напряжённости, унижает достоинство личности, и отношения жителей Петербурга и приезжих трудовых мигрантов можно значительно улучшить путём социальной политики и социальной работы с мигрантами.

Многие женщины вынуждены мигрировать, чтобы обеспечить для себя или для своей семьи прожиточный минимум, здоровье и безопасность, некоторые женщины уезжают одни и становятся основными кормильцами семьи. Интервью были проведены с целью выяснения положение женщин-мигрантов, работающих на Сенном рынке Санкт-Петербурга. Большинство из них приехали из Средней Азии — Таджикистан, Узбекистан. Многие из них закрыты и мало разговаривают, находятся под контролем начальства или родственников, следящих за их работой — торговлей фруктами, овощами. Всего было опрошено 10 женщин-трудовых мигрантов, они ответили на вопросы, касающиеся их жизни: возраст, семейное положение, наличие семьи, детей, наличие образования, жилищные условия, наличие страхового полиса, отношение местных жителей и соотечественников.

В интервью не отражена законная сторона присутствия в Санкт-Петербурге трудовых мигрантов: никто из опрошенных не ответил на вопрос о легальном/нелегальном положении в России. Также приводятся только имена опрошенных женщин, без фамилий и других официальных данных. Если около женщины находился рядом мужчина, она отказывалась разговаривать. Многие женщины также отказывались

от беседы, по причине плохого знания русского языка.

В исследовании Х. О. Хушкадамовой, также проводившей интервью с женщинами мигрантами, приводятся слова о том, что женская миграция из Таджикистана перестала быть чем-то неестественным для таджиков. С 2006 г., когда были приняты новые миграционные правила в России, жизнь трудовых мигрантов, в том числе женщин, изменилась. Многие, приезжая в Москву, могут официально оформить разрешение на работу, зарегистрироваться как по месту жительства, так и по месту работы. Для этого можно пользоваться даже услугами почтовой связи. Если раньше выезд женщин в другую страну для таджички традиционно не поддерживался, то сегодня женщин не осуждают, они едут в другие страны с целью заработка. В современном таджикском обществе происходит изменение гендерных ролей. Женщины становятся кормилицами семей [4].

В то же время отмечается, что женщины-мигранты часто бывают беззащитны по причине того, что трудоустраиваются неофициально. Часто от женщины, попавшей в трудную ситуацию, отрекается муж. Руководитель отдела социальной политики Центра стратегических исследований при президенте Республики Таджикистан Фируз Саидов среди отрицательных сторон трудовой миграции называет деградацию семьи и общества. «Что хорошего от того, что дети растут без родителей, которые находятся в трудовой миграции - то есть годами на заработках?» [3].

Проведенное исследование позволяет сделать выводы:

1) отношение опрошенных жителей Санкт-Петербурга к мигрантам показывает невысокий уровень толерантности

2) мигрантофобия связана с этнической принадлежностью приезжих

3) опрошенные женщины-мигранты не имеют страхового полиса и доступного медицинского обслуживания.

Результаты интервью показывают, что в настоящее время между мигрантами и жителями города увеличивается социальная дистанция, растет социальный разрыв. Полученные результаты этого небольшого исследования говорят уязвимости женщин-мигрантов в российской городской среде: у всех респондентов отсутствует медицинский страховой полис и доступность медицинского обслуживания, большинство ответивших отмечает негативное настроение к мигрантам со стороны жителей Санкт-Петербурга. В Санкт-Петербурге современные приезжие мигранты не стремятся ассимилироваться с нашей культурой, они живут группами, соблюдая свои традиции, плохо владея русским языком, что вызывает негативное отношение жителей Петербурга.

Среди мигрантов становится все больше женщин, феминизация миграции – характерная черта современного этапа развития миграции в мире. Под влиянием этих объективных изменений меняется понимание миграции и ее роли в обществе, и сегодня трудовыми мигрантами могут стать многодетная семья, одинокая мама с маленьким ребенком, беременная женщина, некоторые женщины становятся основными кормильцами семьи. Жилищные условия – важнейший фактор миграции, во многом определяющий не только возможности интеграции в принимающей стране и дальнейшую миграционную стратегию, но и имидж страны, ее привлекательность для мигрантов. Для женщин-мигрантов жилищные условия, еще более значимы, поскольку женщины часто приезжают с детьми, и они нуждаются в нормальной домашней обстановке.

Нетерпимость к мигрантам по этническому признаку ставит под угрозу стабильность, безопасность существования всего социума. Возникновение этого явления в нашем полиэтничном и поликонфессиональном государстве — тревожный сигнал. Это говорит о неадаптированности принимающей стороны. Как будущий специалист по социальной работе, вижу необходимость оказания социальной помощи трудовым мигрантам для социализации приезжих в нашем городе и интеграции новых жителей в общество, что могло бы повысить уровень толерантности петербуржцев к мигрантам.

В современном обществе миграция стала одной из важнейших черт общественной жизни, и как следствие, возникли новые социальные проблемы, в связи с этим появляются новые формы и методы социальной помощи. Необходима аккультурация – восприятие мигрантами новой культуры, что благотворно повлияет и на профессиональную, и на социальную адаптацию. Необходима социальная работа, воспитывающая толерантность, и ведущая к аккультурации, при этом деятельность социального работника должна переплетаться с деятельность педагогов, учреждений культуры, общественных объединений.

Большинство приехавших в Санкт-Петербург мигрантов имеют низкий уровень образования, квалификации, слабое знание русского языка, норм общения и культуры российского населения. Все это затрудняет их трудовую и социально-культурную адаптацию, и порождает негативное отношение населения, воспринимающих их как «чужих». Главная задача социальных служб, работающих с мигрантами – адаптация и аккультурация трудовых мигрантов, что повлияет на повышение их социального статуса и отношение жителей Санкт-Петербурга. Таким образом социальные службы, работающие с мигрантами, смогут свести к минимуму тех отрицательных тенденций и последствий, которые она в себе несет.

Развитие гражданского общества характеризуется и переменой в отношении петербуржцев к трудовым мигрантам: за несколько последних лет появились добровольческие организации, оказывающие правовую помощь трудовым мигрантам, помощь в изучении русского языка и культуры как для взрос-

лых, так и для детей. Одной из таких организаций является Санкт-Петербургская региональная общественная организация помощи социализации и языковой адаптации детей-инофонов «Дети Петербурга» начала свою деятельность в апреле 2012, и за год достигла хороших результатов: проект зародился в качестве группы в социальной сети «ВКонтакте» и за 3 месяца объединил 400 добровольцев и 50 учеников-мигрантов, открыл 3 площадки, и всё это — без какой-либо финансовой или государственной поддержки, исключительно на волонтерских началах. Сейчас площадок по обучению детей-мигрантов уже 6. Петербургские волонтеры помогают самым юным мигрантам открывать тайны русского языка, готовиться к школе, приобретать навыки еще чужой, но очень важной для них речи. Кроме этого, участники проекта знакомят ребят с окружающим миром и прекрасным городом, в котором они оказались, — ведь только через знакомство с культурой можно по-настоящему полюбить и освоить незнакомый язык [1].

Уже можно говорить о первых успехах: в проекте трудятся около ста учеников, десятки преподавателей и сотни других волонтеров, помогающих проекту справиться с самыми разными проблемами. Проект продолжает работать исключительно на волонтерских началах и не финансируется ни одной организацией — ни коммерческой, ни государственной. Движение пока не имеет постоянного офиса. Движение «Дети Петербурга» объединяют тех, кто толерантен и хочет не просто обучить русскому языку детей мигрантов, но и привлечь внимание к этой проблеме, а также своим собственным примером показать толерантность петербуржцев.

Полученные интервью указывают не только на социальные проблемы мигрантов, такие как отсутствие нормальных бытовых условий, доступной медицинской помощи, но и на такую проблему, как интолерантное отношение со стороны как своих соотечетственников, оставшихся на родине, так и жителей Санкт-Петербурга. В последние годы с ростом миграции и недовольством миграционной политикой, обострилась тема межнациональных и межрелигиозных конфликтов. Действующая в городе программа «Толерантность» направлена преимущественно на жителей Санкт-Петербурга, но толерантность должна стать именно обоюдным процессом, реализующимся как со стороны принимающего общества, так и со стороны мигрантов, как и со стороны религиозных людей, так и с противоположной, и т. д. Поэтому можно заключить, что формирование толерантности – это вероятное требование времени. Социальная работа с мигрантами в социальных службах, социально ориентированных некоммерческих организациях — необходимые меропроприятия для мегаполиса, принимающего трудовых мигрантов. Развитие толерантности как личной и социальной ценности является единственным путём к искоренению проблемы мигрантофобии и молодёжного экстремизма.

Список использованных источников:

1. Российская общественная организация «Дети Петербурга» http://detipeterburga.ru/
2. «Сколько мигрантов в Петербурге?» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://kmkspb.ru/content/view/231/132/ Дата обращения — 5.09.2013.
3. Центр стратегических исследований при Президенте Таджикистана: Нужно перенаправить потоки трудовых мигрантов в другие регионы России [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.regnum.ru/news/638421.html/ Дата обращения — 5.09.2013.
4. Хушкадамова Х. О. Женское лицо миграции / Х. О. Хушкадамова // Социологические исследования. - 2010. - № 5. - С. 99-104.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭТНИЧЕСКОГО И РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА

Семенюкова Ю.С.
Санкт-Петербург, СПбГИПСР
(e-mail: semenyukovaa@gmail.ru)

В последние десятилетия экстремистскими и террористическими формированиями достаточно широко используется религиозный и национальный факторы для достижения политических целей. Причем просматривается явная тенденция по использованию методов экстремизма и терроризма в решении своих религиозных, политических, националистических, социально-экономических и иных вопросов.

Исследователь Вахрамеев А. считает, что обобщение содержания источников информации по проблеме экстремизма и терроризма дает основание считать, что в настоящее время в России и других странах СНГ доминирует терроризм и экстремизм националистического и исламистски-фундаменталистского толка. Этически и религиозно близкие движения разных стран смыкаются и сливаются друг с другом, ставят перед собой крупные геополитические цели, такие, например, как воссоздание арабского Халифата или противодействие гегемонизму США [2].

Социальную почву экстремизма и терроризма укрепляют нищета, безработица, низкий уровень образования населения, отсутствие у молодежи социальных перспектив и ее неподготовленность к со-

временным видам трудовой деятельности, с одной стороны, и формировании целых поколений в атмосфере непрекращающихся вооруженных столкновений, болезненная обостренность религиозных и национальных чувств, накал отчаяния и ненависти, с другой.

Исследователь Муминов А.И. полагает, что источниками религиозного экстремизма могут выступать различные компоненты общественного бытия народов. Одним из основополагающих необходимо признать существование социально-экономических предпосылок. Социальные унижения, нищета, бесперспективность и отчаяние толкают отдельные общественные классы и слои на крайние меры выражения своего протеста. Обоснованной является точка зрения, согласно которой экстремизм, выступающий под религиозными лозунгами, представляет собой ответную реакцию обездоленных слоев общества на социально-экономические условия, приведшие к их массовому обнищанию, своего рода выражение протеста маргиналов [4].

Основными факторами, оказывающими влияние на возникновение экстремизма в молодежной среде, в том числе и религиозного, являются: низкий уровень правового и духовного образования населения России и стран СНГ как в обществе, так и в семьях; значительный процент населения в России и странах СНГ, имеющих низкий уровень жизни и находящихся под угрозой нищенского существования; миссионерская, пропагандистская деятельность отдельных мусульман среди молодежи, в том числе, среди национальностей, традиционно исповедующих ислам; отсутствие выверенной и контролируемой миграционной политики в нашем государстве, что приводит к увеличению количества мигрантов на территории РФ.

Случаи проявления ксенофобии и экстремизма в 2012 году в Санкт-Петербурге по сообщениям интернет-портала «Газета-ру» [3]:

1 июля 2012 года в Санкт-Петербурге на здании Еврейского агентства была нарисована свастика, на здании Еврейского университета появилась надпись - «Всех в Бухенвальд».

17 августа 2012 городская прокуратура утвердила обвинительное заключение по уголовному делу в отношении 9 членов националистской группы NS/WP (National-Socialism White Power). Участники NS/WP называли своими «врагами» уроженцев Азии, Африки, Кавказа, а также бездомных. В течение 2009-2010 годов они совершили десятки тяжких и особо тяжких преступлений, которые записывали на видео и выкладывали в Интернет.

22 августа 2012 в Санкт-Петербурге группа националистов разгромила «Макдональдс», избивая приезжих из южных регионов, серьезно пострадали два человека.

5 ноября 2012 - Необычным образом отпраздновал День народного единства студент Аркадий. Он вышел на Невский проспект со свастикой на футболке. По Невскому проспекту гуляли десятки молодых людей, которые выкрикивали националистические лозунги и поднимали правые руки в характерном нацистском приветствии.

7 ноября 2012 — арестован 24-летний Владимир Смирнов, который подозревается в том, что, находясь у соборной мечети, расположенной в доме 7 по Кронверкскому проспекту, то есть в месте массового скопления мусульман, с целью возбуждения ненависти и вражды, а также унижении достоинства в отношении указанной группы лиц по признакам расы, национальности, языка, происхождения и отношения к религии, в составе группы лиц, переместил к воротам мечети голову туши свиньи, прикрепил к ней муляж взрывного устройства и оставил данные предметы в указанном месте.

Это лишь часть новостей Санкт-Петербурга о проявлении ксенофобии и расизма среди молодёжи в течение года, но уже говорит о нездоровом проявлении в молодёжной среде. Граждане России – представители различных конфессий, национальностей: православные, мусульмане, буддисты, иудеи, католики, представители других вероисповеданий. Для нашей страны формирование толерантности и профилактика экстремизма имеют особую актуальность. По мнению исследователя В. В. Форсовой, религиозная толерантность – один из исторически первых видов толерантности [5]. Ю. Хабермас понимает под религиозной толерантностью веротерпимость к мировым религиям и их миссией милосердия и любви к ближнему. Ю. Хабермас считает, что религиозная толерантность как непредвзятое отношение к людям иной веры ныне расширилась до толерантного отношения вообще к инакомыслящим [6].

Основные технологии социальной работы по снижению экстремистских проявлений в молодежной среде должны быть ориентированы:

– на оптимизацию социальной среды (в целом), в которой находятся молодые россияне, ее улучшение, создание в ней пространств конструктивного взаимодействия, положительных эмоций, реальных социальных проектов, достижимых перспектив, реального опыта решения молодежных проблем;

– формирование технологий оптимизации молодежного экстремистского поля, разработку методов его разрушения, создание на его месте конструктивных социальных зон;

– создание технологий эффективного влияния на процесс социализации личности молодого человека, включение его в социокультурное пространство ближайшего сообщества и всего социума в целом. Итогом такой работы должно стать развитие толерантной, ответственной, успешной личности, ориентированной на ценности гражданственности и патриотизма;

– разработку системы психокоррекционной работы, направленной на профилактику ненормативной агрессии, развитие умений социального взаимодействия, рефлексии, саморегуляции, формирование навыков толерантного поведения, выхода из деструктивных культов, организаций, субкультур.

Для определения роли социальной работы в профилактике экстремизма и борьбы с ним было проведено исследование эссе студентов, обучающихся на 3 курсе факультета психолого-социальной работы, уже проходящим практику в различных социальных службах Санкт-Петербурга. Студентам было предложено написать эссе на тему «Может ли социальная работа помочь в борьбе с экстремизмом?»

«Социальная работа может помочь в борьбе с экстремизмом только пропагандой толерантности и нравственно-гуманистических ценностей среди своих клиентов (в основном молодёжи). Экстремистов можно отнести к клиентам социальной работы. Скорее всего, это будут трудные подростки из неблагополучных семей, которым навязали экстремистское мировоззрение»;

«Основная цель социальных работников заключается в том, чтобы оказывать подросткам, склонным к антисоциальному поведению социально-бытовую и педагогическую помощь, в которую как раз могут входить профилактические беседы против экстремизма»;

«Задача социальной работы – помогать нуждающимся людям. В том числе, людям, пострадавшим от последствий экстремизма. Борьба с экстремизмом идет на всех фронтах»;

«Люди, склонные к экстремизму, зачастую асоциальны или даже антисоциальны, поэтому методы борьбы с их поведением должны быть жестче чем это может себе позволить социальная работа»;

«По данной проблеме социальные службы совместно с органами государственной власти могут разрабатывать программы направленные на профилактические, в том числе воспитательные меры. Так же, возможно осуществление пропагандистской деятельности направленной на непосредственное предупреждение возникновения экстремистской деятельности»;

«Социальная работа» и «борьба» это понятия несовместимые. Я думаю, что бороться, с чем бы то ни было, социальная работа не способна. Ровно, как и что-либо, предотвращать. Помогать в борьбе с экстремизмом (как и с другими социальными проблемами) должна социальная политика и государственная политика в целом»;

«Я думаю, что социальная работа может помочь именно в профилактике экстремизма. Если у социального работника есть клиент - трудный подросток, и есть вероятность, что он связан с людьми, которые могут навязать ему экстремистское мировоззрение, то следует сразу начать проводить с клиентом профилактико-педагогическую работу, чтобы защитить ребенка от дурного влияния. То есть, социальному работнику необходимы навыки социального педагога»;

«Я считаю, что в явных ее случаях, вряд ли. Но, если рассматривать ее на начальных этапах, то социальная работа может быть полезной»;

«Социальная работа может стать эффективным противодействием экстремизму. Как показывает статистика, чаще всего экстремистски настроены люди молодёжного возраста, и эти подростки и молодёжь могут быть стать толерантнее и принять другие ценности, если с ними вести определённую социальную работу. Это может быть и социальная реклама, и психологическое консультирование, и различная деятельность в социальных службах, например, патронаж старшей молодёжью над подростками с отклонениями в поведении».

Большинство студентов выразило мнение, что социальная работа вполне способна стать эффективным противодействием экстремизму на разных этапах его проявления. Они полагают, что социальная работа и противодействие экстремизму – это две напрямую связанные взаимодополняющие области деятельности. Есть и те, кто считает, что область деятельности социальной работы – это работа с последствиями проявлений экстремизма, а борьба с ним – это уже поле деятельности государственной политики. Несколько эссе говорят о том, что работу нужно проводить с подростками, так как именно в этой среде, по мнению студентов, формируются начальные этапы радикальных настроений. Некоторые студенты считают, что работу по профилактике экстремизма с молодежью должно проводить на территории госслужб, и так же необходимы выезды на места скоплений групп подростков. Работа должна проводиться в разной обстановке. Необходимо создавать условия, комфортные для работы с подростком для того, чтобы он мог максимально расслабиться и выйти на контакт.

Итак, можно сделать вывод, что роль социальной работы в профилактике экстремизма очень важна, особенно в таком уникальном многонациональном государстве, как Россия. Для России, уникального многонационального государства, экстремизм особенно опасен, поскольку угрожает мирному сосуществованию различных этнических и социальных групп, пытается посеять недоверие и разлад среди населения страны, посягает на основные принципы государственного устройства.

Список использованных источников:

1. Безбородов, М.И. «Профилактика религиозного экстремизма как важная составляющая сохранения мира и обеспечения безопасности» / М.И. Безбородов // «Карелия – территория согласия». Государственный комитет Республики Карелия по вопросам национальной политики, связям с общественными и религиозными объединениями. – Петрозаводск. – 2012. – С. 141-149.

2. Вахрамеев, А.В. Россия и негативные последствия глобализации (международный терроризм) / А.В. Вахрамеев // Власть. – 2004. – №9. – С. 69.
3. Интернет-портал «Газета-ру» [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.gazeta.spb.ru, свободный.
4. Муминов, А.И. Религиозный экстремизм как социальная угроза / А.И. Муминов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2007. - №2. – С. 57-62.
5. Форсова, В.В. О религиозных корнях толерантности / В.В. Форсова // Социологические исследования. – 2004. – №1. – С. 54 – 61.
6. Хабермас, Ю. Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий / Ю. Хабермас // Социологические исследования. – 2006. – № 1. С. 45 – 53.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЖЕН МУЖЧИН С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Синюк Д.Э., Зорко Л.Е.
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»
(e-mail: dianas70@yandex.ru)

Алкоголизм стал социальной проблемой и представляет собой серьёзную угрозу национальной безопасности нашей страны. За последние пять лет число хронических алкоголиков в Беларуси возросло с 121880 до 177188 человек. Заметим, что эти цифры отражают лишь количество людей, которые состоят на учете в наркологической службе. Между тем реальное число алкоголиков и созависимых значительно больше. На каждого хронически пьющего приходится несколько человек, находящихся с ним рядом и, соответственно, живущих его проблемой. Речь идет о женах, матерях, детях алкоголиков. Эти люди не только являются жертвами болезни своих близких, но и, считают медики, пассивными алкоголиками. Таким образом, созависимость представляет собой замкнутый круг семейных психологических проблем, которые ведут к ухудшению здоровья: обострению соматических болезней, развитию депрессии. Депрессия же опасна не только тем, что она снижает работоспособность и ухудшает самочувствие. Депрессия может вызвать суицидальное поведение. Следовательно, созависимость, возникающая у членов семьи страдающего алкоголизмом или другими формами зависимости, подчас тяжелее, чем само заболевание.

В настоящей работе мы изучали личностные особенности созависимых жён мужчин с алкогольной зависимостью. Перед проведением эмпирического исследования мы побеседовали с каждым испытуемым и получили первичную информацию.

В первую очередь проанализируем результаты, полученные при проведении теста «Оценка образа мыслей» с женщинами, мужья которых употребляют алкоголь. С помощью данной методики мы выявляли признаки созависимого поведения у респондентов. При анализе полученных данных мы обнаружили, что из 40 женщин большинство (73%) демонстрируют черты созависимого поведения: 35% из них мы можем отнести к созависимым, а поведение 37,5% характеризуются отдельными признаками созависимости, что является тревожным фактом. И только четвертая часть респондентов не проявляет признаков созависимого поведения.

Далее обратимся к анализу результатов, полученных при проведении методики «Кто Я?» В данном исследовании принимало участие 30 человек (женщины): 10 – группа «Норма»; 10 – группа «Созависимость»; 10 – группа «Отдельные признаки созависимости». Испытуемым предлагали в течение 12 минут дать 20 различных ответов на вопрос, обращенный к самому себе: «Кто я такой?» Полученные ответы мы обрабатывали с помощью контент-анализа.

Нами были выделены 4 основных категорий утверждений «Кто Я»: пол, индивидуальные характеристики, социальные характеристики, широкие роли. Анализируя полученные данные, мы выявили, что большинство женщин определяют себя по половому признаку. Однако необходимо учитывать, на каком месте текста ответов содержится категория, связанная с полом. Так, у группы «Норма» все ответы находятся в начале списка; у группы «Отдельные признаки созависимости» – в середине; у группы «Созависимость» – в конце списка. Это говорит об актуальности и значимости категорий пола в самосознании человека: чем ближе к началу списка, тем больше значимость и степень осознанности категорий идентичности.

При описании социальных характеристик большинство респондентов определяют себя как мать, жена. Однако эти утверждения у группы «Норма» находятся в конце списка, у группы «Отдельные признаки созависимости» – в середине и начале списка, у группы «Созависимость» – в начале списка. Следовательно, мы выявили, что респонденты групп «Отдельные признаки созависимости» и «Созависимость» придают большое значение указанным характеристикам. Отсюда можно сделать вывод, что желание контролировать жизнь близких членов семьи является одним из признаков созависимого поведения.

Описывая индивидуальность, респонденты группы «Норма» определяют более положительные характеристики (красивая, симпатичная, загадка); группы «Отдельные признаки созависимости» называют

нейтральные и отрицательные характеристики (обычная, серая мышка); у группы «Созависимость» преобладают отрицательные характеристики (некрасивая, истрепана душа, уставшая, измученная). На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что низкая самооценка является основной характеристикой женщин с созависимостью. Также в группе «Норма» из 10 респондентов 8 определяют себя как личность, в группе «Отдельные признаки созависимости» – 4, в группе «Созависимость» только одна женщина называет себя личностью.

Анализируя категорию «широкие роли», мы выявили, что почти для всех респондентов группы «Норма» свойственны позитивные утверждения: мечтатель, романтик, творческая личность. В группе «Отдельные признаки созависимости» преобладают следующие утверждения: медсестра, продавец, но эти характеристики расположены в середине и в конце списка. Рассматривая категорию «широкие роли», мы выяснили, что у большинства респондентов группы «Созависимость» доминируют такие утверждения: повар, уборщица, но указанные характеристики расположены в конце списка.

При помощи данного теста мы также определили тип личности: группа «Норма» относится к уравновешенному типу. Для них характерна большая стрессоустойчивость, они быстрее и эффективнее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: и с теми, которые им нравятся, и с теми, которые у них не вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей. У испытуемых группы «Отдельные признаки созависимости» и группы «Созависимость» мы выявили сомневающийся тип личности, что свидетельствует о нерешительности. Кроме того полученные данные говорят о том, что эти женщины переживают кризис в своей жизни.

Для изучения потребностно-мотивационной сферы и временной перспективы личности мы использовали методику «Неоконченные предложения» Ж. Нюттена. При сравнительной характеристике полученных данных мы обнаружили, что глубина перспективы несозависимых женщин отличается от глубины перспективы созависимых. Это говорит о том, что созависимые женщины не строят планы на будущее, а действуют по принципу «Дожить до утра». Объектами мотивации для группы «Норма» в сфере профессиональной деятельности являются самореализация («Я мечтаю стать хорошим профессионалом», «полноценным психологом»), статус должности («Я мечтаю получить высшее образование»), «мечтаю работать по специальности», «получить профессию»). При определении мотивационных объектов и характера активности видно, что для группы «Отдельные признаки созависимости» и группы «Созависимость» категориями объектов являются другие люди (семья, дети). И их активность также направлена на все то, что касается контактов с другими людьми («Больше всего я буду расстроена, если мой муж придет сегодня вечером пьяный»; «Я буду очень довольна, если мой муж бросит пить»). Категориями объектов для женщин, которые не относятся к созависимым, являются сама личность и другие люди, а их активность связана с познанием, получением информации, отдыхом, самореализацией, стремлением обладать определенными материальными ценностями.

Таким образом, при проведении эмпирического исследования мы выявили, что созависимость влияет на самосознание и потребностно-мотивационную сферу личности, что приводит к социальной замкнутости и нарушению социальной адаптации к жизни. Поэтому с данной «группой риска» необходимо проводить работу, направленную на осознание и улучшение своей жизненной ситуации, на изменение поведения в целом. На основании теоретического анализа литературы, а также данных эмпирического исследования мы разработали программу социально-психологического сопровождения созависимых родственников лиц, употребляющих алкоголь. При разработке данной программы мы акцентировали внимание на максимальном развитии личностного потенциала жён мужчин, страдающих алкогольной зависимостью. На наш взгляд, такой подход может существенно изменить личность созависимого и улучшить взаимоотношения в семье.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Стреленко А.А, Ханевская В.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Подростковый возраст – это самый сложный из всех детских возрастов, представляющий период становления личности. Этот возраст характеризуется наличием разнообразнейших психологических проблем и трудностей, которые чаще всего ребенок не в силах решить самостоятельно [1].

Агрессивные подростки, при всем различии их ценностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых [2].

Родители, являясь самым главным в жизни примером для своих детей, напрямую способствую формированию характера, свойств личности, способностей. Дети, реагируя на прямые и невысказанные требования и ожидания родителей, стараются быть как можно лучше, удовлетворяя эти требования. Однако родители далеко не всегда осознают, какие их личностные черты и свойства влияют на развитие ребенка, на формирование его как личности [3].

Очень часто в семье созревают конфликты, основанные на недопонимании между родителями и детьми, приобретающие катастрофические формы. Дети страдают из-за родительского безразличия, алкоголизма, тунеядства и аморального образа жизни. Все это приводит к психологическим травмам, эмоциональным срывам, к совершению правонарушений, а порой даже к суицидам. Из-за ненадлежащего обращения дети и подростки попадают под категорию находящихся в социально опасном положении, а это означает, что родители недобросовестно выполняют свои обязанности по их воспитанию, содержанию и обучению, что детей побуждают к асоциальному образу жизни, что с ними жестоко обращаются и вообще негативно влияют на их развитие. Вследствие этого у подростков искажаются ценностные ориентиры, изменяются поведенческие стандарты. Возрастная неустойчивость эмоционально-волевой сферы, повышенная тревожность и различные отклонения в социализации и формировании ценностных ориентаций ведут к тому, что подростки становятся неспособными противостоять распространению асоциальных по содержанию ориентации и установок, начинают невольно участвовать в воспроизводстве негативных форм девиации. Несовершеннолетние, находящиеся в СОП, как правило, не способны проявить себя и утвердиться в группах, деятельность которых является социально-полезной. Они постепенно теряют связи с коллективами, к которым формально принадлежат, перестают ориентироваться на их отношение, не ценят их мнение.

Статистика свидетельствует о росте отклоняющегося поведения среди подростков. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющихся в асоциальных действиях (алкоголизм, токсикомания, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство и др.). Так, по данным отдела образования Витебского района за период январь 2011 по январь 2012 года 355 несовершеннолетних из 194 семей были признаны находящимися в социально опасном положении и поставлены на учет. Инициатором постановки в 319 случаях являлись учреждения образования Витебского района. В 24 случаях Витебским РОВД, в 2 случаях - учреждения здравоохранения, в 7 случаях - суд Витебского района, в 2 случаях – соседи, в 1 случае – учреждение образования г. Витебска.

Статистические данные показателей правонарушений подростков, относящиеся к категории СОП Витебского района

Год определения СОП	Подростки (12-16 лет)	Семьи	Состоящие на учете в ИДН	
			Административные правонарушения несовершеннолетних	Уголовные преступления несовершеннолетних
31.12.2010	270	142	52	16
31.12.2011	292	169	65	17
31.12.2012	320	171	78	12
Σ	822	482	195	45

Как видно из таблицы, за последние три года по Витебскому району отмечается рост числа подростков, находящихся в социально опасном положении. Несмотря на активную работу правоохранительных органов, отдела образования, отдела здравоохранения Витебского района по выявлению случаев семей, находящихся в СОП, можно предположить, что этого недостаточно для решения вопросов семейного неблагополучия, в общем, и социально-психологического неблагополучия подростков в частности.

Список использованных источников:

1. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. - М., 1984. - С. 89.
2. Братусь, Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С. Братусь. - М., 1997. - С. 96.
3. Драгунова, Г.В. Некоторые психологические особенности личности подростка / Г.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин. - М., 1985. - С. 108.

ТРУДОУСТРОЙСТВО И ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С ПОВЫШЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Таболова В.А.
Санкт-Петербург, СПбГИПСР
(e-mail: lerika171@gmail.com)

В современном обществе существует много социальных проблем, но наиболее значимой является трудоустройство и обучение лиц с повышенными потребностями.

Общество использует термин «инвалид», «человек с ограниченными возможностями», что непременно откладывает отпечаток как на отношение к таким людям, так и на отношение таких людей к миру, обществу. В своей работе я бы хотела охарактеризовать этих людей, как людей с повышенными потребностями.

В федеральном законе №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» отводится целая глава для понятия реабилитации.

«Реабилитация инвалидов - система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной и профессиональной деятельности.

Основные направления реабилитации инвалидов включают в себя:

– восстановительные медицинские мероприятия, реконструктивную хирургию, протезирование и ортезирование, санаторно-курортное лечение;

– профессиональную ориентацию, обучение и образование, содействие в трудоустройстве, производственную адаптацию;

– социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую и социокультурную реабилитацию, социально-бытовую адаптацию;

– физкультурно-оздоровительные мероприятия, спорт».

Значит, можно с уверенностью сказать, что обучение и трудоустройство даже законодательно выделяются, как вещи необходимые. В последнее время очень большое значение стали уделять потребностям и нуждам этих лиц. Проводятся различные мероприятия для распространения информации и помощи в выборе профессии людям с повышенными потребностями. Это очень значимо и важно, потому что эти люди, так же как и все хотят реализовывать себя, заниматься любимым делом, и самое важное, чувствовать себя нужным.

Проблема интеграции инвалидов в общество имеет тем большее значение, что количество лиц с повышенными потребностями здоровья, проживающих на территории РФ, неуклонно растет. Ежегодно на территории РФ более 1 млн. 200 тыс. человек признаются инвалидами, причем 95 - 97% из них остаются инвалидами пожизненно. Большей частью - это люди трудоспособного возраста. [3]

Социальная работа, а также обучение в вузе социальной направленности, предполагает посещение и помощь на различных мероприятиях. И я побывала в учебном заведении для лиц с повышенными потребностями, а также помогала на ярмарке вакансий в нем же (Профессионально-реабилитационный центр (Санкт-Петербург, 26 линия В.О., д.9).

Организация и проведение подобных мероприятий очень сложный процесс. Так как многие из желающих прийти не в силах добраться до этого учреждения, или, возможно даже не знают о проведении данного мероприятия, но эта ярмарка вакансий была очень хорошо организована. Людей привозил и отвозил автобус, некоторые приходили сами. Моей обязанностью было раздавать им анкеты, которые изучали их мнение о данной ярмарке вакансий.

Так как все это мероприятие проходило в профессионально – реабилитационном центре множество проблем даже не возникало. «Ярмарка проходит в ПРЦ, потому что здесь все подготовлено для передвижения инвалидов: например, есть удобный лифт для колясочников», - говорит руководитель службы содействия трудоустройства Профессионально-Реабилитационного центра Татьяна Бастич [2].

Были представлены различные стенды с полезной информацией и разными вакансиями. Вакансии представили свыше 40 предприятий, и согласно статистике, около 20% посетителей подобных ярмарок находят себе работу. Различные предприятия предлагали вакансии от страховых агентов и торговых представителей до сборщиков сувенирной продукции и секретарей местных обществ слепых.

Каждый год в Ярмарке участвует до полутора тысяч людей с повышенными потребностями. Многие приходят с родителями, приходят с преподавателями целые классы коррекционных школ. Многие из посетителей ярмарки - бывшие или нынешние воспитанники профессионально – реабилитационного центра. Татьяна Бастич отметила, что им найти работу легче после нескольких лет программ социализации и реабилитации. Приходящие на ярмарку люди могли пообщаться с профессионалами, и обсудить все с такими же посетителями, и впоследствии заполнить анкету, и отдать мне.

Так студенты узнавали их мнение о проводимом мероприятии, и в последствии, организаторы систематизировали полученную информацию. Однако прежде чем идти на ярмарку вакансий нужно куда-либо поступить, выучиться, и получить диплом. И уже на этом этапе у лиц с повышенными потребностями возникают проблемы.

На Ярмарке предлагали учебные места колледжи и вузы, которые могут принимать на учебу могут всех, но насколько сами люди с повышенными потребностями оказываются подготовленными к учебе в средних специальных и высших учебных заведениях - остается вопросом. Существует очень мало учебных заведений, в которых есть все условия для обучения этих людей. Иногда учебные заведения идут по пути формирования специальных групп, где обучаются только люди с повышенными потребностями.

В нашем социально ориентированном институте (Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы) учатся некоторые люди с заболеваниями опорно-двигательного аппарата и другими нарушениями здоровья, чтобы впоследствии стать специалистами по социальной работе и психологии.

Один из возможных методов обучения для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата - заочное дистанционное обучение. Существует много возможностей, но на их реализацию не выделяются деньги, и учебные заведения не стремятся привлечь в свои стены, и впоследствии обучать лиц с повышенными потребностями.

Профессионально-реабилитационный центр является учреждением многоуровневой и многопрофильной профессиональной подготовки инвалидов, нуждающихся в специальных условиях для получения профессионального образования и интеграции их в общество. Основной целью деятельности ПРЦ является профессиональная реабилитация инвалидов и лиц с ослабленным здоровьем и интеграция их в общество. Специальности, которые могут получить люди с повышенными потребностями в данном заведении в качестве начального профессионального образования:

«Оператор электронно-вычислительных машин» - 1 год

«Агент по закупкам и по рекламе» - 1 год

«Изготовитель художественных изделий из керамики» - 1 год 10 месяцев

«Художник росписи по дереву» - 1 год 10 месяцев

«Портной» - 1 год 10 месяцев

Также есть специальности среднего профессионального образования:

«Коммерция» - 1 год 10 месяцев

«Лабораторная диагностика» - 2 года 10 месяцев.

По данным руководства Профессионально-реабилитационного центра, процент трудоустройства выпускников достаточно высокий - 65%.

Кроме государственных учреждений, есть и церковные организации, помогающие людям с повышенными потребностями. Русская Православная Церковь всегда заботилась о попечении инвалидов, и сейчас традиции милосердия и любви к ближнему возрождаются в служении Православной Церкви.

В Санкт-Петербургской епархии растёт количество приходов и организаций при Церкви, оказывающих помощь в обучении и трудоустройстве людей с повышенными потребностями, в особенности молодёжи. Вот некоторые из них:

Проект «Творческие Мастерские». Проект «Детского кризисного центра», действует с 2001. Возможность реализации творческих способностей и потенциалов детей-инвалидов, под руководством педагогов и волонтеров они выполняют изделия в техниках бисероплетения, батика, вышивки. Работы реализуются на православных и других выставках. Сотрудники: штатных – 4, добровольных – 10. Количество постоянных подопечных – 20.

Региональная общественная организация «Общество благовест». Действует с 1994 года, оказывает помощь в трудоустройстве молодежи с физическими и психическими отклонениями, а также другие виды помощи — духовное окормление, материальная, вещевая, продуктовая помощь. Получатели помощи – дети-инвалиды, душевнобольные, инвалиды. Сотрудники: штатных – 5, добровольных – 23. Количество постоянных подопечных – 24.

Программа «Монастырская слобода». Действует с 2000 года, создана по благословению Митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского Владимира и поддержке Комитета по труду и социальной защите населения и Комитета по молодежной политике и связям с общественными организациями, при региональном общественном благотворительном фонде «Кедр». Основная задача программы – сохранение и развитие народных художественных традиций и прикладных искусств.

При лавре действуют творческие мастерские для инвалидов, где подростки и взрослые люди с заболеваниями опорно-двигательного аппарата и задержкой психического развития учатся росписи по дереву, керамике, плетению кружева, гончарному искусству, шитью и другим ремеслам. За год в мастерских обучаются 450-500 молодых людей с инвалидностью. Курс обучения длится от 2,5 до 3 месяцев.

По данным 2012 года в Санкт-Петербурге проживает более 730,8 тыс. инвалидов, что составляет более 14,6 % от общей численности городского населения. Из них 120 тыс. трудоспособных лиц с повышенными потребностями, около 10 тыс. из них ежегодно обращаются в службы занятости в поисках работы [1]. К настоящему времени лишь 15% из числа всех трудоспособных инвалидов России имеет работу. Но даже эта работа в большинстве своём не является постоянной и достойной усилий людей с ограниченными возможностями здоровья: она не престижна и низкооплачиваема [3].

Большинство Ярмарок вакансий проходит в Санкт- Петербурге и в Москве. Также они проходят в достаточно крупных городах. К примеру, в Краснодаре, Якутии и Хабаровске. Они есть и в Красноярске, и в Казани, Самаре, Нижнем Новгороде, Архангельске.

Изучив этот вопрос, можно прийти к выводу, что в других городах Ярмарки вакансий для людей с повышенными потребностями очень редки и нерегулярны. Несмотря на это, этот вид помощи людям с повышенными потребностями развивается, и дает свои плоды. Предоставление работы и обучение этих людей - важная часть, как социальной работы, так и социальной политики нашего государства. Возможность развиваться и обеспечивать себя должна быть у каждого человека, вне зависимости от его потребностей и возможностей.

Список использованных источников:

1. Доклад председателя Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга А.Н. Ржаненкова на заседании Правительства Санкт-Петербурга от 15.02.2011 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://old.gov.spb.ru/gov/admin/otrasl/trud/soc_invalid/dostypnayasreda_doklad, свободный. Дата обращения: 7 сентября 2013 года.

2. Статья «Петербургская ярмарка вакансий для инвалидов: Надомная работа в большом дефиците». [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.dislife.ru/news/theme/21562, свободный. Дата обращения: 7 сентября 2013 года.

3. Худоренко, Е.А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии / Е.А. Худоренко // Социс. – 2010. – №9. – С. 65-70.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЖЕНЩИН (ОПЫТ РАБОТЫ ТОМСКОГО КРИЗИСНОГО ЦЕНТРА)

Турутина Е.С.

Томск, Томский национальный исследовательский государственный университет, Кризисный центр для женщин МАУ ЦПСА «Семья»

По прогнозам экспертов, болезни людей будущего будут обусловлены психологическими проблемами. В настоящее время утверждается новая парадигма здоровья, сменяющая традиционную – биомедицинскую, в которой здоровье понималось как отсутствие болезней, на искоренение последствий которых была направлена профессиональная медицинская деятельность. Современная же концепция здоровья акцентирует внимание на профилактике патологий и устранении их причин, базируется на положении о неразрывной взаимосвязи телесных и психических процессов. Такое понимание здоровья неминуемо приведет к изменению сознания и поведения людей, по крайней мере, той части населения, которая способная подвергнуть рефлексии свой образ жизни и качественно его улучшить.

Таким образом, в данной статье здоровье понимается в рамках таких двух моделей, как биосоциальная, рассматривающая здоровье в единстве медицинских и социальных аспектов (с приоритетом последних), и ценностно-социальная, в которой здоровье осмысливается как ценность. Именно к последнему подходу относится определение, сформулированное Всемирной организацией здравоохранения: здоровье - это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и дефектов. Показательно употребление в данной дефиниции понятия «благополучие», образованное от словосочетания «получать благо». Фактически в данном определении понятия здоровья и благополучия становятся тождественными друг другу.

В философии «благо» - это общее понятие, используемое для обозначения положительной ценности предметов и явлений. Что-либо становится благом в том случае, если удовлетворяет положительные человеческие потребности, способствует совершенствованию и социальному прогрессу. Таким образом, здоровье является одновременно и критерием благополучия, и условием достижения других благ и ценностей в жизни человека. Недаром у Платона идея «блага» венчала пирамиду духовного мира, страны, где царствовали идеи – сущности бытия. Духовное Благо имеет способность трансформироваться в конкретные ценности: если речь идет о сфере морали – то в Идею Добра, религии – в идею Бога, эстетики – Прекрасное, познания – Истина.

В зависимости от критерия классификации выделяются различные виды здоровья. Наиболее распространенной является модель здоровья, представляющая уровни организации человека и основные функции организма: физическое, психическое (в том числе эмоциональное), социальное, духовное (ментальный уровень). При этом есть такие разновидности здоровья, которые включают названные компоненты. Например, сексуальное здоровье личности зависит от показателей физического, психического, социального и духовного благополучия; или репродуктивное здоровье, включающее помимо перечисленного, также и сексуальное здоровье личности.

Особого внимания заслуживает речь о духовном здоровье личности. По существу именно оно выступает осью всей системы здоровья человека: от того, насколько гармоничен он с собой и окружающим миром, какой смысл он вкладывает в свое существование, в чем он видит свою роль, предназначение и миссию – зависит и его здоровье.

В каждую эпоху человеческой истории складывалось свое уникальное мировоззрение, которое влияло на здоровье человека, социальных групп, общностей и общества в целом. Показатели индивидуального и общественного здоровья тесно связаны с вероисповеданием, менталитетом, нормами и стереотипами, принятыми в той или иной культуре. Если в прошлом здоровье человека зависело от уровня развития цивилизации (войны, эпидемии инфекций и др.), то сегодня большинство болезней обусловлено

образом жизни и поведенческими характеристиками. Таким образом, социально-психологические факторы становятся определяющими благополучия человека, а значит и его здоровья.

Кризис духовности современного мира, о котором так много пишут философы, ученые, деятели культуры, является, по сути, кризисом веры и любви. Он обусловил массовые заболевания, имеющие, прежде всего, психологическую природу – это болезни «стресса» и образа жизни (сердечно-сосудистые и онкология) и разного рода зависимости: от наркотиков, алкоголя, игры, еды и пр. Созависимость – это еще более сложный конструкт, предполагающий зависимость от «зависимого» человека. Одной из эффективных мер лечения и профилактики подобных аддикций на сегодняшний день является духовная реабилитация личности: обретая стержень веры и любви (к Богу, себе, близким), люди излечиваются от страшных недугов.

Остановимся подробнее на проблемах женщин, являющихся клиентками кризисных центров. За последние 20 лет в большинстве городов России возникли службы помощи женщинам, оказавшимся в кризисной ситуации. Прежде всего, в подобные организации обращаются женщины, в том числе с детьми, пострадавшие от насилия в семье и находящиеся в трудной жизненной ситуации. Оказание помощи построено по принципу индивидуальных консультаций специалистов (психологов, юристов, по социальной работе), групповых занятий в тренингах, сбора необходимых вещей, поиска жилья и средств к существованию, организации услуг социального приюта (убежища). Совокупность всех этих мероприятий укладывается в понятие «социально-психологическая реабилитация».

В Кризисный центр для женщин МАУ г. Томска ЦПСА «Семья» наряду с женщинами, пострадавшими от домашнего насилия, обращаются и женщины, попавшие в трудные жизненные ситуации. Доля таких обращений составляет 65% от общего количества клиенток. Часто женщины, обратившиеся в Кризисный центр, вместе с психологической травмой, переживают социальные и экономические трудности; многие из них, имея низкий социальный статус, не могут без помощи специалистов преодолеть трудную жизненную ситуацию. Самыми сложными являются случаи, когда у женщин отсутствует мотивация для изменения своей жизни, нет желания и навыков системной работы, нет желания следовать реализации плана социально-психологической реабилитации, сильно развиты иждивенческие настроения.

Основные характеристики социально-психологического портрета женщин, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и обратившихся за помощью в подобные организации: возраст 28-40 лет, одиноко воспитывающие двух и более детей (достигших возраста 2-4-х лет), испытывающие проблемы с жильем, недостатком средств к существованию (на питание, приобретение одежды и обуви), не имеющие официального заработка, основным доходом у которых являются детские пособия, зачастую не имеющие высшего и среднеспециального образования, нередко имеющие в анамнезе опыт временного размещения детей в приютах, домах-интернатах, лишения родительских прав в отношении первых детей, не имеющие поддержки со стороны других родственников, в том числе мужей и сожителей, зачастую страдающих алкогольной и наркотической зависимостью, и от которых испытывают насилие.

Что касается социального портрета клиенток, обратившихся за помощью по причине насилия в семье со стороны мужа/сожителя, то он разнообразен и по возрасту, и по социальному статусу. Общим в таких случаях является низкий уровень капитала, но не материального, а социально-психологического. Речь идет о низком уровне социальных связей и контактов, отчужденности, изолированности от круга родственников, друзей, коллег, а также о низком уровне психологической культуры личности и отсутствии внутренних ресурсов, которые могли бы плодотворно повлиять на развитие эмоционально-психологического здоровья.

Корни проблем женщин, страдающих от насилия в семье и попадающих в трудные жизненные ситуации, разумеется, заложены в семьях, в которых они росли и воспитывались, а также и в самом обществе: «что-то не так» в нем, если мужья избивают своих жен, матерей, а матери отказываются от собственных детей. Только здоровое общество может социализировать здоровую личность. Однако это нисколько не снимает ответственности с самой личности за устройство и улучшение качества собственной жизни. Люди, которые окружают нас, проблемы, в которые мы попадаем, так или иначе, являются отражением нас самих. А значит каждое «я» является тем «первокирпичиком», дающим начало великой стройки под названием Жизнь и Судьба. Ядром и центром Вселенной для каждого человека, является **он сам**. Довести женщину до уровня понимания этого факта – является высшим пилотажем работы специалистов кризисного центров. С момента, когда женщина глубоко и серьезно осознает, что ее жизнь исключительно в собственных руках и не зависит от мужа-насильника или других обстоятельств (в которых они иллюзорно видят источник страданий), только тогда начинается этап «выздоровления» личности на пути социально-психологической реабилитации.

Обогащение социально-психологического капитала женщины является следующим важным этапом в работе с ней. В настоящее время автором разрабатывается программа по работе с женщинами в кризисной ситуации, целью которой является увеличение социальных ресурсов женщины через наращивание социальных контактов и создание насыщенной социальной сети, состоящей из родственных свя-

зей, с коллегами, единомышленниками и соратниками (эффективны в этом смысле группы самопомощи и вхождение в различные общественные организации и структуры).

Богатый социальный опыт, развитый социальный капитал являются факторами здоровья личности, которые смогут помочь женщине преодолеть насилие в семье и трудную жизненную ситуацию. Однако важно понимать, что только та социальная сеть будет иметь терапевтический эффект, которая основана на доверии внутри группы. Как известно, духовность является продолжением социальности, поскольку ценности формируются в обществе и определяют идеальные нормы отношения к себе, близким, окружающему миру. Это говорит о том, что развитие социального капитала неминуемо приводит к духовному совершенствованию.

Понимание такой концепции очень важно в работе с женщиной в кризисной ситуации: привить любовь к себе и избавить ее от страхов – это трамплин, с которого ей откроется полет к счастью, путь к здоровью, дорога к радости бытия.

АНАЛИЗ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ, СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ

Черняева А.Ю.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

На фоне изучения детей, которые испытывают трудности в социальном, интеллектуальном, межличностном развитии выделяются группы детей, у которых причины личностных и интеллектуальных проблем вызываются депривационными условиями.

Термин «депривация» сегодня широко используется в психологии, коррекционной педагогике и медицине. Термин означает лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей. Понятие в самом широком смысле применяют для обозначения процессов лишения или ограничения возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей. Этот термин стал широко известен благодаря работам Дж. Боулби, изучавшего проблематику эмоционального развития. Его теория основана на синтезе данных современных психологических и биологических исследований с традиционными психоаналитическими представлениями о развитии [1, с. 252].

Цель исследования – проанализировать взаимоотношения детей с задержкой психического развития (ЗПР), находящихся в условиях материнской депривации, со взрослыми и сверстниками.

Методы исследования. Использованы *теоретические методы*: сравнительный, системного анализа, систематизации и концептуализации научный идей; *эмпирические методы*: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; *методы обработки и интерпретации результатов*: комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных.

В экспериментальном изучении принимали участие 24 ребёнка, в возрасте от 6 до 8 лет, из них 12 детей, имеющих диагноз трудности в обучении обусловленные ЗПР (экспериментальная группа — ЭГ) и 12 детей, имеющих нормативное психофизическое развитие (контрольная группа — КГ). Для достижения цели использовалась социометрическая проба *М.А. Панфиловой «День рождения».*

Цель методики: выявление эмоциональных предпочтений в общении значимости социального окружения.

Автор предлагает включать данный тест-игру в качестве вспомогательного средства. Тем не менее, практика показывает, что данная методика достаточно информативна, легка в обработке и интересна для детей.

Ребенку предлагается нарисовать «атрибуты» дня рождения, в том числе стол со стульями, за который он будет рассаживать гостей. Этот стол и послужит основой для самого тестирования. Изучаются: 1) потребность в общении; 2) эмоциональные предпочтения в общении: люди располагаются рядом с ребенком – близкие, доверительные, приятные отношения; 3) значимость социального окружения [2, с.212].

Общение является важным условием человеческого существования. Во все времена удовлетворение человеком своих потребностей происходило, как правило, с использованием общения. Уже поэтому общение имеет отношение к проблеме мотивации, являясь избираемым и планируемым способом, средством удовлетворения потребностей, влечений, желаний.

Общение — это частный вид коммуникации. Под *коммуникацией* понимается взаимодействие (связь) двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию. Человеческое общение — это связь между людьми, приводящая к возникновению обоюдного психического контакта, проявляющегося в передаче партнеру по общению информации (вербальной и невербальной) и имеющего целью установление взаимопонимания и взаимопереживания [3, с.43].

М. И. Лисина определяет потребность в общении (коммуникации) как стремление к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке. Она полагает, что по-

требность в общении строится в онтогенезе на основе других потребностей, которые начинают функционировать ранее. Основой коммуникативной потребности она считает органические жизненные нужды ребенка (в пище, тепле и др.). Жизненная практика помогает ребенку открыть существование взрослого как единого источника поступления к нему всех благ, а интересы эффективного «управления» таким источником создают нужду ребенка в том, чтобы его выделить и исследовать (читай — нужду в общении со взрослым). Второй базовой потребностью, ведущей к возникновению коммуникативной потребности, является, по М.И. Лисиной, потребность в новых впечатлениях. Однако стремление ребенка к удовлетворению органических потребностей и получению информации – это еще не общение, пишет М. И. Лисина (действительно, как потребность может быть деятельностью?). Лишь когда он захочет познать взрослого и самого себя, когда взрослый проявит внимание к ребенку, определит по отношению к нему свою позицию, тогда можно говорить и о потребности в общении [4, с.20].

По результатам проведенных методик, представленным на рисунках 1 и 2, видно, что уровень потребности в общении у испытуемых отличается. Так ЭГ в меньше степени желают общаться в широком кругу, они хотят видеть на своём празднике только близких людей (воспитателя, родителей, лучших друзей).

В эмоциональном предпочтении различия у детей разных групп не наблюдались, так как дети выбирали только тех людей, к которым испытывали доверие. Самые близкие люди, в большинстве – это родители или лица их замещающие (воспитатели) находились рядом с именинником, дальше – шли друзья по степени взаимоотношений, от самых близких к далеким.

Рисунок 1 — Уровень потребности в общении детей КГ.

Рисунок 2 — Уровень потребности в общении детей ЭГ.

У 50% опрошенных детей нет отождествления себя с «героем дня». Дети выбирали себе стул не во главе стола, а где-нибудь с краю, между близкими людьми.

Социальное окружение играет важную роль в жизни ребёнка. Из окружения вырастает такое понятие как самооценка, которое строится на мнении окружающих.

По результатам исследования у детей КГ отмечается преобладание в кругу общения детей, из взрослых присутствуют только самые близкие (мама, воспитатель). У детей ЭГ количественное преобладание взрослых.

Из-за условий проживания и воспитания детей КГ и ЭГ, отмечается преобладание одной группы (детского дома) – это среда является значимой для детей испытуемых групп.

Таким образом, дети с трудностями в обучении в отличии от сверстников с нормативным развитием предпочитают общение в узком кругу, в одном коллективе, только с самыми близкими, чаще всего в кругу общения преобладают взрослые, чем дети.

Проводя исследования с детьми детского дома, сложно не обратится к вопросу понимания главного для человека **слова «мама».** Не в одном словаре не описано точного значения этого слова. В энциклопедии мифологии упоминается, откуда пошло это слово, но ничего не сказано о его конкретном значении. Мама - («бабка», «матушка», «старуха»), в шаманской мифологии маньчжуров духи, имеющие женский облик. Покровительница детей и потомства Омоси. Мама дает жизнь. Её представляли в виде

страшной старухи с белыми, как снег, волосами, длинным лицом, выпученными глазами, огромным ртом, багровыми зубами. Её помощницы (их было более десяти) непрерывно изготовляли маленьких детей; некоторые из них взваливали детей на плечи и уносили прочь.

Для каждого человека это слово имеет свой смысл. Испытуемым нами был задан вопрос: «Как ты понимаешь слово мама? Что оно значит для тебя?»

Отметим, что по Декрету № 18 от 24 ноября 2006 г. «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» позволяет родителям, детей живущих в детских домах, видеться со своими детьми, навещать их. На сегодняшний день, у 22 испытуемых есть родители, которые приходят к ним в гости.

По результатам опроса испытуемых можно выделить несколько критериев анализа понимания слова «мама», представленных в таблице 1:

Таблица 1 – Результаты опроса «значение слова «Мама»» детей ЭГ и КГ (%)

№	Критерии анализа	ЭГ	КГ
1	Мама – повар	90	90
2	Мама – добытчик	100	40
3	Мама – объект любви и уважения	40	50
4	Мама – лидер	-	10

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что у детей наблюдается потребительское отношение к матери. Так 90% детей КГ и ЭГ отмечают, что мама – это тот, кто умеет вкусно готовить, и будет кормить. У всех детей группы ЭГ мама – человек, который всё покупает. У 50% детей КГ и 40% детей ЭГ, мама является человеком, который любит, ухаживает, бережёт, защищает. У 10% детей КГ мама отождествляется как божество, самый главный и неповторимый человек.

Таким образом, существуют множество различий между детьми ЭГ и КГ, которые обусловлены наличием психофизического нарушения. Также эмоционально-личностное развитие старших дошкольников зависит от условий проживания и воспитания детей.

Список использованных источников:

1. Богдан, Н.Н. Специальная психология / Н.Н. Богдан, М.М. Могильная. – Владивосток: ВГУЭС, 1999. – 355с.

2. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб: КАРО, 2004. – 430 с.

3. Шипицына, Л.М. Развитие личности ребёнка уусловиях материнской депривации / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова. — М.: Санкт-Петербург, 1997. — 159 с.

4. Лисина, М. И Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина.– М.: Педагогика, 1986.— 144 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шиленок О.Г.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: Olehka_P@mail.ru)

Введение. Ощущение и восприятие – это процессы непосредственного отражения действительности. Ощущать и воспринимать можно те свойства и предметы внешнего мира, которые непосредственно действуют на анализаторы. [2, с.187]

Ощущение и восприятие – первая ступень познания окружающего мира. Эта ступень остается важной на протяжении всех лет жизни. Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная для детей с особенностями психического развития, оказывает огромное влияние на весь последующий ход их психического развития.

Накопление фонда условных рефлексов лежит в основе восприятия. У нормально развивающегося ребенка этот процесс носит стремительный, бурный характер. У детей же с пораженной нервной системой ощущения и восприятия формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков. Значение этого ядерного симптома у детей с особенностями психического развития трудно переоценить.[1, с. 79-81]

Целью дальнейшего исследования стало выделение особенностей зрительного восприятия младших школьников с ОПР.

Материал и методы. Изучение и теоретический анализ психолого-педагогической, дефектологической литературы по проблеме исследования, психолого-педагогический эксперимент в его констатирующем виде.

В своих исследованиях И.М. Соловьев, К.И. Вересотская, М.М. Нудельман, Е.М. Кудрявцева выделяют такие особенности восприятия детей с ОПР: замедленный темп зрительного восприятия, сужением объема воспринимаемого материала, выраженная недифференцирован-ность, инактивность восприятия.[3, с.124-127]

Особенности зрительного восприятия у детей были исследованы с помощью следующих методик: «Чего не хватает?», «Угадай, кто это», методика Поппельрейтера.

В исследовании принимали участие учащиеся с интеллектуальной недостаточностью (ЭГ1), дети с задержкой психического развития (ЭГ2), а также учащиеся с нормой интеллектуального развития (КГ).

Рисунок 1.1. – Результаты проведения методики «Чего не хватает?» (%)

Рисунок 1.2. – Результаты проведения методики «Угадай, кто это» (%)

Рисунок 1.3. – Результаты проведения методики Поппельрейтера (%)

При предъявлении методик дети проявляли активность, сосредоточенность. Ученики, выполнившие задания на высоком и среднем уровне, всегда принимали помощь исследователя, адекватно реагировали на его замечания, старались выполнять задания самостоятельно и до конца.

Некоторые учащиеся сразу понимали инструкцию, работали быстро, аккуратно и с наименьшим числом ошибок, в отличие от других детей.

Дети, которые выполнили задания на низком и очень низком уровне не проявляли активности, были пассивными. Под контролем и помощью учителя справлялись с заданиями, однако сконцентрировать их внимание было трудно, так как они легко отвлекались. За выполнением своей работы не следили, допускали много ошибок и не проявляли критичности к результатам выполненных заданий, а на замечания педагога реагировали не всегда адекватно, что создавало некоторые трудности при проведении эксперимента.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью достаточно низкий уровень развития зрительного восприятия. Это выражается в снижении объема восприятия, нарушения целостности восприятия, его фрагментарности.

Нарушение у данной категории детей затрагивает все свойства восприятия и не дают учащимся успешно выполнять различные задания.

У детей с трудностями в обучении обусловленными задержкой психического развития также отмечается своеобразие развития процесса восприятия. Восприятие таких детей нецеленаправленно, отмечается узость и фрагментарность восприятия.

Исходя из результатов исследования, можно выделить следующие особенности восприятия детей с особенностями психофизического развития:

– замедленность восприятия, сужение объема. В ходе обследования, выявлено сужение объема восприятия у детей с особенностями психического развития. Это проявляется в том, что из предложенного им материала, дети воспринимают лишь малую его часть.

– выраженная недифференциированность восприятия. Большинство детей при проведении обследовании путали схожие предметы (нож- кисточка, вилка – грабли).

– инактивность восприятия. В процессе обследования, дети лишь иногда проявляли интерес к тому, что было изображено на картинках. В большинстве случаев, они не старались рассмотреть предмет в деталях, а лишь поверхностно просматривали его.

– низкий уровень развития зрительного восприятия. Полученные в ходе анализа данные позволяют сделать вывод о том, что уровень зрительного восприятия у детей с особенностями психического развития находится на низком уровне.

Таким образом, мы видим, что полученные данные подтверждают положение о недоразвитии всех свойств восприятия у младших школьников с особенностями психического развития. В частности, полученные данные свидетельствуют о малом объеме восприятия, слабой дифференциированности и фрагментарности восприятия.

Заключение. Здоровье ребенка (физическое и духовное), зависит от того, каким ребенок увидит окружающий мир, каким мы его представим. Одна из главных задач педагогов и родителей – дать ребенку как можно больше естественных знаний для более точного выражения себя и своего поведения. В настоящее время к услугам человека множество средств, которые позволяют ему знакомиться с предметами, не в их натуральном виде, а через фотографии, схемы, рисунки, модели и т.д, что предоставляет широкие возможности для развития восприятия детей с особенностями психического развития.

А между тем известно, что у этой категории детей недоразвитие именно сенсорно - перцептивной сферы менее выражено по сравнению с другими, более высокими сферами психики.[3, с. 142]

Следовательно, относительная сохранность сенсорно – перцептивной сферы позволяет принять в качестве исходной базы работу по совершенствованию этой сферы, что в свою очередь позволит успешно решать задачи по воспитанию их социально-бытовой приспособленности, а, следовательно, и наметить подступы к формированию таких личностных черт, как самостоятельность, независимость.

Список использованных источников:

1. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Эксмо-Пресс. - 2000. – 176 с.
2. Лубовский, В. И. Специальная психология: учеб. пособие / В.И. Лубовский [и др.]; под общ. ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд. – М.: «Академия», 2005. – 464 с.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка / С.Я. Рубенштейн. - М.: Просвещение. - 1979. – 183 с.

4. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ

ПАТРИОТИЗМ И ПРЕДПРИИМЧИВОСТЬ КАК ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Бедулина Г.Ф.
Минск, УО «Белорусский государственный экономический университет»
(e-mail:bedulina@yandex.ru)

Глубокие социально - экономические изменения в Беларуси, переход к рыночной экономике ставят перед обществом важную педагогическую проблему - сформировать экономическую культуру молодого человека, которая будет способствовать осуществлению эффективной экономической деятельности и позволит оценивать данную деятельность с позиции не только экономической целесообразности, но и нравственной ценности. Актуальность экономического образования и воспитания школьников обусловлена необходимостью их адаптации к динамично изменяющимся социально-экономическим условиям жизни, повышенными требованиями к личным качествам будущих кадров рыночной экономики - их активности, самостоятельности, компетентности, деловитости, ответственности. Экономические знания помогают обучающимся ценить важность бюджетных ресурсов, познавать принципы финансовой этики и обучаться важности баланса между финансовыми навыками и решением их ответственного использования [1. с.92].

Вместе с тем современный этап развития нашей республики требует сочетание нравственного становления личности и развития её прагматических качеств. Обобщение материалов, представленных в отечественной и зарубежной литературе, анализ опыта показывают, что обеспечение только одной экономической грамотности молодежи недостаточно для ее адаптации в новых социально-экономических условиях. Необходимо как прагматическое, так и нравственно-ценностное развитие обучающихся в условиях становления рыночных отношений.

Минским научно-исследовательским институтом социально-экономических проблем проведена научно-исследовательская работа «Развитие экономической культуры и формирование предпринимательской инициативы учащихся в системе общего среднего и дополнительного образования детей и молодежи г. Минска» (руководитель ВНК, кандидат филологических наук А.И. Шабловский).

Речь идет о том, что эффективная профессионализация человека бывает крайне затруднительной в том случае, если человек руководствуется только прагматическими соображениями. Профессионал («экономический человек») вынужден консолидироваться в производственное сообщество, которое организовано по специфическим правилам социального общежития. Патриотизм в этом отношении представляет собой наиболее естественное, понятное человеку уже по факту его рождения, объединяющее основание.

Экономическая культура и конструктивная предпринимательская активность базируется именно на патриотических настроениях. При этом понимается, что *патриотизм* – это модель ответственного экономического поведения, в границах которой человек стремится к тому, чтобы:

- получать образование в своей стране,
- приобретать недвижимость в своей стране,
- платить налоги в своей стране.

В настоящем исследовании этот комплекс диагностируется по косвенным признакам: «убежденность в высоких экономических достижениях своей страны», «оптимистическое отношение к будущему независимого государства», «ориентированность на социально-конструктивные формы экономического поведения».

Предприимчивость понимается как социальная компетенция, которая складывается из трёх составляющих: прагматичной, профориентационной и социальной.

Прагматичная составляющая включает комплекс признаков: «комфортная жизнь в будущем как ценность», «высокий доход как мотив для напряжённой работы», «стремление приумножать достигнутое», «способность пойти на риск ради высокой прибыли». Профориентационный аспект описывается признаками «стремление овладеть несколькими профессиями», «независимость как важное условие для комфортной жизни и работы», «осознание необходимости приспосабливаться к внешним экономическим условиям», «отрицание значимости социального статуса в пользу доходного вида деятельности».

Предприимчивость в социальном плане определяется выраженностью лидерских качеств. Здесь, как показали пилотажные замеры на контрольных группах респондентов (старшеклассники учреждений общего среднего образования г. Минска), наиболее адекватными являются две модели: «вождь» и «хранитель». «Вождь» стремится к достижению заявленной, социально значимой цели, но рассматривает со-

общество как средство или «расходный материал». Для «хранителя» целью является гармонизации отношений внутри самого сообщества. Это наиболее социально адекватная модель лидерской активности.

О связи между предприимчивостью и патриотизмом говорят результаты исследования. Причём, выраженность патриотических настроений способствует проявлению предпринимательских качеств. Чтобы это доказать, была взята группа категорически негативно настроенных респондентов (старшеклассники учреждений общего среднего образования г. Минска). Группа определилась по трем признакам: «мы безнадёжно отстали от развитых стран», «трудно согласиться с тем, что у нас что-то было или может быть хорошо», «в геополитическом отношении предпочтительны Канада и США». Количественный состав группы – 217 человек (старшеклассника учреждений общего среднего образования г. Минска). Средний индекс предприимчивости для негативистов составил 28,2%. Для трёх малых групп патриотично настроенных респондентов (12, 18 и 39 человек — индекс патриотичности во всех случаях максимальный) было получено: предприимчивость на уровне 32,6%, 32,5% и 34,9 % соответственно. И это притом, что в таком подсчёте разница в 5% уже значима, а результат в 50% является высоким.

При предметном взгляде на ситуацию, выясняется: одно из системных проявлений нигилистических настроений в молодёжной среде - слабая осведомлённость о новейшей истории Республики Беларусь, о промышленных достижениях страны и её экономических перспективах. Самое главное: молодые люди часто скептически относятся к тому, что в Республике Беларусь может производиться (изобретаться, разрабатываться, внедряться) нечто совершенно оригинальное, собственное, свое и при этом лучшее, по сравнению с другими странами.

В Таблице 1 на основании сценарного вопроса показана зависимость между критерием «осведомлённость» (признание успехов в экономическом развитии страны) и существенными в аспекте экономической компетентности комплексными показателями.

Таблица 1 – Конструктивное информационное поле в связи с комплексными показателями экономической компетентности

№	Характеристики	8.5+8.7 (14)	8.5 (69)	8.7 (22)	8.1 (83)	8.3 (62)	8.4 (70)	8.2 (40)	8.6 (14)
0	**Заявленное негативное отношение в группе**	**100%**	**80%**	**59%**	**41%**	**40%**	**33%**	**23%**	**14%**
1	Выраженность диссидентских настроений	51%	33 %	39%	26%	26%	27 %	23%	24 %
2	Критичность	48%	45 %	49%	43%	43%	41 %	39%	31 %
3	Лояльность	60%	46 %	57%	49%	51 %	51 %	54%	51 %
4	**Патриотичность**	**29%**	**32 %**	**34%**	**39%**	**39%**	**44 %**	**47%**	**54 %**
5	**Предприимчивость**	**32%**	**36 %**	**37%**	**39%**	**36%**	**37%**	**37%**	**31 %**
6	Лидерская модель «Вождь»	25%	28%	19%	25%	25%	19%	28%	19%
7	Лидерская модель «Хранитель»		57 %	54%	61%	61%	64%	64%	68 %

В качестве вариантов ответов в восьмом вопросе были предложены четыре событийных признака, одна оценочно-положительная декларативная констатация, два варианта ответа закрывали установочно-отрицательное отношение ко всему, что происходит в стране.

Событийные признаки:

8.2 – В Беларуси одна из самых лучших в мире систем образования.

8.3 – Беларусь маленькая страна, которая производит очень большие машины.

8.4 – В Беларуси лучшие в мире трактора и комбайны (в 60-70-х годах).

8.6 – В советское время Беларусь производила лучшие в мире компьютеры.

Оценочно положительная декларативная констатация:

8.1 – “На Беларусі Бог жыве.” В.В. Караткевич

Варианты, которые фиксируют установочно-отрицательное отношение:

8.5 – Вообще, мы живем неплохо, но во многом мы безнадежно отстали от развитых стран.

8.7 – Мне трудно из всего этого что-то выбрать.

Респонденты имели право из семи вариантов выбрать только три. Далее корпус респондентов был разбит на подгруппы. В качестве основания для группирования выступили указанные варианты ответов, в каждой подгруппе замерялась выраженность негативного отношения, по факту одновременного выбора вариантов 8.5 и 8.7. Результаты оценки проявленных патриотических настроений (на фоне выраженности предпринимательских способностей, критичного либо лояльного отношения к жизни в Беларуси, а также диссидентских настроений) в подгруппах были сведены в следующую таблицу.

Количество выборов указано в скобках в первой строке таблицы. Из таблицы ясно видно, что выраженность патриотических настроений в молодежной среде сильно связана (если не сказать, определя-

ется) взвешенным фактологически проясненным отношением к тем событиям и состояниям, которые действительно имели или имеют место. Абсурдность поведения тех молодых людей, которые предпочитают западный или другой образ жизни, заключается в том, что эти молодые люди отрицают очевидное. В связи с этим, позволим себе сделать следующее предположение: и о приведенных в вопросах фактах, и о многих других достижениях своего народа молодые люди не знают. Вполне вероятно также, что в идеологической работе с учащимися среднихобщеобразовательных школ превалируют стандартные содержательно бедные модели информационного воздействия.

Основная проблема на наш взгляд заключается в том, что модель воздействующего информационного пространства основана на политическом содержании. Между тем, такое содержание интересно только крайне малой части "нового поколения". Основная масса молодежи озабочена вопросами, которые связаны с легальным и лигитимным встраиванием в процесс производственных отношений. Это профессиональное самоопределение, выбор места работы, реализация своих творческих способностей в связи с достойной заработной платой. Современная растиражированная по учреждениям общего среднего образования практика идеологической работы, такую жизненную установку молодого человека, как ни странно, игнорирует. Качественный, увлекательный, событийно насыщенный материал, который касается истории социально-экономического развития, практики современного производства и научно-исследовательской деятельности в прорывных технологических областях, — все это пока отсутствует. Молодой человек в связи с жизненно важным выбором оказывается в ситуации информационного вакуума. Как результат – это одно из тех мест, которое также пустым не бывает - данный вакуум заполняется наиболее агрессивными негативистскими мотивационными установками. Все достаточно линейно: "если я не нахожу – я отрицаю". И здесь уместно вспомнить идеологическую практику, распостраненную в Японии. Речь идет о том, что инкорпорированный участник любого производственного сообщества (особенно большого сообщества) хорошо знает историю успеха своего предприятия и может убедительно объяснить своему ребенку мотивы собственного профессионального выбора.

Одним из основных условий успешного формирования экономической культуры в части ее деятельного компонента – придпринимательской инициативы, является активная последовательная информационная кампания, связанная с тиражированием успешного социально-экономического (производственного, образовательного и т.д.) опыта на молодежную аудиторию.

Фундамент экономического образования и финансовой грамотности нужно закладывать уже со школьной скамьи. И это, несомненно, инвестиции в будущее Беларуси. Это не только способ распространения базовых экономических концепций, но и средство формирования, развития личности, адаптации ее к социально–экономическим условиям.

Список использованных источников:

1. Социальное партнерство: взрослые и дети: метод. материалы по реализации международ. инициативы «Город, дружественный детям» /сост. Е.В. Онуфирович, Л.А. Исачкина, О.А.Клецова, В.Г. Литвинович, Е.Г.Новик; под общ. ред. Н.В.Васильченко - Минск: Зорны Верасок, 2010 -160 с.

СЕМЕЙНО-БРАЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Бумаженко Н.И.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: nayka13@tut.by)

В современном обществе происходят сложные процессы переосмысления ценностей семьи, нивелирования традиционных семейных, что отражается на ослаблении внутрисемейных взаимоотношений, утрате межпоколенной связи, увеличении разводов, росте числа незарегистрированных браков. В связи с этим, воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников на основе гармоничного сочетания духовных ценностей и нравственных ориентиров, характерных для белорусской культуры, – одна из приоритетных задач, поставленных сегодня государством и обществом перед педагогической наукой и практикой.

Проблема отношения подростка к своей семье, является актуальной в современных условиях, поскольку ускоренный темп современной жизни, недостаток нравственно-этических начал в отношениях взрослых, низкая социально-психологическая культура общения приводят к нарушениям отношений между родителями и детьми. Актуальность данной проблемы так же состоит в том, что в наше время связь поколений начинает разрываться очень рано, подросток зачастую считает, что он настолько умен, что ему не нужен опыт прошлой жизни. Наблюдается также значительное снижение качества воспитательной работы в школе, и особенно в сфере ценностного отношения к семейному воспитанию. В содержании воспитания слабо очерчены ценностные основы семьи, ее приоритеты в развитии личности. Не хватает методических пособий, рекомендаций,

программ по семейному воспитанию, требует совершенствования подготовка и переподготовка педагогических кадров в плане работы со старшеклассниками и семьей.

Сегодняшние реалии, данные социологических и психологических исследований подтверждают, что назрела необходимость подготовки старшеклассников к будущей семейной жизни, воспитания у учащихся ценностного отношения к семье.

Подтверждением этому служат многочисленные обращения ученых (Г.М. Андреевой, Ю.В. Васильевой, СВ. Дармодехина, О.Л. Зверевой, Т.А. Куликовой, Е.Н. Сорочинской, П.П. Пивненко, А.В. Мудрика) к проблемам семьи и семейного воспитания.

Нами было проведено исследование, цель которого – выявление отношения старшеклассников к брачно-семейным отношениям, определение ценностного отношения к семье. Были опрошены учащиеся 10-11 классов ГУО «Средняя школа № 28 г. Витебска». Всего было опрошено 80 старшеклассников в возрасте от 15 до 17 лет. Из них 35 девушек, 45 юношей.

Анализ ответов респондентов показал, что 50% из них считают, что семью следует создавать в возрасте 24 – 30 лет, 36 % - в 21 – 23 года. Как видно, большинство старшеклассников стремится к созданию семьи в возрасте старше 24 лет. Вероятно, это связано с традициями современного общества, в котором приоритетным является получение высшего образования, карьера, а затем и создание семьи.

Разговоры о браке и семье в среде сверстников ведутся редко (36% опрошенных). Возможно, это связано с возрастными особенностями старшеклассников, которые в большинстве своем еще не задумываются над вопросами создания семьи и брака.

К добрачным половым связям безразлично относятся 46% респондентов, 28% относятся к данному явлению отрицательно (причем, одинаково как девушки, так и юноши), а 26% – положительно.

В том, что брак – разовое решение и вступать в брак нужно только один раз, уверены 38% респондентов, вместе с тем, 32% утверждают, что к разводу может прийти каждая семья. Такая категория людей, создавая семью, уже изначально не уверена в ее прочности.

Мнения о том, кто должен быть главой семьи разделились следующим образом: 56% опрошенных считают, что должны быть сразу оба, 40% – муж, 4% – жена.

Для 36% учащихся родители являются идеалом супругов. Перенять опыт семейных отношений у своих родителей хотели бы 24% респондентов, 54% хотят лишь частично. Родительские взаимоотношения являются для детей наглядным и самым главным уроком семейной жизни, и во многом определяют их установки на выбор будущего супруга(и). К сожалению, для большинства опрошенных, родители не являются идеалом супружеской пары.

Старшеклассники считают, что наиболее важным и значимым для семьи является материальный достаток (32%, большинство из них юноши), на втором месте любовь (30%). Это говорит о том, что в семейных отношениях современная молодежь на первое место ставит не семейные ценности, такие как любовь, дружба, взаимопонимание, а материальное благополучие.

По мнению респондентов-девушек, идеальный супруг должен быть: хорошо зарабатывающим (30%), хорошим отцом (18%), хорошо образованным (14%), хорошим хозяином (8%). Критериями идеальной жены являются: хорошая хозяйка (30%), хорошая мать (18%), верная (14%), хорошо образованная (2%). Цифры свидетельствуют о том, что в современном обществе ценится высокий достаток и считается, что обеспечивать семью должен мужчина.

Большинство старшеклассников (44%) считают, что в семье должно быть 2 ребенка, 32% – 3 ребенка и более, 20% хотят иметь одного ребенка, 4% – считают, что можно жить и без детей. Прослеживается тенденция к созданию малодетных семей. На снижение уровня рождаемости и преобладание малодетных семей оказывают непосредственное влияние такие факторы, как падение уровня жизни, трудности с обеспечением жильем, социальные потрясения и др.

Исследование показало, что для современных старшеклассников семья и брак не являются ценностью в полной мере. Разговоры о создании семьи не являются актуальными для респондентов, они не стремятся создавать семью и изучать информацию о брачно-семейных отношениях, наблюдается тенденция на малодетность. Девушки в большей мере видят в семье ценность, которую следует оберегать. К выбору супруга они подходят более обдуманно и серьезно. Юноши же настроены более пессимистично и занимают пассивную позицию. У юношей и девушек сформирован образ идеального мужчины как хорошо зарабатывающего человека и образ идеальной жены-домохозяйки. Однако большинство респондентов-девушек не настроены активно заниматься домашним хозяйством. Старшеклассники предпочитают получать информацию о семье и браке из интернет-источников, о чем осведомлены родители и классные руководители. Как показало исследование, родители не являются авторитетом для детей и им сложно найти общий язык. Среди членов семьи наблюдаются недомолвки и разногласия и родители не могут назвать свою семью дружным коллективом. Родители редко разговаривают с детьми о проблемах семьи и брака. Мнение об оптимальном возрасте вступления в брак одинаковы у девушек-респондентов, классных руководителей и родителей – 21-24 лет. Юноши выбирают более поздний возраст – 25-27 лет. Девушки, родители и классные руководители видят семейное счастье во взаимопонимании супругов,

юноши – в материальном благополучии. Это говорит о том, что девушки придерживаются мнения родителей и педагогов, в то время как юноши имеют отличное.

Таким образом, подготовка старшеклассников к семейно-брачным отношениям не возможна без знания их интересов, внутренних переживаний и стремлений. В процессе подготовки к семейной жизни у старшеклассников необходимо сформировать адекватные установки в области семейно-брачных отношений для наиболее эффективного выполнения семейных ролей в будущем. Формирование у старшеклассников эталонов мужественности/женственности и оптимального отношения к противоположному полу является одним из ключевых моментов подготовки к семейной жизни.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Вожгурова О.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Процессы формирования в Беларуси гражданской идентичности стали сегодня предметом целого ряда исследований, актуальность которых определяется тем, что успешность развития страны во многом зависит от того, признают ли ее собственные граждане: осознают ли принадлежность к своей стране, ощущают связь с ней, чувствуют ответственность за происходящее, гордятся успехами.

Интерес к проблеме гражданской идентичностиразвития белорусского общества особенно обостряется в контексте актуализации вопросов, связанных с гражданским образованием.

Это и послужило предпосылкой для проведения исследования. Цель статьи - анализ процесса формирования гражданской идентичности студенческой молодежи в Беларуси.

Проблема белорусской идентичности в условиях произошедших социально-политических и культурных преобразований (распад Советского Союза и обретение независимости белорусской нацией) привлекают все большее внимание белорусских ученых. Однако, «белорусская идентичность» пока остается несформированной в виде понятия по целому ряду причин. Ученые констатируют фрагментарность, недоочередность белорусской национальной культуры и отсутствие консенсуса по поводу оснований идентичности. В большинстве работ, посвященных проблеме белорусской идентичности, она рассматривается с точки зрения становления белорусской нации как коллективного социального субъекта, ее самоопределения в качестве социальной общности. Такого рода исследования обращены, прежде всего, к историческим материалам, среди которых рассматривается история идей и проектов, имеющих конституирующее влияние на процесс нациогенеза, анализируется содержание белорусской идентичности и «непосредственная» история становления белорусской нации, ее нынешнее состояние, отслеживаются этапы и факторы формирования тех или иных элементов национальной идентичности: язык, государственность, культура и т.д.

В связи с этим в данной статье мы будем определять понятие только гражданской идентичности, предполагающей осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл. Данное определение касается специфики включения отдельных индивидов в гражданскую общность, через осознание ими своей принадлежности к ней. С этой точки зрения гражданская идентичность рассматривается как компонент социальной идентичности, существуя наряду с половой, возрастной, этнической, религиозной и др. идентичностями.

Объектом исследования в настоящей статье являются два аспекта идентичности: ощущение связи со своей страной, переживание гордости различными достижениями страны и самим фактом принадлежности к ней. Эти аспекты тесно связаны между собой, поскольку человек в большей мере хочет ощущать связь со страной, к которой он позитивно относится, и наоборот, чем теснее ощущается связь со страной, тем человек лучше относится к ней.

Важной особенностью проблемы гражданской идентичности для Беларуси является то, что процесс становления новой гражданской общности сопряжен для большинства населения страны со сменой гражданской принадлежности с «советской» на «белорусскую». Такая смена касается изменения не только границ, но и принципов социально-политического устройства. Процессы становления и изменения идут параллельно, определяя специфику гражданского самосознания в Беларуси, что делает особенно актуальным вопросы содержания гражданского образования молодежи.

По данным социального опроса, проведенного среди студенческой молодежи (500 респондентов), мы попытались сделать выводы, касающиеся сформированности гражданской идентичности.

Прежде всего, в ходе исследования было выявлено, что большинство респондентов – 70% «очень сильно» чувствует связь со своим городом/селом, и такую же сильную связь в целом с республикой ощущают только 40% респондентов. 10% опрошенных чувствуют сильную связь с Россией, 55% характеризуют эту связь как не очень сильную, 35% совершенно ее не чувствуют. Что касается связи с Европой, то сильная связь у опрошенных отсутствует, а совершенно ее не ощущают 45%.

Однако, в ходе опроса выяснилось, что когда человека спрашивают об ощущении связи со страной, городом или регионом, он прежде всего воспринимает это как свои социальные связи – с отдельными людьми, группами и организациями. В связи с этим положением скорее всего ответы могут носить субъективный характер и быть недостаточно достоверными.

Связь со своей национальностью как очень сильную определяют 35% опрошенных, но больше половины – 54% представляют ее «не очень сильно», совершенно не чувствует связи 10%.

Выявляя связь гражданской и национальной идентичности, студентам было предложено определить для себя высказывания, наиболее точно отражающие их чувства:

1. «Я чувствую себя только гражданином Республики Беларусь».
2. «Я чувствую себя больше гражданином Республики Беларусь, чем представителем своей национальности».
3. «Я чувствую себя в одинаковой степени как представителем своей национальности, так и гражданином Республики Беларусь».
4. «Я чувствую себя больше представителем своей национальности, чем гражданином Республики Беларусь».
5. «Я чувствую себя только представителем своей национальности».

Результаты опроса говорят о том, что студенческая молодежь практически отождествляет понятия «белорус» и «гражданин РБ». 41% чувствует себя в равной степени как представителем своей национальности, так и гражданином Республики Беларусь. 28% опрошенных указали, что чувствуют себя больше гражданином Республики Беларусь, нежели представителем своей национальности. 1% чувствует себя только представителем своей национальности.

Гордость своей страной – переживания человеком радости удовлетворения от того, что воспринимается им как достижения и успех страны, с которой он себя идентифицирует. Человек ожидает, что и «значимые другие» тоже будут оценивать предмет его гордости положительно. Если он гордится, например, русской литературой, то ожидает, что и «значимые другие» (жители других стран) оценят ее положительно, и в расчете на подобную оценку будет выставлять предмет гордости на широкое обозрение, привлекать к нему внимание. Переживание гордости часто связано с ощущением превосходства своей страны над другими странами, а переживание стыда – наоборот, с ощущением ее отставания, более низкого положения. Противоположное гордости переживание стыда за те или иные стороны жизни страны рождает ожидание отрицательной оценки со стороны «значимых других» и стремление прятать эти явления от чужого взгляда. Поскольку гордиться страной – значит испытывать гордость своей принадлежностью к ней, поэтому вопрос «Насколько Вы гордитесь тем, что являетесь гражданином Республики Беларусь» вполне подходит для диагностики общей гордости человека за свою страну. В данном аспекте были предложены пять вариантов ответа: «очень сильно горжусь», «в какой-то мере горжусь», «не очень горжусь», «совсем не горжусь», «затрудняюсь ответить». Если брать сумму всех положительных ответов, можно констатировать, что 60% респондентов гордятся принадлежностью к своей стране, однако наиболее высокая интенсивность переживания гордости характерна только для 5% опрошенных Характерно, что из граждан РБ, относящих себя к не белорусам по национальности, гордятся «в какой-то мере» 77%.

Какими именно аспектами жизни страны гордится нынешняя студенческая молодежь, показывают ниже приведенные результаты опроса.

Так, 70% респондентов испытывают гордость за достижения в спорте, 58% - культурным достижениям в стране, 55% опрошенных испытывают гордость за свою историю и 44% - считают достаточно высокими достижения в здравоохранении.

Большинство респондентов не устраивает положение с социальной защитой населения, успехи в сфере образования, результаты научных, технических и соответственно экономических достижений, политическое влияние в мире.

Таким образом, наибольшую связь белорусское студенчество ощущает со своей страной в целом и испытывает гордость за нее. Однако большинство студентов гордятся достижениями, к которым они причастны, в основном, как наблюдатели, но не как непосредственные и активные участники процессов их создания. В связи с этим напрашивается вывод, что проблема формирования гражданской идентичности студенческой молодежи по-прежнему остается актуальной, а одним из наиболее эффективных ресурсов ее решения, может явиться гражданское образование в ВУЗе, при условии его эффективной организации.

Список использованных источников:

1. Магун, В.С. Общество и реформы / В.С. Магун, Ася В. Магун // Общественные науки и современность. – 2009. – № 2. – С. 102-113.
2. Кон, И.С. Социология молодежи // Краткий словарь по социологии. И.С. Кон, - М. 1988.
3. Социология молодежи / под редакцией Ю.В. Вишневского, В.Т. Шайко, Екатеринбург. – 2006.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Дубовец Е.Н.
Мозырь, УО «МГПУ имени И.П. Шамякина»
(e-mail: Elenadubowets@yandex.by)

Решение демографических проблем, укрепление семьи, сохранение и пропаганда семейных ценностей является одним из приоритетов государственной политики в Республике Беларусь. Как справедливо отмечают исследователи, ценностные ориентации современных молодых людей формируются под влиянием многих факторов: семьи, семейного образа жизни, учреждений образования, средств массовой информации и др. [1, 2]. Ведущая роль в этом процессе принадлежит двум важнейшим институтам воспитания – семье и образовательным учреждениям.

Работа по формированию ценностных ориентаций современной молодежи наиболее эффективна, если она осуществляется на диагностической основе. В связи с этим одной из задач нашего исследования стало изучение и анализ представлений старшеклассников о семейных ценностях, их месте в общей системе ценностей респондентов. В исследовании приняли участие 69 учащихся 10-ых классов города Ельска Гомельской области.

С целью изучения представлений старшеклассников о семейных ценностях, их отношения к ним, использовался комплекс диагностических методик: анкетирование, беседа, мини-сочинение, методика М. Рокича. Школьникам было предложено назвать семейные ценности, проранжировать их, выразить свое отношение к проблеме формирования ценностного отношения к семье в современных условиях.

Анализ ученических сочинений показал, что 11% респондентов не могут объяснить значение понятия «ценность» и не имеют представлений о ценностях вообще. На наш взгляд, это объясняется, прежде всего, недостаточной сформированностью системы ценностных ориентаций (в том числе и семейных) в учреждениях общего среднего образования.

Предложенная испытуемым анкета позволила нам выявить и сравнить отношение школьников к ценностям жизни. Первый вопрос был посвящен теме наиболее значимых жизненных ценностей. Респондентам был задан вопрос: «Какие жизненные ценности, на ваш взгляд, являются важными?»

Ответы распределились следующим образом: большинство учащихся (78%) наиболее значимой ценностью считают семью и рождение детей; 38% старшеклассников выбрали любовь, не менее важной ценностью респонденты также считают жизнь и здоровье (30%), материальное благополучие и карьеру (28%).

При ответе на второй вопрос анкеты, учащимся необходимо было проранжировать по степени значимости основные ценности семьи: любовь, здоровье, дети, уважение, доверие и взаимопонимание. Так, любовь как главную семейную ценность выделили 57% старшеклассников, на втором месте – взаимопонимание и поддержка (53%), на третьем месте – семья, дети (41%), честность, доверие и уважение (22%) занимают четвертое место в ответах учащихся.

Отметим, что семья как ценность и рождение детей занимают не первую позицию, уступая любви и взаимопониманию. Старшеклассники считают, что создание семьи не является условием для того, чтобы стать отцом или матерью.

С целью выявления отношения учащейся молодежи к семье, браку была испоьзована анкета «Представления старшеклассников о семейной жизни», которая позволила узнать мнение респондентов по таким вопросам семейно-брачных отношений, как:

- Что такое семья?
- Какие функции семьи являются важными?
- Как вы относитесь к гражданскому браку?
- Каковы мотивы вступления в брак?

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство опрошенных респондентов считают семью одной из важнейших жизненных целей, к которым стремится человек. По мнению учащихся, семья – это «союз двух любящих людей», представляющий собой «отдельную группу, в которой права и обязанности супругов равны». Семья – «это родители и их дети». Данные анкеты свидетельствуют о сформированном представлении молодежи о семье как союзе близких людей, о понимании важности ценностной роли семьи для каждого человека.

Удачный брак старшеклассники представляют как гармоничный союз мужчины и женщины, основанный на взаимопонимании и взаимоуважении (такого мнения придерживаются 75% опрошенных респондентов) и материальном благополучии (30%). По мнению учащихся, удачный брак представляет собой счастливую семью, в которой устанавливаются добрые отношения между супругами, родителями и детьми и в которой умеют понимать и прощать друг друга, уважать достоинство взрослых и детей, про-

являть терпимость, заботу и внимание. При этом старшеклассники считают, что семейное счастье невозможно без детей, что семья без детей неполноценна.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о том, что большинство испытуемых (82%) характеризуются наличием правильной мотивации на создание семьи, осознания и добросовестного выполнения функционально-ролевых обязанностей супругами. Но некоторые респонденты (18%) владеют недостаточным объемом знаний и представлений о семье и ее ценностях.

В целях выявления наиболее значимых для испытуемых ценностей, определения роли семейных ценностей в общей системе ценностных ориентаций современных школьников мы использовали адаптированный вариант методики М. Рокича «Ценностные ориентации».

Школьникам был предложен список терминальных ценностей-целей расположенных в алфавитном порядке с инструкцией проранжировать предложенные ценности по их значимости в жизни испытуемого. Обработка результатов осуществлялась следующим образом. Первая указанная в списке ценность получает 1 балл, вторая – 2 балла и так до последней (18 баллов).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что большая часть респондентов придерживается в своих предпочтениях базовых, социализирующих ценностей, выражающихся в конкретных представлениях о своем будущем (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь) реализуемые с помощью индивидуалистических ценностей (т.е. материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь).

Таким образом, анализ данных, полученных по результатам диагностических методик, свидетельствует о том, что многие старшеклассники ответственно относятся к созданию семьи, осознают значимость семейных ценностей, стремятся к ответственному родительству. Однако среди испытуемых выявлены учащиеся (18%), которые не могут определить для себя жизненные ценности, затрудняются назвать семейные ценности. Подтверждением этому может служить отсутствие ответов на вопросы: «Что такое семья?», «Что является основой счастливой семьи?», «Какие ассоциации вызывает у вас слово «семья»?» и т.п. Следовательно, создание семьи и желание иметь детей не являются социально значимым приоритетом в системе ценностей этих школьников.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости использования целенаправленной воспитательной программы по формированию семейных ценностей, подготовки подрастающего поколения к самостоятельной семейной жизни, осознанному родительству, тем более, что большинство учащихся (70%) отметили тот факт, что у них недостаточно знаний для создания в будущем успешной семьи. В ходе исследования, респонденты высказали пожелание о том, что хотели бы получить больше информации по вопросам семьи и брака.

Таким образом, для формирования семейных ценностей старшеклассников необходима целенаправленная педагогическая деятельность по подготовке их к семейной жизни, а именно: активное внедрение психолого-педагогических мероприятий в образовательных учреждениях для коррекции представлений о семье, повышения культуры отношений; обсуждение проблемы выбора партнера; осознания молодежи смысла создания семьи.

Список использованных источников:

1. Акутина, С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников / С.П. Акутина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 51-54.
2. Голод, С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С.И. Голод. – СПб.: Петрополис, 1998. – 271 с.
3. Мацковский, М.С. Социология семьи / М.С. Мацковский. – М.: Наука,1989. – 112 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

Казаручик Г.Н.
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»
(e-mail: kazaruchyk@tut.by)

Введение. Предотвращение современного экологического кризиса не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания. В науке все большую актуальность приобретает положение о том, что человечество может выбраться из катастрофы сужающегося кольца глобальных проблем только радикально перестроив нравственные основы своей жизни, только распространив этические нормы на природу (Э.А. Вебер, В.И. Вернадский, Ф.И. Гиренок, Е.Ю. Смотрицкий, А. Швейцер).

Совершенно очевидно, что необходимо формирование у людей нового видения мира, нового типа экологического сознания – экоцентрического, который, в отличие от антропоцентрического, характери-

зуется отсутствием противопоставленности человека и природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов (С.Н. Глазачев, И.Д. Зверев, Н.Н. Моисеев).

В связи с потребностью общества в изменении экологического мышления, миропонимания людей возникает необходимость в переориентации прежде всего системы образования на новую стратегию усвоения ценностей и формирования на этой основе экологической культуры личности, направленной на гармонизацию отношений человека с природой (G. Trommer [3]).

На протяжении последних лет прогрессирует процесс разрушения сложившихся в системе образования стереотипов, традиций, взглядов. Одновременно идет интенсивный поиск новых способов функционирования и развития учреждений образования, путей изменения отношений между педагогами и обучающимися. Это выражается прежде всего в процессах гуманизации, гуманитаризации, демократизации педагогического процесса, в смене содержания образования, созерцательной установки на деятельностную. Наложение «полей» новой экоцентрической парадигмы мировоззрения и новой образовательной стратегии образует «поле» экологического образования, целью которого является формирование экологичной личности. В социокультурном процессе, образовательных системах, деятельности педагогов появилась и актуализируется функция воспроизводства в личности, обществе ценностей новой экогуманитарной культуры, целостного мировоззрения, адекватно отражающего место человека в системе «природа – общество – человек» (С.Н. Глазачев [1]).

Однако, изложенный подход, востребованный жизнью, пока еще не реализован в должной мере в практической деятельности коллективов учреждений образования, включая и учреждения высшего образования. Несомненная актуальность и значимость этой проблемы для теории и практики, недостаточная ее разработанность определили цель исследования: определить теоретико-методологические основания развития экологической культуры студентов.

Теоретико-методологические основания развития экологической культуры студентов. В содержании современного экологического образования господствует философия антропоцентризма, согласно которой человек находится вне природы или над ней. От сознания человека зависят рациональное использование разнообразных природных ресурсов, нынешнее и будущее состояние окружающей природной среды, сама возможность существования жизни на планете Земля. Эта философская парадигма не всегда признает универсальную ценность (самоценность) природы, рассматривая ее как некую реальность, изначально предназначенную быть источником разнообразных природных ресурсов и средств удовлетворения потребностей и желаний человека.

Как отмечает Г.Н. Каропа, антропоцентрическая парадигма ограничивает творческое, альтернативное мышление современного общества, существенно сужает сферу применения идей экологической этики, затрудняет достижение истинной междисциплинарности экологического образования. В целом она препятствует осуществлению личностных и социальных перемен с целью достижения долговременного устойчивого развития всего мирового сообщества. Антропоцентрическая парадигма в содержании экологического образования проявляется также в форме фрагментарности знания, в господстве философии академического (когнитивного) обучения («знания – ради знаний»), в определенном навязывании учащимся содержания, способов и методов учебной и внеучебной деятельности [2].

Напротив, экоцентрическая парадигма утверждает целостный, этически ориентированный подход к раскрытию универсальной ценности природы, подчеркивает ее уникальность и объективную самоценность. В этой парадигме человек выступает не как хозяин природы, а как один из равноправных обитателей Земли – общего дома для всех живых существ. Эта этически ориентированная парадигма провозглашает принцип самоуправления, саморегулирования и самоконтроля в природных и социальных системах Земли, поощряет ценность культурно-исторического и биологического разнообразия, подчеркивает необходимость отзывчивого, бережного и ответственного отношения человека и общества к феномену жизни во всех формах его проявления. В итоге экоцентрическая парадигма открывает возможности для совершенствования теории и практики экологического образования, создает благополучные условия для создания новой экологической этики, для привнесения моральных аспектов в цели, задачи, содержание и методы исследуемой проблемы. Эта парадигма, базирующаяся на целостном, системном подходе, позволяет обозревать, анализировать и совершенствовать экологическое образование как единую систему, что является непременным условием его эффективной реализации (С.Н. Глазачев, Г.Н. Каропа, Н.Н. Моисеев, В.А. Ясвин).

Одновременно многими исследователями, в частности, Г.Н. Каропой, И.Т. Суравегиной констатируется тот факт, что экологическое образование остается малоэффективным в плане формирования у подрастающего поколения нового экоцентрического миропонимания. Одна из причин низкой эффективности современного экологического образования состоит именно в том, что новая образовательная парадигма часто механически «вписывается» в сложившуюся консервативную практику традиционного воспитания и обучения. Для качественного совершенствования экологического образования должны быть прежде всего, изменены философия, цели, содержание педагогического процесса, основанные на принципах экологизации и гуманизации.

Отметим, что в настоящее время меняется понятие гуманизма, который начинает осознаваться не только как форма отношений между людьми, но и как форма отношения общества к природе. В соответствии с экологической этикой жизнь и все, что ей помогает и чем она воспроизводится, является абсолютной ценностью. Другими словами, человек выступает как ценность, если он участвует в воспроизводстве жизни (С.Н. Глазачев [1]). Такая трансформация понятий способствует рождению новой экогуманной системы ценностей, учитывающей не только единство всех людей, но и их неразрывную связь с природой.

Суть требований принципа гуманизации в сочетании с принципом экологизации в педагогическом процессе заключается в переходе от анализа отдельно рассматриваемых явлений и процессов, и прежде всего человека, его потребностей, интересов к анализу явлений как системы, включенной в более крупную систему – в триаду «природа – общество – человек», к изучению педагогических явлений в их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопроникновении (П.С. Карако, Г.Н. Каропа, В.А. Ясвин). Экогуманизация образования изменяет характер педагогического процесса путем гармонизации, совершенствования связей между его элементами (предметами), этапами (ступенями), главными действующими лицами (воспитанниками, учащимися, педагогами).

Таким образом, уже сегодня и в ближайшем будущем экоцентрическая парадигма экологического образования, отражая как естественнонаучный, так и гуманистический аспекты взаимоотношений человека и биосферы, постепенно будет занимать ведущее место в непрерывном образовании. Реализовываться экоцентрическая парадигма будет прежде всего через акцентирование ценностных и этических аспектов взаимоотношений в триаде «человек – общество – природа».

Вышесказанное позволяет констатировать, что экологическая культура – неотъемлемый компонент экологической подготовки студентов. Экологическая культура – явление, детерминированное многими внутренними и внешними факторами. Поэтому встречается много трудностей при определении ее сущности и показателей. Особенно трудно вскрыть ее субъектную сторону, найти ее информативные показатели. В нашем исследовании мы выделили следующее содержание компонентов экологической культуры будущих специалистов:

Мотивационный компонент экологической культуры представлен системой его побудительных сил, потребностей, притязаний, намерений и жизненных предпочтений. Основой мотивационного компонента является профессиональная направленность, личная установка на приобретение и реализацию своих знаний, умений и навыков, что также выражается в склонности, интересе к профессии, желании добиться успеха. Экологическая культура тесно связана с мотивацией, которая не только определяет актуальность осуществляемой деятельности, но и перспективу ее развития в желаемом направлении или перенос на другие области. Культура формируется более успешно, если у студента развита положительная мотивация усвоения экологических знаний и умений.

Ценностно-мировоззренческий компонент экологической культуры специалистов образован совокупностью социальных, психолого-педагогических, экологических ценностей, созданных человечеством и включенных в педагогический процесс на современном этапе развития образования. Ценностная мировоззренческая установка на справедливое устройство мира, на равные возможности для каждого человека, является мотивационно-ценностной сущностью рассматриваемого нами компонента экологической культуры. Данный компонент позволяет осознать будущему специалисту личностный смысл знаний, как ценностей, обеспечивающих студентам возможность осмысления природы как высшей самоценности в жизни человека и ее гуманное назначение в сохранении здоровья каждого члена общества. Рассматриваемый компонент определяется содержанием ценностей экологической деятельности, ведущими идеями которой являются идеи коэволюции, экологический императив и ценностных смыслов жизни человека с природой.

Содержательно-деятельностный компонент включает методологические, философские, психологические знания, а также умения и навыки в организации природоохранной деятельности. Рассматриваемый компонент предполагает развитие в субъектном сознании специалиста целостной и ценностной диалектической картины мира как пространства и времени сосуществования природы и человека, ценности которого позволяют ее сохранять, приумножать и рассматривать социоприродную среду как важное условие социально-экологического развития личности.

Эмоционально-волевой компонент экологической культуры предполагает наличие эмоциональной отзывчивости личности к природе, опыт эмоционально-волевого отношения к природе, волевое напряжение в решении социально-экологических проблем на личностном уровне, достижении оптимизации отношений человека и природы.

Рефлексивный компонент экологической культуры включает в себя ряд способностей студентов: к самооценке и самоконтролю различных видов опыта (природосберегающего, социокультурного и диагностического); трансформации системы экологических и социальных знаний в определенной социоприродной среде; ориентировки в качестве и уровне социально-экологического развития специалистов разных сфер деятельности и оперативного реагирования и внесения изменений в этот процесс.

В процессе формирования экологической культуры будущих специалистов мы выделяем 3 этапа:

I этап – *ориентировочный* (1–2 курс). Этап преимущественного формирования ценностных установок по отношению к природе и человеку. Общая задача этапа состоит в развитии эколого-гуманистических ценностных ориентаций студента, более частными задачами является углубление эмоционально-положительного отношения к природе; приобретение студентами собственного опыта ценностного восприятия и понимания природы, актуализация личностных функций будущих специалистов, становление их как субъектов профессиональной деятельности; развитие потребности в самореализации на фоне ценностного отношения к природе, другим людям и самому себе. Этап предполагает введение в общеобразовательные дисциплины экологических составляющих; ознакомление с целями, задачами, содержанием будущей профессиональной деятельности, ее месте и роли в решении экологических проблем.

II этап – *информационно-технологический* (3 курс) – этап развития теоретических представлений студентов о социально-экологическом развитии личности каждого человека. Задача данного этана: приобретение студентами знаний о взаимосвязи и взаимодополнительности тенденций экологизации и гуманизации в образовании и цивилизационном развитии; выработка понятия о личностно-ориентированном стиле профессиональной деятельности на основе формирования профессиональных ценностных ориентации и знаний о механизмах развития личности.

Ш этап – *инициативный* (4–5 курс) – предполагает осмысление имеющихся знаний и опыта; использование в практической деятельности полученных знаний, умений, навыков, направлен на создание собственных моделей профессиональной деятельности с включением в нее экологической составляющей; профессиональное становление и самореализацию.

Выстраивая экспериментальную модель формирования экологической культуры специалистов, мы не ставили задачу разработки новых форм и методов в обучении студентов, но исследовали возможности их сочетания с целью повышения эффективности педагогического процесса.

Заключение. Проведенное исследование позволило определить основные тенденции в формировании экологической культуры будущих специалистов: 1) гуманистическая направленность педагогического процесса, подчеркивающая значимость формирования экологической компетентности, зависимость ее от степени обращенности к каждой конкретной личности; 2) технологизация педагогического процесса, отвечающая требованиям диагностичности, социальной контекстности, моделирования профессиональных ситуаций; 3) творческая самореализация, отражающая зависимость формирования компетентности от степени развития профессиональной свободы и ответственности личности за свои действия, раскрытия ее потенциала в социально-экологической деятельности.

Список использованной литературы:

1. Глазачев, С.Н. Экологическая культура учителя : Исследования и разработки экогуманитарпой парадигмы / С.Н. Глазачев. – М. : Современный писатель, 1998. – 432 с.

2. Каропа, Г.Н. Экологическое образование школьников : ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г.Н. Каропа. – Минск : НИО, 2001. – 209 с.

3. Trommer, Gerhard. Natur im Kopf : Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten / Gerhard Trommer. – 2., überarb. underw. Aufl. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1993. – 349 S.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Мартинович Н.Е.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Изменения, происходящие за последние десятилетия, коснулись почти всех сторон нашей жизни. Особое значение приобретает социализация личности молодых людей, в ходе которой они пытаются приспособиться к социальному давлению и установить равновесие между внутренними и внешними ценностями.

На современном этапе воспитательная работа рассматривается в контексте гуманизации и демократизации общественного устройства. Формирование социальной активности студенческой молодежи является трудоемким процессом, включающий её информированность по важнейшим политическим, экономическим и социальным вопросам, требующий глубоких знаний психологии студенчества, его интересов, стремлений и потребностей. Поэтому, формирование социальной активности студенчества является актуальной задачей воспитательной работы.

Внедрение новых технологий в образование занимает решающее место в управлении и воспитании подрастающего поколения. Среди многих проблем подготовки специалистов вузов одним из важнейших характеристик является формирование социально активной позиции студенчества, включающей:

идейно-политическое, гражданско-патриотическое, национальное и интернациональное, поликультурное воспитание, которые служат проявлением высшей формой социальной активности молодежи.

Показателем идейно-политической активности является характер участия в общественной работе, роль студенческой молодежи в массово-политических мероприятиях, трудовых делах, отношение к общественным молодежным организациям, авторитет среди членов группы в области общественной работы.

Гражданско-патриотической воспитание направлено на освоение и реализацию прав и обязанностей по отношению к себе как личности, обществу и государству. Одной из основных задач современного образования является формирование гражданственности как интегративного качества личности, включающего политическую, экономическую, правовую, нравственную, экологическую культуру.

В системе вуза воспитательный процесс направлен на формирование гражданской, социальной, духовно и морально-зрелой личности способной творчески выполнять свои профессиональные и общественные обязанности. Приоритетным направлением идеологической и воспитательной работы является:

– формирование у студентов социальной активности и гражданской зрелости;

– умение взвешенно и объективно давать оценку событиям, происходящим в стране, обществе, ближнем и дальнем зарубежье, что позволяет молодому человеку ощущать себя социально, нравственно, политически и юридически защищенным;

– формирование сознательного и активного выполнения им гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом;

– соблюдение и уважение законов своей страны.

Социальное становление личности – это процесс, в течение которого человек осознает себя в обществе как личность, а формируется оно в процессе целенаправленной работы как в учебное, так и вне учебное время. Представляя личность как социальное явление, нельзя забывать о ее индивидуальных особенностях. Это характер, сила воли, интересы, потребности молодого человека. Так же необходимо учитывать, как он воспринимает окружающий мир, развитие его интеллектуальных и творческих способностей, умение налаживать контакт при общении.

Формирование социальной активности у студенческой молодежи является одной из составляющих воспитательного процесса. Так, неотъемлемой частью социализации личности является участие молодежи в общественной жизни факультета, университета, города, что способствует формированию активной жизненной позиции, ценностных ориентаций, развитию лидерских качеств, творческих способностей.

Новые стратегии и технологии образования ориентируют студентов на развитие творческих интересов и способностей, что создает основу активного начала, дает толчок к целостному мировосприятию, определяя уровень духовной зрелости и социальной активности.

Творческая личность, это личность которой присуще: устойчивая направленность на творчество, созидательная активность, творческая самостоятельность и активность, способность к самосовершенствованию и творческому обновлению.

В зависимости от сферы деятельности социальная активность студентов может проявляться в различных направлениях. Одним из таких направлений является студенческое самоуправление в системе вуза, где студенческая молодежь учится самоактивизироваться и активизировать других студентов.

Приобщение студентов к студенческому самоуправлению, осуществление руководства структурными подразделениями, выполнение возложенных обязанностей и ответственность за выполнение возложенного поручения формирует такие качества как ответственность, добросовестность, умение сотрудничать, находить контакты не только с молодежью, но и с детьми, людьми пожилого возраста. В процессе работы создается атмосфера открытости, доброжелательности, студенты включаются в сотворчество, учатся конструктивному решению вопросов, проявляют заинтересованность в изучении проблем, учатся руководить.

Так же, в процессе работы создаются условия для саморазвития, самоконтроля, самооценки. Проявляя интерес к различным направлениям деятельности, студенческая молодежь стремиться взять на себя функции организатора мероприятий проходящих не только в рамках факультета, вуза, но и в различных социальных учреждениях города. Выполняя общественные поручения, студенты включаются в непрерывный процесс образования и самообразования, обеспечивающих их социальное и профессиональное становление.

Организация различных воспитательных мероприятий сближает студентов не только в рамках одного факультета, университета, но и объединяет студенческую молодежь города, республики. Молодые люди готовы делиться своим опытом общественной работы, которая сближает их, формирует понимание значимости и необходимости различных направлений деятельности, формирует уважительное отношение к культурным ценностям. Социальная активность определяет статус студента в условиях непрерывно изменяющейся действительности. Поэтому, привлекая студенческую молодежь к участию в идейно-политических мероприятиях, способствует повышению их уровня ответственности и политической активности, как правило, в сознании студентов такие мероприятия оставляют неизгладимые впечатления.

Большую роль в формировании социальной активности студентов играет волонтерская работа. Включаясь в данный вид деятельности студенты-волонтеры сотрудничают с учреждениями социальной и образовательной сфер, взаимодействуя с разными категориями граждан: дети с особенностями психофизического развития, дети-сироты, люди с ограниченными возможностями, ветераны войны и труда. Оказывая посильную помощь, студенты приобретают бесценный опыт, нарабатывают профессионально значимые качества личности будущего специалиста, проявляют уважение и заботу о ближнем.

Активная жизненная позиция стимулирует процесс социализации, это позволяет студенческой молодежи находить пути адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации, что способствует не только развитию и преобразованию молодежи, но и общества.

Однако не все студенты стремятся проявить свою социальную активность, ошибочно считая, что общественная работа помешает им в учебе. Этот факт заставляет более внимательно подходить к планированию идеологической и воспитательной работе, осуществляемой непосредственно в студенческих группах.

Изучение индивидуальных характеристик студентов, кураторами учебных групп, помогают найти для каждого студента возможность проявить себя в общественной жизни группы, выполняя определенные поручения. Именно куратор может правильно и вовремя осуществить руководство адаптацией студентов в рамках не только группы, но и факультета. Привлекая студентов к подготовке и проведению различных групповых мероприятий, куратор стимулирует идейно-политическую активность, развивает самостоятельность, углубляет и формирует положительное отношение к общественной работе. Проявляя свою социальную активность, студенты так же приобретают и профессиональный опыт.

Таким образом, воспитательная работа направлена на формирование и развитие социальной активности студенческой молодежи, посредством участия в общественной жизни группы, факультета, вуза, страны.

ПРОВЕДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ВУЗЕ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ

Синюк Д.Э.
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»
(e-mail: dianas70@yandex.ru)

Практически каждый человек когда-то становится родителем. Готовность к родительству, осознание себя родителем и способы воспитания детей в паре со своим супругом (супругой) формируются под влиянием разнообразных факторов. Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли, в свою очередь, определяет состояние общества, института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений.

Родительство (материнство и отцовство) является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией практически каждого человека. Качество этих проявлений, их социально-психологические и педагогические последствия имеют непреходящее значение. То, от чего оно зависит и как можно вмешиваться в процесс формирования родительства, на наш взгляд, представляет собой значимую социально-психологическую проблему. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и его бессмертие. Можно утверждать, что будущее общества – это сегодняшнее состояние родительства.

В современной психологической науке на данный момент мы не имеем четкого определения понятия «медико-психологическая готовность к родительству». Изучению семьи как воспитательного института посвящено большое количество исследований – как в отечественной психологической науке, так и за рубежом. В научных трудах раскрыты различные функции семьи, оценена роль родителей в воспитании ребенка, исследованы взаимоотношения детей и родителей, выявлены стили и стратегии семейного воспитания, а также многие другие вопросы, имеющие отношение к феномену семьи. При очень большом научном интересе к развитию детей в семье самим родителям уделяется намного меньше внимания. А для того, чтобы наиболее полно владеть объективной информацией о развитии семьи и иметь возможность эффективно вести ее психологическое сопровождение, необходимо изучать институт семьи не только со стороны ребенка, но и со стороны родителей.

Общая картина семейного воспитания и всей жизни в семье во многом определяется тем, как люди представляют себе родительство еще до того, как они реально стали родителями. Поэтому не только функционирование родительства, но и формирование готовности к родительству нуждается в психологическом сопровождении.

Проблема подготовки молодёжи к семейной жизни весьма актуальна в настоящее время. В Национальной программе демографической безопасности Республики Беларусь на 2011–2015 гг. указывается, что с начала 90-х годов XX века демографическая ситуация в стране характеризуется устойчивой депо-

пуляцией. Абсолютная убыль населения за 1993–2010 годы составила свыше 750000 человек. При сохранении таких темпов развития к 2050 году жителей нашей страны останется около 5 миллионов. Очевидно, что сокращение населения в указанных масштабах не может не вызывать тревогу. В данной ситуации чрезвычайно важна не только экономическая стратегия государства по поддержке семьи, но и социальные проекты, направленные на трансформацию мировоззрения граждан. Ведь не секрет, что Беларусь занимает одно из первых мест в Европе, как по количеству абортов, так и по разводам.

Главной причиной депопуляции в Республике Беларусь является низкий уровень рождаемости, обеспечивающий воспроизводство населения только на 65%. Низкий уровень рождаемости в стране совпал с кризисом института семьи. Почти половина заключаемых браков распадается. Каждый пятый ребенок рождается у матерей, не состоящих в зарегистрированном браке. В стране проживает более 25000 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ежегодно органы опеки и попечительства выявляют и устраивают на воспитание около 4000 детей, оставшихся без родительской опеки.

Снижение потребности в детях, утрата многодетности как национальной традиции привели к тому, что сегодня белорусская семья – это, как правило, семья с одним ребенком. Удельный вес таких семей в республике составляет 62%, в то время как многодетных – лишь 6%. Это значит, что уже в следующем поколении число семей может сократиться на треть. Закрепление малодетности в массовом сознании может привести к необратимости процессов воспроизводства населения. В этих условиях одной из первостепенных задач демографической политики должно стать возрождение авторитета семьи, семейных ценностей. Необходимо формировать в обществе модель благополучной, успешной семьи с двумя и более детьми, способной к духовно-нравственному саморазвитию и самореализации.

Одним из важных факторов, которые формируют благоприятные демографические перспективы страны, является состояние репродуктивного здоровья молодого поколения. Современные статистические данные свидетельствуют о тревожном состоянии репродуктивного здоровья населения, в том числе и молодёжи. Высокий уровень распространения инфекций репродуктивного тракта, инфекций, передающихся половым путем, ВИЧ-инфекции, увеличение числа молодых людей, употребляющих наркотики, а также ухудшающаяся демографическая ситуация в Республике Беларусь – всё это в настоящее время повышает значимость исследований в области репродуктивного здоровья студентов, актуализирует необходимость разработки и проведения целенаправленной работы по его созиданию и сохранению в соответствии с потребностями молодёжи. Необходимо научить современных молодых людей строить отношения, основанные на взаимном уважении и доверии, избегать ранних половых контактов; обеспечить доступ к информации о половом развитии, последствиях ранней половой жизни, влиянии на половую систему табакокурения, алкоголя, наркотиков, инфекций, передаваемых половым путем. Требуют решения такие проблемы, как недостаточность обсуждения и диалога по деликатным вопросам, представляющим интерес для молодёжи; низкий уровень доверия молодых людей к тем, кто занимается предоставлением консультационных услуг; отсутствие должного понимания роли психологических факторов в развитии молодёжи.

Таким образом, реальная действительность диктует необходимость проведения систематической, последовательной, интерактивной работы со студентами по повышению информированности и формированию ответственного отношения к собственному репродуктивному здоровью, а также создания доступных для молодёжи услуг по проблемам сохранения репродуктивного здоровья.

В этих условиях именно учреждения образования различного типа в сотрудничестве с другими организациями могут и должны взять на себя определенные обязательства по:

- транслированию для подрастающего поколения нравственных и духовных ориентиров;
- организации мероприятий, способствующих укреплению семьи.

В Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина в течение нескольких лет в рамках клуба «Студенты – будущие родители» проводятся воспитательные мероприятия для студентов по темам: «Брак – это серьезно…», «Репродуктивное здоровье молодежи: социальный, медицинский и психологический аспекты» и др.

Не секрет, что существует предвзятое мнение о бессмысленности, нецелесообразности и неактуальности подобных мероприятий, поскольку современную молодежь нельзя назвать наивной в вопросах взаимоотношений противоположных полов.

Однако опыт показывает – данная тематика является чрезвычайно востребованной как девушками, так и юношами, поскольку зачастую резко контрастирует по своему содержанию с агрессивным сексуальным просвещением некоторых средств массовой информации. Главная задача для организаторов мероприятий заключается в том, чтобы подобрать правильный формат и методы работы для конкретной возрастной группы.

Рассмотрим примерную схему проведения одного из воспитательных мероприятий на тему «Брак – это серьезно…». Целевой аудиторией являются студенты высшего учебного заведения количеством не более 15 человек (как показал опыт проведения подобных мероприятий, такое количество студентов наиболее целесообразно для организации эффективных дискуссий, быстрой обработки анкет, получения

обратной связи). Цель данного мероприятия заключается в содействии формированию у студентов осознанного отношения к созданию семьи, к пониманию ценности человеческой жизни, сохранению собственного репродуктивного здоровья. Преподаватели используют следующие методы: беседу, анкетирование, дискуссию, просмотр и обсуждение видеоматериалов.

На первом этапе ведущий рассказывает о сущности и смысле создания семьи, ценности зарождающейся жизни. На следующем этапе студентам предлагается заполнить анкету №1 «Когда начинается человеческая жизнь?» Молодые люди должны выбрать один из указанных вариантов: - с момента рождения; с момента зачатия; с 3-го месяца беременности; науке это точно неизвестно. Применение анкетирования на этом этапе необходимо для выявления актуального уровня знаний аудитории и эффективной организации последующей дискуссии. Ведущий проводит количественный анализ полученных результатов, оглашает их.

На третьем этапе преподаватель организовывает дискуссию на тему «Когда начинается человеческая жизнь?» Данная дискуссия является основополагающим моментом мероприятия, в ходе которой студенты приходят к осознанию факта, что человеческая жизнь начинается с момента зачатия. На этом выводе строятся все последующие этапы мероприятия. Для проведения дискуссии ведущему необходим определенный уровень биологических знаний (фазы менструального цикла, анатомическое строение детородных органов, стадии развития эмбриона и т. д.). В конце дискуссии преподаватель предлагает студентам ознакомиться с заключением кафедры эмбриологии МГУ имени М.В. Ломоносова о том, что «с точки зрения современной биологии жизнь человека как биологического индивидуума начинается с момента слияния ядер мужской и женской половых клеток. На всем протяжении внутриутробного развития новый человеческий организм не может считаться частью тела матери. Поэтому очевидно, что аборт на любом сроке беременности является намеренным прекращением жизни человека как биологического индивидуума».

На четвёртом этапе преподаватель знакомит студентов с информацией на тему «Что такое аборт?» На следующем этапе студентам предлагается ответить на вопросы анкеты №2 «Последствия аборта для организма женщины», обратив внимание не только на физические, но и на психологические последствия. Далее ведущий проводит количественный анализ полученных результатов и побуждает участвовать в дискуссии представителей разных мнений.

На шестом этапе ведущий организовывает дискуссию «Последствия аборта для организма женщины». Как показывает практика, студенты далеко не всегда владеют конкретными знаниями о последствиях абортов, поэтому логично представить им данную информацию. Опыт проведения подобных мероприятий позволяет утверждать, что студенты на этом этапе задают большое количество вопросов, так как информация производит неизгладимое впечатление на слушателей.

Действительно, аборт – это операция, оказывающая огромное влияние на здоровье женщины. Она может стать причиной не только физических осложнений (например, повреждение матки, кровотечение, инфекционное заражение и т. п.), но также может вызывать осложнения при последующих беременностях или даже стать причиной бесплодия. Кроме того, аборт способствует возникновению комплекса психических расстройств, которые в медицинской психологии обозначаются общим названием – постабортный синдром (ПАС). Если студенты могут догадываться о некоторых физиологических последствиях абортов, что-то слышали о них из определённых телевизионных передач, то, как правило, никто из них не задумывался о тех серьёзных психологических травмах, которые данная операция оказывает на психику женщины.

По выбору ведущего последний этап мероприятия может включать в себя просмотр видеоматериалов об абортах или обсуждение темы «Взаимоотношения мужчины и женщины после аборта».

Просмотр видеоматериалов рекомендуется проводить при соблюдении следующих условий:

- предупреждение студентов о том, что видеоматериал может быть шокирующим (возможно, кто-то из участников мероприятия захочет удалиться);
- необходимо учитывать, что в аудитории могут находиться студенты, которые либо совершили аборт сами, либо это сделали их знакомые и родственники. Поэтому после демонстрации ведущий должен сообщить о возможных вариантах выхода из подобной ситуации.

В заключение мероприятия подводятся итоги. Студенты делают выводы о том, что создание семьи является ответственным и продуманным шагом для каждого человека. Одной из наиболее значимой функций семьи является рождение детей, поэтому репродуктивное здоровье необходимо беречь. Рекомендуется также, чтобы студенты заполнили небольшую анкету для получения обратной связи. Данный прием помогает ведущему ориентироваться на актуальные запросы молодежи и проводить последующие мероприятия с учетом полученной информации.

Мы предлагаем молодым людям идти своей дорогой, опираясь на исторические ценности нашего общества:

- говорить о ценностях семьи, а не просто о планировании семьи;
- говорить о целомудрии, а не о безопасном сексе;
- говорить о том, что созидает личность, а не развращает и разрушает ее;
- говорить о ценностях и смысле человеческой жизни.

5. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

SPOŁECZNO-PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY JAKOŚCI ŻYCIA MŁODYCH LUDZI WE WSPÓŁCZESNYM SPOŁECZEŃSTWIE

Alina Szczurek-Boruta
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska

Wprowadzenie. Wiek XXI jest często określany mianem stulecia masowych migracji zarobkowych. Zjawisko to osiągnęło duże rozmiary i stało się fenomenem o światowym wymiarze. Jest jednym z przejawów poszukiwania przez młodych ludzi lepszych warunków zaspokojenia własnych potrzeb, rozwoju oraz realizacji aspiracji życiowych.

We współczesnym świecie procesy migracyjne są bardzo popularne wśród polskiej młodzieży. Nowa migracja jest świadomym wyborem miejsca zamieszkania niekoniecznie zgodnego z narodowością. Związana jest bardziej z otwarciem na inne kultury oraz większą tolerancją niż ze zmianą przynależności. Migracja nie posiada ograniczeń czasowych, co związane jest ze swobodą podróżowania po współczesnym świecie. Warto przyjrzeć się dokładniej grupie osób decydujących się na tego rodzaju „wędrówkę" oraz podjąć próbę poznania ich potrzeb, oczekiwań, systemu wartości.

Analizowanie współczesnych problemów i dylematów młodych ludzi wymaga umieszczenia całości rozważań w psychofilozoficznym kontekście „sensu życia". Według psychologów są dwa okresy w życiu człowieka, w których pytanie o „sens życia" musi się pojawić. Pierwszym jest młodość, kiedy jednostka musi dokonać życiowo ważnych wyborów i określić swoją tożsamość. Drugim okresem jest kres życia, kiedy trzeba dokonać bilansu własnego życia i w związku z tym ocenić jego sens i wartość.

Określenie sensu swego życia jest „naczelną" potrzebą człowieka. Kazimierz Obuchowski ujmuje ją jako jedną z trzech specyficznie ludzkich potrzeb orientacyjnych, do których zalicza: potrzeby poznawcze; potrzeby kontaktu emocjonalnego; potrzebę sensu życia. Tę ostatnią określa jako: „taką właściwość człowieka, która powoduje, że bez zaistnienia w jego działalności życiowej takich wartości, które są lub mogą zostać uznane przez niego za nadające sens życiu, nie może on prawidłowo funkcjonować, co oznacza w praktyce, że jego działalność życiowa jest za słaba w stosunku do możliwości, nie ukierunkowana i oceniana przez niego negatywnie" [1, s. 210]. Zrozumienie i zaaprobowanie swego sensu życia zapewnia człowiekowi bardziej dojrzałe formy zachowania, pozwala „wchodzić w związki współdziałania z ludźmi niezależnie od wzajemnych ocen emocjonalnych, natomiast na podstawie wzajemnej aprobaty; swojego aktualnego działania; niektórych istotnych dla nas walorów osobowości lub wspólnego celu" [1, s. 202-203]. Stąd też określenie sensu życia, jak mówi Kazimierz Obuchowski, ma zasadnicze znaczenie dla biografii jednostek, jest warunkiem rozwoju, sprzyja samorealizacji, a więc jest przeciwieństwem alienacji, życia poza sensem i poza wartościami.

Jakość ludzkiej egzystencji – jako kategoria filozoficzna określa stopień, w jakim życie dostarcza człowiekowi zadowolenia w długim okresie czasu [2, 3]. W psychologii jakość życia utożsamiana jest z dobrostanem psychicznym [4]. Elżbieta Skrzypek [5, s. 8], na gruncie ekonomii postrzega się jakość życia przez pryzmat jakości pracy jako byt fizyczny wraz z możliwościami wzbogacania ducha, umysłu możliwości kształcenia, twórczości. Postuluje się, by jakość życia określać z uwzględnieniem perspektywy czasowej, kontekstu społecznego i czynników osobowościowych [6]. Egzystencja nie tyle jest rodzajem życia fizycznego czy psychicznym doznawaniem przeżyć, co przede wszystkim sposobem ich doświadczania (przeżyć) od strony jakościowej, osobistej oraz świadomie przeżywanej i ocenianej.

Kategoria „jakość życia" wraca do przekonań i nawyków myślowych współczesnego społeczeństwa, staje się obiektem jego dążeń. Tkwi głęboko w świadomości jednostek, określa bowiem podstawowe wartości egzystencjalne jednostki oraz stopień satysfakcji życiowej wynikający z ich realizacji [7, s. 13], jednocześnie zadowolenie z życia stanowi podstawową przesłankę celowej aktywności człowieka [8, 9]. Niezwykle istotna staje się dążność do kształtowania jakości życia w procesie edukacyjnym jednostki. Aspekt ten wywodzi się z filozoficznej refleksji Arystotelesa [10], a bliski jest m.in. ujęciu Bogdana Suchodolskiego [11], dążenia do skonstruowania prakseologicznej koncepcji kształtowania jakości życia, tzn. poznawania siebie, sterowania własnym życiem, pracą zawodową, działalnością społeczną, uczestnictwem w kulturze, we wspólnocie.

Przemieszczanie się ludności z miejsca na miejsce jest nieodłączną cechą ludzkości. Migracje zawsze miały związek z ważnymi zdarzeniami i procesami gospodarczymi, społecznymi, politycznymi [12, 13, 14,15]. Emigracja Polaków począwszy od 2004 roku przybrała duże rozmiary, jednocześnie zmieniły się kierunki wyjazdów, co jest związane z wejściem Polski do Unii Europejskiej oraz otwieraniem kolejnych rynków pracy. Odwołuję się w tym miejscu do zjawiska emigracji zarobkowej w Wielkiej Brytanii. Szacuje się, że w końcu 2006 roku przebywało tam ok. 580 tys. emigrantów z Polski (wzrost prawie 20-krotny w porównaniu do 2002 r.

oraz prawie 4-krotny – w ostatnich trzech latach) [16]. Spośród 4 krajów UE, nadal najwięcej osób przebywało w Wielkiej Brytanii (560 tys.), Niemczech (455 tys.), Irlandii (125 tys.) oraz Niderlandach (108 tys.) - dane Głównego Urzędu Statystycznego z roku 2010 [17]. Z Polski, jako tradycyjnego kraju emigracji ekonomicznych oraz politycznych zawsze wyjeżdżano do pracy za granicę. Dzięki tym wyjazdom rozładowywano problemy wysokiej podaży pracy, której gospodarka nie była w stanie zaabsorbować, a przy tym tworzono kapitał na lepszą egzystencję i realizację marzeń o domu, pracy na własny rachunek [18]. W XXI wieku procesy migracyjne przeszły poważną ewolucję. Zmianie uległy ich uwarunkowania, charakter i kierunki. Jeszcze 15 lat temu Polska migracja miała charakter wyłącznie polityczny. Współcześnie zmieniła się na ekonomiczny – zdecydowana większość (80% - 90%) Polaków, którzy wyjechali w okresie 2004-2010 przebywa za granicą w celach zarobkowych.

Wartości i jakość życia na tle badań Stale zachodzący proces zmian w Polsce i w świadomości Polaków wpłynął na kształt etosu wielu sfer życia ludzi. Mówi się o erozji wartości moralnych w świadomości młodych ludzi, pluralizmie wartości, zmierzchu tradycyjnej moralności chrześcijańskiej, relatywizmie wartości, kryzysie sensu życia i przemianie wartości w warunkach przejścia od społeczeństwa kierowanego do społeczeństwa wyboru.

Młodzi ludzie, niezadowoleni z obecnego stanu i warunków życia w Polsce, braku perspektyw na lepsze życie, poszukują szans poza krajem" [19,20, 21]. Podejmują inicjatywę „kierowania własnym losem", radzenia sobie z własnymi problemami. Znajdują się w punkcie zwrotnym swojej biografii życiowej. Zaczynają sami „budować" własne życie osobiste i społeczne, próbują podejmować znaczące decyzje egzystencjalne. Ową szansę lepszego standardu życia widzą w krajach zachodnich.

Każda osoba ludzka pojmuje i postrzega w inny sposób wartości, które wpływają na poziom jakości jej życia. Jakość ludzkiej egzystencji określają, w ujęciu Józefa Majki [22, s. 140 i nn.], trzy grupy wartości: psychologiczno-moralne, społeczno-kulturowe, techniczno-ekonomiczne.

Wychodząc z tego założenia przedmiotem badań uczyniono wartości wyznaczające jakość życia młodych Polaków przebywających za granicą na stałe (co najmniej od roku). Badania te są fragmentem szerszych badań prowadzonych pod moim kierunkiem, w ramach seminarium magisterskiego realizowanego w latach 2005-2013. W badaniach wzięło udział łącznie 500 respondentów, młodych emigrantów przebywających stale na obczyźnie. Zastosowano sondaż diagnostyczny (ankietę korespondencyjną i wywiad). Badani to osoby między 20 a 30 rokiem życia. Ponad połowa z nich (52%) to mężczyźni. 46% respondentów ma wykształcenie średnie, spora część (38%) wyższe niepełne, 11% wyższe, a tylko nieliczni (5%) wykształcenie zawodowe. 36% pochodzi z dużego miasta, 23% ze średniego, a 21% badanych pochodzi z małego miasteczka, 20% ze wsi. Zadaniem respondentów było wskazanie, w sposób uporządkowany od 1 do 12 (od najmniej ważnych do najważniejszych), wartości wyznaczających poziom jakości ich życia na emigracji.

System wartości emigrantów przebywających na obczyźnie przedstawia się następująco: rodzina, wykształcenie, przyjaciele, zadowolenie z pracy, bycie niezależnym, poziom zamożności, równość, radość życia, uczciwość, wiara, pieniądze, pozycja społeczna.

W poczuciu badanych czynnikami determinującymi jakość życia są przede wszystkim wartości z grupy społeczno-kulturowych (rodzina, wykształcenie, przyjaciele, pozycja społeczna, kontakt z kulturą - tradycja). W grupie wartości psychologiczno-moralnych badani wymienili (równość, uczciwość, radość życia, bycie niezależnym, wiarę), a wśród wartości techniczno-ekonomicznych - poziom zamożności.

Wyjazd za granicę jest szansą dla każdego młodego człowieka. Gwarantuje mu lepszą perspektywę, rozwój umiejętności, zdobycie doświadczenia oraz godziwe warunki pracy. Emigranci często traktują wyjazd jako drogę do celu, inwestycję. Praca poza granicami Polski umożliwia lepsze zarobki, poprawia standard życia, budzi i rozwija aspiracje i dążenia młodego emigranta. Jako przykład przytoczę niektóre wypowiedzi badanych:

„Moją przyszłość wiążę z Polską: chcę wybudować dom, założyć rodzinę, pracować i żyć sobie spokojnie. Ale to dopiero za kilka lat. Teraz mieszkam w Londynie i staram się zarobić na swoją przyszłość."

„Moje plany życiowe wiążę z Ojczyzną. W Polsce się urodziłam, wychowałam i tam powrócę. Zostanę za granicą tyle, ile będzie trzeba, aby odłożyć i mieć z czym wrócić i do czego oczywiście."

Młodzi emigranci ciężko pracują, zdobywają nowe doświadczenia. Tym działaniom towarzyszą aspiracje rodzinne. Spora grupa młodych ludzi mówi o założeniu rodziny. Rodzina, dom i Ojczyzna to wartości przewijające się w ich wypowiedziach.

Próba podsumowania. Wyjazd za granicę stał się dla wielu Polaków celem, przedsięwzięciem życiowym, budowaniem sensu życia, budowaniem lepszej przyszłości.

Dążenie do polepszania lub utrzymania jakości życia nadaje sens ludzkim wysiłkom i stanowi o postępie społecznym. Jakość życia pozostaje w fundamentalnym związku z „byciem autorem" własnego życia [23, 24, s. 27-29].

Istnieje potrzeba udzielania pomocy ludziom, i to nie tylko młodym, w określeniu sensu własnego życia, określeniu jakości egzystencji. Chodzi tu o stworzenie warunków do zaspokojenia potrzeby sensu życia, osiągania odpowiadającej potrzebom jednostek odpowiedniej jakości ich egzystencji. Czasy współczesne są przede wszystkim wypełniane wyborami, dialogami jednostkowymi i zbiorowymi. Szerzący się konsumpcjonizm, egoizm etyczny i nacjonalizm, populizm to poważne problemy dla polityków, społeczeństw,

systemów edukacyjnych. Pedagogika winna demaskować bezdroża ludzkiej egzystencji; ograniczać patologie, odsłaniać panoramę ludzkiego powołania, przeznaczenia i spełnienia.

Jakość życia jako cel działalności badawczej i praktycznej w naturalny sposób wpisuje się w zainteresowania pedagogiki. Działalność pedagogów sprowadza się do troski o dobre samopoczucie człowieka, niezależnie od tego czy dotyczy to dzieciństwa, wieku dorosłego, czy też jesieni życia, młodych Polaków żyjących w kraju, czy też za granicą.

W kontekście realiów życia i jego obserwacji, sposobów i rodzajów rozwijania ludzkich zachowań, zagadnienie jakości życia nabiera coraz większego znaczenia, nie może być ani ignorowane ani świadomie pomijane. Niepodobna zapominać o obecności tej kategorii w procesach rozwoju, wychowania czy motywowania wychowanków. Jakość ludzkiej egzystencji jest specyficznym wyrazem i przejawem człowieczeństwa.

Bibliografia:

1. Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich,* Warszawa 1983, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 210; 202-203.

2. Popielski K., *Człowiek – wartości – sens,* Lublin 1996, Redakcja Wydawnictw KUL.

3. Popielski K., *Nootetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawania się" egzystencji*, „Chowanna" 2008, t. 1 (30) *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*.

4. Bańka A., R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia,* Poznań-Częstochowa 1994, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

5. Skrzypek E., *Ekonomiczne aspekty jakości życia*, „Problemy Jakości" 2001, nr 2, s. 8.

6. Nieścioł A., *Jakość życia jednostki*, „Problemy Jakości" 2000, nr 12.

7. Kaleta A., *Jakość życia młodzieży wiejskiej. Studium podobieństw i zróżnicowań międzyśrodowiskowych*, Toruń 1988, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. s. 13.

8. Czapiński J., *Psychologia szczęścia,* Warszawa 1994, Wyd. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

9. Czapiński J., *Dominacja społeczna i egalitaryzm*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

10. Arystoteles, *Metafizyka,* Tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983, PWN.

11. Suchodolski B., *Model wykształconego Polaka. (Program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym - w perspektywie),* w: B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka,* Wrocław 1980, Ossolineum.

12. Babiński G., *Polskie zbiorowości emigranckie wczoraj i dziś - sto lat różnicy, ile podobieństw?,* http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/dodatek-36-czerwiec-2012/polskie-zbiorowosci-emigranckie-wczoraj-i-dzis-sto-lat-roznicy-ile-podobien pdf (19.08.2013).

13. Danielewicz W., *Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych,* w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie,* Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

14. Garapich M., *Migracje, społeczeństwo obywatelskie i władza. Uwarunkowania stowarzyszeniowości etnicznej i rozwój społeczeństwa obywatelskiego wśród polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii,* w: Duszczyk M., Lesińska M. (red.): *Współczesne migracje: dylematy Europy i Polski,* Warszawa 2009, Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski, s. 39-69.

15. Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.): *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*. Warszawa 2008, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytet Warszawski.

16. *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004 – 2008, w:*http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3583_PLK_HTML.htm?action=show_archive pdf _19.08.2013)

17. *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004 – 2010,* w:http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3583_PLK_HTML.htm?action=show_archive pdf _19.08.2013)

18. Golinowska S., *Popyt na pracę cudzoziemców. Polska i sąsiedzi,* Warszawa 2004, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.

19. Szczurek-Boruta A., *Plany życiowe młodzieży związane z innymi krajami*, w: Lewowicki T. (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży.* Cieszyn 1995, UŚ-Fila w Cieszynie.

20. Szczurek-Boruta A., *Jakość życia i wychowanie – kilka tendencji, hipotez i uwag*, w: U. Szuścik (red.), *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych, Tom Jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*. Katowice–Cieszyn–Ustroń 2010, Wydawca „Galeria na Gojach".

21. Szczurek-Boruta A., *Kontekst kulturowy uczenia się – konsekwencje dla edukacji międzykulturowej*, w: Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej- konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2013, WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek.

22. Majka J., *Etyka życia gospodarczego*, Wrocław 1982, Wydawnictwo Wrocławskiej Ksiegarni Archidiecezjalnej, s. 140 i nn.

23.Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń,* Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

24. Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, w: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, s. 27-29.

HEURYSTYKI JAKO UPROSZCZONE REGUŁY WNIOSKOWANIA W DECYZJACH INWESTYCYJNYCH

Waldemar Jurkiewicz
Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach
doktor nauk ekonomicznych

Wprowadzenie. Fundamentalnym celem badawczym behawiorystów finansów jest problematyka decyzji inwestycyjnych. Problematyką tą zajmuje się teoria finansów behawioralnych badając heurystyki tzn. uproszczone reguły wnioskowania, którymi posługują się inwestorzy w sposób nieuświadomiony, prowadzającym do tzw. skrzywienia poznawczego, wpływającego na konkretne unikalne decyzje inwestycyjne. [1, s. 15]

Podstawowym pytaniem badawczym jest – na ile hipotetyczny inwestor jest w stanie osiągnąć zamierzone wyniki, realizując swój planowany portfel inwestycyjny przy uwzględnieniu wpływu szoku informacyjnego i stanów lękowych, wynikających z ryzyka, emocji, czy też zwykłych manipulacji?

Podejmowanie decyzji i ocena ryzyka. Decyzje inwestycyjne podejmowane przez uczestników rynków odbiegają od klasycznej teorii [2, s.77-91] polegającej na analizie trzech parametrów: ryzyka, stopy zwrotu, oraz współczynnika korelacji. Inwestorzy rynku nieczęsto stosują matematyczne obliczenia. Polegają raczej na intuicji swojej oraz innych uczestników rynku, działając w oparciu o emocje, ulegają iluzjom, a w konsekwencji popełniają błędy. Tworzone w ten sposób portfele mają podłoże psychologiczne i nazywane są behawioralnymi. Stanowią one typowe portfele konstruowane na współczesnych rynkach finansowych [3, s. 141].

Prognozy i strategie podejmowane przez inwestorów oparte są na dostępności informacji o spółkach i osiąganych przez nie wynikach. Psycholog Ekkehard Stephen [4, s. 348-349] wyróżnia dwa rodzaje dostępności. Dostępność wynikająca z doświadczenia, która sprawia, że ludziom bliższe jest to, co wcześniej widzieli lub słyszeli, oraz dostępność związana z pamięcią. Zależy ona od możliwości łatwego przywołania wiedzy na konkretny temat. Łatwość ta związana jest z koncentracją w trakcie percepcji danego zjawiska, intensywności oraz wyjątkowości danego zdarzenia, bliskości czasowej i przestrzennej. Większe wartości wspomnianych czynników sprawiają, że wiedza na dany temat jest silniej zakodowana w pamięci, a tym samym lepiej dostępna.

Na rynkach kapitałowych inwestorzy lepiej zapamiętują wyniki finansowe znanych im spółek, i im właśnie częściej przypisują zyski. Co więcej, gracze giełdowi częściej kupują akcje spółek, o których wiedza jest bardziej dostępna, czy które znajdują się w ich sąsiedztwie, co kształtuje strukturę posiadanego przez nich portfela [7, s. 152-160]. Ludzie wykazują nadmierną pewność siebie, jeśli chodzi o zakres i jakość posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności. Inwestorzy bezkrytycznie wierzą w możliwość kontroli zachodzących procesów oraz nie doceniają ryzyka, związanego za sprzedażą instrumentów finansowych [7, s. 831-844].

Istotnym elementem wpływającym na decyzje inwestorów są klasyczne emocje np. rozczarowanie, żal. Zjawisko to występuje wówczas, gdy osiągnięty wynik finansowy odbiega od oczekiwanego, ale nie jest stratą. [8, s. 1-27] W świetle teorii afektu, czyli wpływu emocji na decyzje uczestników rynku, żal i rozczarowanie to kluczowe stany determinujące zachowanie się graczy giełdowych. Skłonności inwestorów do posługiwania się heurystykami, ulegania błędom poznawczym oraz emocjonalnym planowania i realizacji inwestycji zniekształcają oceny dokonywane przez inwestorów rynku w zakresie stochastyczności cen instrumentów oraz wpływają na:

- sposób budowy i zarządzania portfelem oraz stosowane praktyki transakcyjnej,
- wycenę aktywów finansowych [8, s. 831-844] (rys 1).

Większość decyzji podejmowana jest w sposób spontaniczny, intuicyjny, bez wcześniejszego planowania. Brak dyscypliny inwestycyjnej przejawia się w niekonsekwencji oraz przypadkowości zachowań inwestorów finansowych.

Heurystyka afektu. Na rynkach finansowych zjawisko zysku i ryzyka są ze sobą ściśle związane. Według Paula Slovica w ocenie zyskowności i ryzykowności decydują emocje zwane heurystyką afektu, czyli uproszczonym sposobem myślenia i tworzenia ocen. Prowadzić to może do zniekształcenia poznawczego. [9, s. 111] Oceniając konkretne zjawisko inwestor bierze pod uwagę ogólne preferencje, a nie poszczególne charakterystyki danego obiektu. Jeżeli nie dysponuje techniczną wiedzą, to ocena zyskowności i ryzykowności danej inwestycji przybiera formę emocjonalnych oszacowań, opartych na ogólnym nastawieniu do instrumentu finansowego. Taka percepcja rzeczywistości często odbiega od jej właściwego, z ekonomicznego punktu widzenia obrazu. Zgodnie z teorią portfelową Harry'ego Markowitza, stopy zwrotu z inwestycji są dodatnio skorelowane z ryzykiem, co oznacza, że tylko podjęcie dużego ryzyka daje możliwość osiągania wysokich zysków. Na co dzień, w

umysłach ludzi, relacja pomiędzy ryzykiem a potencjalnymi korzyściami jest ujemna: to, co bezpieczne, traktowane jest jako korzystne, i odwrotnie. [10, s. 1-17].

Końcowy stan emocjonalny uzależniony jest od ostatecznego wyniku. Jeśli jest nim zysk, inwestor odczuwa dumę, jeśli strata – żal. Portfel behawioralny będzie tworzony tak, by ograniczyć odczuwanie żalu, który tak silnie determinuje zachowania uczestników giełdowych. Załóżmy, że inwestor lokuje kapitał wyłącznie w instrumenty ryzykowne. Jeśli na rynku nastąpi bessa, a ceny walorów obniżą się, inwestor odczuje żal z powodu nietrafnie podjętej decyzji. Natomiast, w przypadku, gdy skład portfela zdominowany jest przez instrumenty ostrożne, takie jak bony skarbowe czy obligacje, to wśród inwestorów, w przypadku rynku hossy, ujawni się nieprzyjemna emocja żalu [9, s. 81]. Wynika stąd, iż skład portfela, dopasowany do dwóch nadrzędnych typów celów, ma za zadanie pokonanie emocji negatywnych (żalu i strachu), jednocześnie umożliwiając odnoszenie sukcesu finansowego i maksymalizację zyskowności i ryzykowności inwestycji jest tym silniejsze, im mniej informacji na temat danego instrumentu finansowego posiada inwestor.

Rysunek 1. Reguły wnioskowania (heurystyki) stosowane w finansach behawioralnych
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: [3, s. 112] [5, 559-581].

Można zauważyć, iż skutek oddziaływania heurystyki afektu uzależnione jest od dostępności i jakości informacji, jakimi dysponuje inwestor w momencie podejmowania decyzji. Gdy posiada zbyt mało wiedzy to inwestycja jawi się jako bardziej ryzykowna i odwrotnie duży

Wpływ heurystyki zakotwiczenia na decyzje inwestora. Heurystyka zakotwiczenia (dostosowania) polega na posłużeniu się jakąś wartością jako odniesieniem do podjęcia decyzji (np. inwestycyjnej) przez zmodyfikowanie tej wartości stanowiące zakotwiczenie. [10, s. 154] Wartość szacowana, na przykład prognoza wysokości ceny wybranego instrumentu finansowego, uzależniona jest od przyjętej wartości założonej (lub zastanej) początkowej, tzn. kotwiczącej – od punktu odniesienia. Wartość ta może nie mieć nic wspólnego z rzeczywistą prognozą..

Na rynkach finansowych inwestorzy lepiej zapamiętują wyniki finansowe znanych im spółek, i im właśnie częściej przypisują zyski. Co więcej, gracze giełdowi częściej kupują akcje tych spółek, o których wiedza jest bardziej dostępna, czy też, z którymi zetknęli się w swojej praktyce. Inwestorzy na ogól nie zdają sobie sprawy z wrażliwości na wpływ informacji kotwiczących. Aby zmniejszyć niekorzystny wpływ na ich decyzje tego zjawiska powinni nieustannie monitorować zmiany na rynku, zestawiać dane z różnych źródeł, i dopiero na ich podstawie budować swoją prognozę a następnie portfel inwestycyjny. Praktyczną oznaką heurystyki zakot-

wiczenia jest pewność siebie wynikająca z doświadczeń, czy wręcz „bezgranicznej wiara" w prognozy (trendy) oparte na analizie fundamentalnej, czy częściej technicznej.

Heurystyka reperezentatywności. Pewność siebie jest zjawiskiem powszechnym, ale szczególnie w decyzjach finansowych występującym dość często i niesie za sobą duże konsekwencje. Widać to obecnie na rynkach finansowych w obliczu światowego kryzysu, spowodowanego zbyt pewnością siebie inwestorów i analityków amerykańskich. Świadomi nieprzewidywalności giełdy analitycy finansowi z nadmierną pewnością siebie dokonywali chybionych prognoz dotyczących zmiany wartości instrumentów pochodnych i kredytów hipotecznych zabezpieczonych tymi instrumentami. Doprowadziło to do powstania instrumentu finansowego zwanego *subprime*. Nie wyciągali oni na czas wniosków z uprzednio popełnionych błędów. Na skutek dużej pewności swoich osądów, inwestorzy ignorując to, jakie skutki mogą przynieść podejmowane przez nich działania w przyszłości, doprowadzili do największego w historii ogólnoświatowego kryzysu gospodarczego.

Pewność siebie rośnie wraz z ilością posiadanych informacji. Inwestorzy nieprzerwanie szukają ciągów przyczynowo-skutkowych, nie doceniając wagi zdarzeń losowych, a tym samym dokonując nierzadko niecelnych i nieprecyzyjnych prognoz.

Przeświadczenie o posiadaniu kontroli nad przebiegiem różnych procesów kształtuje poczucie pewności siebie. Według Ellen Langer, wyróżnić można pięć charakterystyk, które wzmacniają iluzję kontroli: [11, s. 311-328]

- wybór: samodzielne dobierania akcji do portfela utwierdza inwestora w przekonaniu, że wywiera on większy wpływ na przebieg wydarzeń;
- sekwencja wyników: poczucie kontroli wzrasta, jeżeli podjęta przez inwestora decyzja potwierdzona została kilkoma z rzędu pozytywnymi wynikami, i to bez względu na ich charakter;
- znajomość problemu: im bliższa i bardziej znana jest nam dana kwestia, tym silniejsze mamy nad nią poczucie kontroli;
- informacja: większa ilość posiadanych informacji stwarza iluzję kontroli nad danymi zdarzeniami, podczas gdy rzeczywista waga tych informacji nie jest brana pod uwagę;
- zaangażowanie: złudzenie kontroli jest tym większe, im bardziej zaangażowany w daną inwestycję jest konkretny inwestor.

Iluzje inwestorów w aspekcie heurystyki dostępności. Dążenie do uzyskania poczucia wpływu, jak i wiara w to, że w życiu częściej osiągamy sukcesy niż porażki jest naturalną skłonnością każdego człowieka, napędzającą, w uzasadniony sposób, jego działania. Jednak ślepa ufność, że miejsce mogą mieć jedynie pozytywne zjawiska jest niebezpieczna, szczególnie w kontekście ekonomicznym. Nieuwzględnianie czynników negatywnych oraz niedocenianie prawdopodobieństwa wystąpienia niepożądanych wyników przy podejmowaniu decyzji finansowych może narażać inwestora na niepotrzebne straty, upokorzenie, czy poczucie winy. Mimo to, większość inwestorów ulega pozytywnym iluzjom, innymi słowy, cechuje ich nierealistyczny optymizm.

Analitycy i menadżerowi, którzy wzięli udział w badaniu Roberta Olsena mieli, z kolei, za zadanie ocenić różne zjawiska ekonomiczne ze względu na ich korzystność oraz prawdopodobieństwo wystąpienia. Okazało się, że specjaliści trwają w przekonaniu, iż w przyszłości będą mieli do czynienia z przede wszystkim pozytywnymi zjawiskami ekonomicznymi, a te mniej korzystne nie wystąpią lub nie będą ich w ogóle dotyczyły. Takie myślenie jest przejawem efektu przeceniania szansy wystąpienia sukcesu poprzez zminimalizowanie prawdopodobieństwa poniesienia porażki.

Eldar Shafir oraz Amos Tversky [12, s. 311-328] uważają, że ludzie mają tendencję do, tak zwanego, myślenia magicznego, które przejawia się przekonaniem jednostki, że może ona kształtować bieg zdarzeń przyszłych. Niezaprzeczalne jest, że w prostej grze z monetą postawimy więcej pieniędzy przed rzutem, aniżeli wtedy, gdy rzut został już wykonany, a my na nic nie mamy wpływu. Nierealistyczny optymizm prowadzi do podejmowania nadmiernie ryzykownych decyzji oraz nie liczenia się z możliwością poniesienia strat przez inwestorów. Inwestorzy – optymiści ignorują niekorzystne informacje, nie wyciągają wniosków ze swoich błędów, doszukują się nierzadko nieistniejących struktur w celu wzmocnienia poczucia kontroli. Tendencyjnie analizując informacje finansowe, często popełniają błąd myślenia konfirmacyjnego.

Błąd myślenia konfirmacyjnego polega na dążeniu człowieka do wyszukiwania tylko tych faktów, które potwierdzają jakąś regułę i unikania informacji, które ją zaprzeczają. Takie nastawienie zniekształca oceny formułowane przez inwestorów, co docelowo może, na przykład, skutkować w niewłaściwym doborze akcji do portfela. Załóżmy, że największe zyski przynoszą akcje spółek informatycznych, Decydując się na zainwestowanie swojego kapitału, gracz przeanalizuje dane o firmach, których akcje osiągają najlepsze stopy zwrotu; odnalazłszy w nich dużą liczbę spółek komputerowych, ulokuje swoje pieniądze w tych właśnie spółkach. Popełni tym samym klasyczny błąd konfirmacji – nie sprawdzi bowiem, czy wśród spółek charakteryzujących się najniższymi stopami zwrotu nie ma spółek informatycznych. Lewicka [13, s. 449-474] wyróżnia dwa rodzaje błędu myślenia konfirmacyjnego: fałszywe alarmy oraz chybienia. Jeżeli inwestor trafi na dowody zaprzeczające swojej hipotezie, uzna je za fałszywy alarm i pominie w dalszej analizie. Podobnie, gdy trafna okaże się reguła alternatywna, zostanie ona odrzucona przez inwestora

Preferencje inwestorów zależą od różnego sposobu interpretowania przez nich zysków i strat, wynikającego z teorii perspektywy. Typowi inwestorzy wykazują awersję do strat, co ma związek z efektem utopionych kosztów. Większość inwestorów poddaje się procesowi księgowania mentalnego, który, z jednej strony, utrudnia syntetyczne pojmowanie procesów rynkowych, z drugiej jednak strony, może niekiedy uchronić przed ponoszeniem zbędnych kosztów.

Stan emocjonalny inwestora uzależniony jest od ostatecznego wyniku: jeśli jest nim zysk, to inwestor odczuwa dumę, a jeśli strata, to – żal. Decyzje inwestycyjne uwarunkowane są stosunkiem inwestora do ryzyka (awersja do ryzyka).

Biblografia:

1. Khaneman D., *Pułapki myślenia*, Media Rodzina, Warszawa 2013.
2. Markowitz, H.M., Portfolio Selection. *Journal ofFiinance,* 1952.
3. Zalaśkiewicz, T., *Psychologia inwestora giełdowego,* Gdańsk GPW, 2003.
4. Stephan E., *Die role von Urteilshheuristiken bei inanzentscheidungen:* Ankereeffekte und kognitive Verfuegbarket 1999, W: T(red.), *Psychologia ekonomiczna*, Gdańsk GPW, 2004.
5. Tversky A., Kahnema D., *Osądy w warunkach niepewności: heurystyki i błędy poznawcze, złącznik A*, W: D. Khaneman, Pułapki myślenia, Media Rodzina, Warszawa 2013.
6. Barnewall, M., Psychological Characteristics of the Individual Investor'. W: W. Droms, (red.), *Asset Allocation for the IndMdual Investor.* Charlottensville, VA: Thelnstitute of Chartered Financial Analysts, 1987.
7. Bell, D. E., Regret in Decision Making under Uncertainty. *Operations Research,* 1982.
8. De Bondt, W. F. M. Betting on Trends: Intuitive Forecasts of Financial Risk and Return. *International Journal ofForecasting,* 1993,
9. Dembo, R. S., A. Freeman. *The Rules ofRisk. A Guide for Investors.* New York: Wiley, 1998.
10. Fama, E., Efficient capital markets II. *Journal ofFinance* 1991, 46 (5), s. 1575-1615. W: Zielonka, P. *Finanse behawioralne*. *Psychologia ekonomiczna.* Praca zbiorowa pod red. Tyszka, T. GWP, 2004.
11. Kahneman, D., A. Tversky, Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica,* 1979.
12. Kahnemna, D., M. Riepe, Aspects of Investor Psychology. *Journal of Portofolio Management,* 1998.
13. Markowitz, H.M., Portfolio Selection. *Journal ofFiinance,* 1952.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Амасович Н.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mall: amnatval@gmail.com)

В педагогике проблема развития детского творчества стала объектом пристального внимания исследователей.

Возрастает роль творческой деятельности и в учебно-воспитательном процессе школы. Став субъектом творчества, ученик начинает выходить за пределы задач, поставленных учителем, активно ищет новые области реализации своих способностей, по-новому осмысливает и оценивает результаты своих действий. В этих поисках проявляется, утверждается и начинает интенсивно развиваться тот комплекс свойств субъекта, который характеризует его как личность - избирательно-направленное отношение к действительности, сознательный выбор жизненных целей, средств и способов их достижений.

Изучение учебно-творческого процесса как фактора развития личности младшего школьника требует осмысления таких базовых понятий как «творчество», «опыт творческой деятельности».

Общепринятая точка зрения на понятие «творчество» заключается в том, что творчество как вид человеческой деятельности отличается, прежде всего, новизной и оригинальностью. В этом плане рассматривал творчество Л. С. Выготский, который в связи с разъяснением своей позиции по этому вопросу писал: «Творческой деятельностью мы называем всякую такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это создание творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1].

Мы полагаем, что применительно к ранним ступеням развития детей (дошкольным и младший школьный возраст) нужно делать акцент на субъективной стороне творческого процесса, на том, что ребенок открывает и преобразует в своем видении мира независимо от степени осознанности и внешней результативности этого процесса.

В качестве определения «детское творчество» уместно использовать следующее определение: «Детское творчество – это самостоятельно созданные ребенком оригинальные продукты его психической деятельности (стихи, рассказы, проекты, музыкальные произведения, модели учебно-познавательных

задач, проекты учебно-творческой деятельности и т. д.), характеризующие его личностное развитие, отношение к окружающему предметному и социальному миру, а также к самому себе».

Современное обучение способно порождать тревожный феномен: не развитие, а угасание творческих сил в личности ученика. А возможность решения задач с привлечением деятельности воображения, творческого самовыражения, проявления инициативы в современное традиционное обучение по сущности не заложена.

Представление о причинах, блокирующих становление творческой направленности личности младшего школьника, и явились необходимой предпосылкой для разработки соотвествующей модели дидактического процесса, направленного на педагогического сопровождение формирования опыта творческой деятельности младшего школьника.

Школьное образование наряду с познавательной функцией (передачей ребенку научных знаний об окружающей действительности, а также вооружение его методами научного познания), должно реализовывать и психологическую функцию (формирование субъективного мира личности).

Применительно к задачам творческого развития ребенка это означает, что целью образовательного процесса является не просто усвоение школьного курса, а формирование опыта творческой деятельности ребенка.

Дефиниция *«опыт творческой деятельности»* трактуется нами как «…психическое образование, формируемое в учебно-творческой деятельности и определяющееся владением ребенком совокупностью приемов творческой деятельности, т.е., в конечном итоге, способностью самостоятельно выполнять предметно-преобразовательные действия; наличием в эмоциональном фонде ученика переживаний радости, вызванных восприятием себя творчески продуктивной личностью, сформированностью отношения к учению как к творческой деятельности»

Исходными положениями при формулировке основных принципов построения содержания речевой деятельности явились следующие: обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет через содержание усваиваемых ребенком знаний; ребенок может участвовать в учебно-творческом процессе как субъект лишь в том случае, если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним учебно-творческих задач.

Из таких посылок следует, что в качестве предмета усвоения школьниками с самого начала наряду с теоретическими знаниями должна быть выделена система приемов творческой деятельности. В содержание понятия *«прием творческой деятельности»* мы включаем тот способ самостоятельного выделения ребенком различных сторон познаваемого объекта, позволяющих дошкольнику в процессе речевой деятельности осуществлять предметно-преобразовательные действия.

Проводимое нами исследование осуществлялось на уроках чтения. Наше внимание к речевой деятельности младших школьников было вызвано тем, что: 1) анализ как устных, так и письменных работ учащихся начальных классов показал, что в большинстве случаев художественная сторона литературного произведения остается вне поля зрения детей: они не умеют пользоваться образными средствами речи, привлекать в процессе прочтения, имеющиеся у них впечатления; 2) изучение сложившейся практической деятельности педагогов, а также собственный опыт работы показали, что зачастую учителями игнорируется специфика содержания литературного текста, его образно-художественная природа.

Выделение в качестве объекта изучения формирование творческого опыта младших школьников на уроках чтения, требует рассмотрения специфики восприятия художественного текста и показательно по следующим причинам. Во-первых, литература – сложный интеллектуальный вил искусства, восприятие произведений которого носит опосредованный характер. Читая, человек получает тем больше наслаждения художественными образами, чем ярче и более осязаемыми оказываются представления, возникающие при чтении. Во-вторых, литературное произведение - продукт воображения, представляющий форму, способ выражения душевного и духовного акта писателя. Одна из форм организации литературного произведения – образ, другая воображение читателя. Воображение – это вид существования духовного, благодаря чему образ принимает подлинно живую силу.

Выдвижение на первый план формирования опыта творческой деятельности младших школьников оказало решающее воздействие на определение содержания обучения, основополагающим компонентом которого выступил способ создания художественного образа, как общего языка искусства в целом и литературы в частности. Предметом изучения ребенком-читателем становится слово, как средство создания словесно-художественного образа.

В результате теоретического анализа вопросов формирования творческой деятельности и восприятия художественного произведения школьниками мы пришли к следующей дидактической модели, являющейся основой для построения системы работы по формированию у детей умений воссоздавать художественные образы. Суть модели в следующем. Как известно, деятельность человека соотносится с определенными потребностями. В нашем случае творческая деятельность развивается и формируется на основе потребности ребенка в познании окружающей действительности, в новых впечатлениях, в самовыражении. Ядром творческого процесса является воображение. На активность протекания последнего заметное влияние оказывают специфичность содержания видов деятельности и эмоционально-чувственное отношение ребенка к действительности.

Структура. *Структурно-целевой граф позволяет нам проследить таксономию целей обучения в соответствии с их сущностными и логическими взаимосвязями. Выдвинутые цели одновременно являются и первоосновой действий. Они направлены на обогащение опыта эстетического восприятия окружающей действительности, а также на формирование у младших школьников комплекса знаний и умений, помогающих им решать творческие задания и тем самым удовлетворять потребность в новых впечатлениях и самовыражении через результаты собственно творческой деятельности - создание художественного образа* (рисунок 1).

Рисунок 1 – Структурно целевой граф таксономия целей формирования опыта творческой деятельности: структурно-содержательные характеристики.

Основными целевыми ориентирами для педагогов становятся: обогащение эмоционально-чувственного отношения к действительности: организация целенаправленной творческой деятельности; формирование потребности в новых впечатлениях, в самовыражении.

Создание художественного образа требует определенного опыта, составляющими которого являются: опыт эстетического восприятия окружающей действительности; опыт собственно творческой практики, в ходе которой, на основе целенаправленных упражнений и отрабатываются приемы творческой деятельности. Структурно-деятельностный граф создания художественного образа мы представляем следующим образом (рисунок 2).

Результаты нашего исследования показали, что если обучение не учитывают потребностей детей в получении новых впечатлений, в самовыражении через результат и процесс творчества, то их заинтересованность в творческих видах деятельности скоро исчезает. Поэтому в основу цикла экспериментальных занятий нами положено требование органичного единства учения и самодеятельности детей.

Рисунок 2 – Структурно деятельностный граф создания художественного образа.

Это требование в значительной мере и определило специфику организации занятий. В основе их проведения лежит *креативная ситуация.* Её цель обеспечить условия для овладения каждым ребенком приемами создания художественного образа, создать предпосылки для рождения ребенком личного творческого результата.

Наиболее благоприятные условия для развертывания креативной ситуации возникают в коллективно-распределительной деятельности, направленной на решение учащимися творческих заданий различного характера. Вовлечение в ситуацию коллективного учебного диалога позволяет каждому из его участников по-новому взглянуть на творческую задачу, осмыслить положительные и отрицательные стороны к ее решению, соотнести собственную оценку с оценками других.

Мы предполагаем, что внимание к творческой деятельности младших школьников на уроках чтения, специальное обучение ей, определенная ее организация — важнейшие пути формирования опыта творческой деятельности детей.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя.- 3-изд.- М.: Просвещение, 1991.—93 с.: ил.

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрущенко Н.Ю.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

История социальной педагогики должна органично входить в современную систему социально-педагогических знаний, образуя их целостность. Без знания истории социальной педагогики невозможно успешное развитие современной социально-педагогической науки и практики, создание целостной системы профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер, формирование общей и социально-педагогической культуры. Исторические знания, являясь неотъемлемым компонентом профессионального образования, выступают важным образовательным и воспитательным средством. Изучение и осмысление богатейшего социально-педагогического наследия прошлого поможет будущему специалисту в формировании профессионального идеала и выработке на его основе индивидуального стиля деятельности.

Подготовка социальных педагогов с 1999 года осуществляется на основании Государственного образовательного стандарта Республики Беларусь в области профессионального высшего образования по социальной педагогике с дополнительными специальностями. Стандарт включал в себя: блок дисциплин гуманитарно-социального (философия, социология, культурология, политология и др.); общенаучного и общепрофессионального (педагогика, общая психология, белорусский язык, отечественная и мировая литература и др.) характера; предметы специализации (социальная педагогика, психология личности, социальная психология, виктимология, социально-педагогическая профилактика девиантного поведения и др.); дисциплины дополнительной специальности и предусматривал выполнение курсовых проектов и заданий производственной практики.

Курс истории социальной педагогики в образовательный стандарт не вошел. Однако, учитывая важность исторических социально-педагогических знаний в системе профессиональной подготовки студентов, на кафедре социально-педагогической работы Витебского государственного университета им. П. М. Машерова для специальностей «Социальная педагогика. Практическая психология», «Социальная педагогика». «Олигофренопедагогика. Социальная педагогика» был разработан спецкурс «История отечественной и зарубежной социальной педагогики». Он был рассчитан на 40 аудиторных часов (20 ч. лекционных и 20 ч. семинарских занятий) и имел своей целью повышение профессиональной культуры будущих специалистов по социальной педагогике посредством формирования системы знаний и умений в области отечественной и зарубежной социальной педагогики. На основании спецкурса был подготовлен и издан учебно-методический комплекс «История развития отечественной и зарубежной социальной педагогики» (издательство УО «ВГУ имени П.М. Машерова», Витебск, 2006 год).

В 2008 году вышла новая редакция Государственного образовательного стандарта Республики Беларусь, который предусматривает преподавание истории социальной педагогики в рамках интегрированного курса «Теория и практика социальной педагогики». Для учебно-методического обеспечения данного предмета автором статьи совместно с профессором Орловой А.П. было подготовлено и издано пособие с грифом Министерства образования РБ «История социальной педагогики» (издательство ИВЦ «Минфина», Минск, 2010 год). Учебное пособие состоит из трех разделов. Первый раздел содержит курс лекций, раскрывающий генезис отечественной и зарубежной социально-педагогической мысли, пути становления социальной педагогики в Беларуси в период с 1917 года до начала 1990 годов. Акцентируется внимание на проблемах становления социальной педагогики как науки и организации практической социально-педагогической деятельности в Республике Беларусь и зарубежных странах, а также направлениях развития отечественной и зарубежной систем профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер. В конце каждой лекции предложены литература для самостоятельного изучения и тестовые задания для самоконтроля. Второй раздел включает в себя материал для организации работы на семинарских занятиях. Здесь представлена примерная тематика семинарских занятий, с перечнем вопросов для обсуждения, практическими, творческими и тестовыми заданиями, списком основной и дополнительной литературы. Практические, творческие и тестовые задания направлены на вовлечение студентов в различные виды познавательной деятельности, формирование творческого мышления, что будет способствовать овладению будущими специалистами всей суммой знаний, необходимой

для получения высокой квалификации в области социальной педагогики. Третий раздел содержит информационно-методический материал курса: примерный тематический план курса, примерный перечень вопросов к зачету и список литературы.

При работе над пособием авторы опирались на труды известных российских (И.Н. Андреева, М.А. Галагузова, А.Н. Джуринский, Г.Б. Корнетов, А.В. Мудрик, А.И. Пискунов, В.Д. Семенов и др.) и отечественных (А.Д. Григорьев, И.И. Калачева, В.А. Капранова, В.Н. Наумчик и др.) ученых, занимающихся проблемами социальной педагогики, истории социальной работы и педагогики. В разработке отдельных тем использовались архивные материалы (Национальный архив Республики Беларусь, Государственный архив Витебской области, Государственный архив Минской области) и педагогическая периодика 20-30-х гг. XX ст. (журналы: «Асвета», «Камуністычнае выхаванне», «На путях к новой школе», «Наш край», «Советское краеведение»).

Дополнением к данному изданию стало пособие «История социальной педагогики: учебно-методические материалы», получившее в 2013 году гриф УМО РБ. В пособии предложен учебно-методический инструментарий для организации работы на семинарских занятиях и самостоятельно-контролируемой работы студентов. Это соответствует современным требованиям построения учебного процесса в рамках компетентстного подхода, предполагающего формирование у студентов умений и навыков самостоятельной работы, развитие творческого мышления, культуры познавательной деятельности с целью подготовки профессиональных специалистов.

Пособие состоит из трех разделов: программно-методические материалы курса «История социальной педагогики», учебно-творческие задания по темам курса, мини-антология. Первый раздел содержит примерный тематический план курса «История социальной педагогики», его содержательную характеристику, тематику семинарских занятий, курсовых работ, рефератов и рецензий, а также примерный перечень вопросов к экзамену. В рамках семинарских занятий предложены вопросы для обсуждения, практические задания и литература. В список основной и дополнительной литературы вошли труды отечественных и зарубежных педагогов. Второй раздел включает в себя материал для организации самостоятельной работы студентов и работы на семинарских занятиях. Здесь представлены таблицы, вопросы для самостоятельного изучения, контрольные задания (хронологические таблицы, тесты). Задания рассчитаны на разный уровень историко-педагогических знаний и умений (репродуктивный, продуктивный, творческий) студентов и направлены на овладение методами анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации данных; формирование умений использовать новейшие теоретические разработки, а также планировать, прогнозировать и осуществлять профессиональную деятельность с учетом отечественного и зарубежного опыта социально-педагогической деятельности, что будет способствовать получению высокой квалификации в области социальной педагогики.

Важным аспектом исторического социально-педагогического образования является работа с первоисточниками, позволяющая студенту получить более глубокую информацию по теме курса. Поэтому третий раздел содержит мини-антологию, в которую вошли значимые труды ученых и статьи периодики по социально-педагогической проблематике.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В УКРАИНЕ

Билан М.Б.
Киев, КНУ имени Тараса Шевченко

Да, действительно сегодня речь идет об угрозе существования педагогической науки как таковой. В университетах США нет кафедр педагогики, а будущих учителей готовят кафедры психологии, философии, образовательной технологии, коммуникации и т.д.. Все чаще высказываются мнения о том, что педагогика - это не наука, а искусство, и ее следует заменить социальной педагогикой. А как объяснить неоднократные дискуссии относительно изменения названия Института педагогики на «институт образования» или «институт дидактики» или «методов обучения» чтобы отделиться от Института воспитания? В Украине сейчас почти нет фундаментальных трудов именно по теории педагогики, ее философско-методологических основ, хватает исследований понятийного аппарата.

Возникает вопрос, какой институт будет заниматься общей теорией педагогики, разрабатывать ее философские, методологические основы, исследовать понятийный аппарат, где накапливается все больше неопределенностей? Но проблема не только в этом. В условиях господства «руководящей идеологии» педагогика обосновывала единственно правильные идеи и установки и поэтому ее методологические основы не подлежали пересмотру. Никто не имел права выражать сомнение в теории, которая касалась воспитания «нового человека». В этих условиях ученым было работать гораздо легче, если они принимали правила игры и добросовестно цитировали «классиков» или интерпретировали соответствующие решения. Педагогика чувствовала себя спокойно на железобетонном почве марксистско-ленинских идей.

Совсем иная ситуация сложилась в условиях относительной свободы. Гуманитарные науки оказались «под семью ветрами», можно двигаться в любом направлении. В этих условиях одни ученые ищут свой собственный путь, другие скучают по былым временам или прислушиваются к конъюнктуры и следуют за наиболее прочным ветром. «Ситуация свободы ..., - пишет известный украинский философ Игорь Бычко. - Скорее блуждания в грандиозном лабиринте с многочисленными переходами, здесь нельзя двигаться куда угодно ... Но нет одного единственного пути… лабиринт дает достаточное пространство для движения в разных направлениях, но одновременно сам по себе вовсе «безразличный» к любому из них в том смысле, что его иррациональная природа (лабиринт хаотичный, абсурдный по самой своей сути: не включает в себя абсолютно ничего такого, что могло бы послужить «нитью Ариадны» для тех, кто идет его бесконечными сплетениями и разветвлениями »[1, с. 4]. Относительно педагогической мысли новая эпоха обусловила ее выход на дороги и, как следствие, определенную кризис.

В дальнейшем будем использовать термин «украинская педагогика», имея в виду все то, что создано и делается в пределах Украины независимо от того, на каком языке писали и пишут педагоги. И здесь нужно, прежде всего, отметить, что в первую десятку выдающихся педагогов мира входят Ушинский, Макаренко, Сухомлинский. Украинская педагогика и психология могут гордиться, на наш взгляд, такими ее выдающимися представителями, как Г. Костюк, С.Чавдаров, А. Залужный, Т. Цвелых. Мы не претендуем на какие-то окончательные оценки - это дело истории педагогики. Но хотим этим подчеркнуть, что, нарушая сложные проблемы украинской педагогической науки, не ставили целью рисовать ее исключительно черным цветом. Несмотря на все злые ветры, она сохранила достаточный запас гуманизма и здравого смысла. Но ... прежде всего, сегодня очень медленно развивается теоретическая педагогика, проявляется в определенном отрыве педагогических исследований от современной философской мысли и, как следствие, наблюдается нечеткая определенность философско-методологической базы педагогики. Отбросив диалектический материализм как методологическую основу, мы плаваем в волнах неопределенности и довольно часто строим свои теоретические конструкции на зыбкой почве.

Современные украинские философы далеко опередили педагогов в осмыслении многих принципиальных проблем, которые должны быть фундаментом для разработки актуальных теоретических проблем обучения и воспитания, выведение их из прокрустово ложе «формирование» личности.

Кажется, сегодня наша педагогическая наука и практика в обоснование цели и средств воспитания оказались на перепутье между коллективизмом и индивидуализмом, ранее рассматривались как антиподы. Западные социологи и психологи определяют коллективизм как концепцию, отдает приоритет целям той или иной группе по сравнению с личностными целями, и рассматривают его как черту азиатских народов и стран третьего мира. Индивидуализм считается ценностью западного индустриального общества и рассматривается как концепция, отдающая приоритет личным целям по сравнению с целями группы. Но с уничтожением идеологических барьеров пора реально увидеть опасность полного отрицания или фетишизации каждой из них концепций.

Развитие педагогической науки тормозится медленной интеграцией в ее теоретический фундамент достижений других наук (психологии, медицины, социологии, философии и др..). Введение в педагогические труды (статьи, книги) цитат и примеров из этих наук не вызывает качественных изменений в педагогической теории. Как отмечает М. Сова, «интеграцию прежде всего характеризуют как взаимопроникновение: выявление и установление когнитивных, методических, инструментальных и других связей между различными дисциплинами; процесс взаимопроникновения, уплотнения, унификации знания ...; взаимопроникновение элементов, находящихся в разрозненном состоянии, но имеют при этом первоначальное генетическое родство, горизонтальные и вертикальные связи между науками, искусствами, знаниями и представлениями о мире [2, с. 34].

Современным педагогическим исследованием хватает экспериментальной базы. Это особенно касается кандидатских и докторских диссертаций. Экспериментальная работа почти не финансируется и потому фактически невозможно внести кардинальные изменения в учебно-воспитательный процесс в целях исследования. Наша педагогическая наука и практика должны вернуться к реальному взгляду на человека, чтобы увидеть ее такой, какая она есть. Кстати, это довольно часто подчеркивал А. Макаренко. Речь идет об исследовании реальных, а не выдуманных механизмов поведения человека, учета значение его личных потребностей, интересов, стремление к эмоциональной, физической комфортности и безопасности.

В современной педагогической теории и практике важно решительно вернуться к гениальному положения А. Макаренко: «Истинная сущность воспитательной работы заключается вовсе не в ваших разговорах с ребенком, а в организации жизни ребенка». Если взглянуть на организацию жизни учащихся во многих школах, можно увидеть, что оно свелось к простой формуле «класс - урок - домой». Целостное содержание школьной жизни - традиции, самоуправления, интересная творческая деятельность, сложная система дружбы и сотрудничества, законы и нормы поведения - все это осталось где-то в прошлом. Без этого школа превратилась в копию нью-йоркской Public School, где через 10 мин. после последнего урока никого не увидишь.

Опыт достижений и ошибок в реализации концепции воспитания «в коллективе и через коллектив» в нашей стране, игнорирование этой концепции в США убеждают, что ни в коем случае нельзя отбрасывать в национальной школе Украина бесценное сокровище педагогического наследия А. Макаренко. Имея в своем портфеле это богатство проверенной системы воспитания, мы, как нищие, чего-то ищем и довольно часто, кроме эмоций и многословие, школе ничего не предлагаем. Никто до сих пор из всех педагогов мира не дал школе больше, чем А. Макаренко и В. Сухомлинский. Мы видим систему воспитания как синтез их идей и опыта, как четкую структуру, что требует лишь наполнение современным содержанием.

Недостаточная разработка теоретико-философских основ педагогики определенной степени обусловила понятийную эклектичность и неопределенность, а порой и подмену научного решения проблем накоплением сложных наукообразных терминов. Кажется, средства и процедуры учебно-воспитательного процесса относятся к методике и технологии, а методология нечто иное. Нельзя согласиться даже когда опираются на К. Ушинского, педагогика - это искусство. Вероятно, надо уточнить: педагогика является и должна быть наукой, а ее творческое использование в практике закономерно имеет элемент искусства.

Достаточно справедливо высказывание К. Аденауэра: «Если хочешь углубиться, умей просто смотреть на сложные вещи». Считаем, что путь ученого к вершине совершенства имеет три уровня: нулевой, когда он ничего не знает, высокий, когда он овладевает сложным комплексом знаний; высокий, когда он может высказать свое мнение и передать свои знания простым, понятным языком, доступной даже непрофессионалу. Именно так говорили и писали Макаренко и Сухомлинский. Нам кажется, что происходит определенная гиперболизация роли народной педагогики, даже предпринимаются попытки противопоставить ее академической науке. На нее возлагается много надежд, а у учителей-практиков создается опасная иллюзия, что с ее помощью можно решить все сложные проблемы обучения и воспитания современной молодежи.

Социальная психология обеспечивает педагогику пониманием, как социальные условия и групповые процессы влияют на личность. Современная педагогика не может теоретически и практически разрабатывать методы и формы работы с детской сообществом, не считая закономерностей социального мышления, социального поведения, функционирования общественного мнения и проблем конформизма.

Итак, современная структура педагогики фактически не соответствует структуре науки, на которой она основана. Педагогическая практика все больше требует от педагогической науки четкого определения стратегии и тактики подхода к личности, коллектива. Поэтому коренное повышение эффективности педагогики как науки требует большей дифференциации педагогики личности и педагогики коллектива, чтобы наиболее полно учесть в методах обучения и воспитания достояние психологии личности и социальной психологии. Ориентация педагогики на «учеников вообще» не может удовлетворять потребности практики.

В нашей отечественной педагогике накоплен огромный научный и практический материал для педагогики коллектива, в американской можно позаимствовать много интересного для педагогики личности. Например, в книге для родителей К.Джокслин «Позитивное родительское воспитание» дается популярное теоретическое объяснение и варианты возможных действий родителей в таких ситуациях, как, например, злобность ребенка, стремление к воровству, жадность, отрицательное отношение к учебе, чрезмерная сексуальность, негативизм и т.д. . Это уже конкретизирована педагогика личности. Эти и другие соображения свидетельствуют о том, что было бы логично главными структурными элементами школьной педагогики как науки выделить педагогику личности (методика его обучения и воспитания) и педагогику коллектива, (ученической группы) с соответствующей методикой организации обучения и воспитания. Вполне понятно, что эта идея требует всестороннего коллективного обсуждения, осмысления и проверки.

Прикладная педагогика сосредоточиться на разработке теоретических основ решения отдельных педагогических проблем (например, дошкольное воспитание, гражданское воспитание, развивающее обучение и т.п.), опираясь на фундаментальные педагогические законы и закономерности.

Методика изучает общие способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учащихся, направленные на решение учебных задач и достижения воспитательных целей.

Педагогическая технология исследует и раскрывает алгоритм действий педагога определенные приемы воздействия на учащихся, организации учебно-воспитательной деятельности конкретные формы поведения учителя, приемы убеждающей речи и т.п. для эффективного применения на практике выбранных методов обучения и воспитания Бесспорно, и эта проблема является дискуссионной и требует серьезного обсуждения. Мы не претендуем на полное раскрытие такой многогранной проблемы как развитие педагогической науки. Не отрицаем возможности ошибок и поспешных выводов, но ждем заинтересованной, даже острой дискуссии.

Список использованных источников:

1. Бычко Игорь. В лабиринтах свободы. — Москва, 1976. - С. 4.
2. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань. - Рад. шк, 2002, № 5. - С 34.
3. Сухомлинський В. Йти вперед. - Рад. шк. - 2002. - № 5. С. 11.

УНИВЕРСИТЕТ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

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

Необходимость постоянного обновления знаний, умений, навыков, обусловливается многими факторами: появлением новых жизненных проблем, решение которых требует дополнительных знаний, профессионального, социального и личностного характера; ускорением темпов роста информации в обществе; потребностью человека к обучению независимо от его возраста. В настоящее время процессы непрерывного образования понимаются как «учение длиною в жизнь» (lifelong learning), но и как «учение шириною в жизнь» (lifewide learning). Последнее акцентирует внимание на разнообразии видов образования — формальное, неформальное, информальное, — которые сопутствуют любой сфере жизнедеятельности современного человека — профессиональной, досуговой, а также семейно-бытовой.

На современном этапе неформальное образование взрослых выступает как социокультурный феномен, отражающий растущую потребность населения в получении и предоставлении разнообразных услуг образовательного характера. Европейская ассоциация образования взрослых трактует неформальное образование как «специально организованную деятельность по способствованию процессу, в рамках которого люди могут сознательно развиваться как личности, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и деятельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей; развитию умений и способов их выражения». Международная стандартная классификация образования, опубликованная в 1997 г., определяет неформальное образование как «любое организованное и обладающее преемственностью образовательное мероприятие, которое может проходить как в образовательном учреждении, так и за его пределами и охватывать лиц всех возрастов. Программы неформального образования необязательно выстраиваются в систему «лестницы» и могут иметь разную продолжительность».

Исследователи отмечают, что неформальному образованию свойственна высокая эффективность, обусловленная высокой степенью мотивации, целенаправленностью, целями обучения, гибкостью, относительно невысокой платой за обучение. Очевидно, что неформальное образование, как никакое другое, непосредственно отражает и удовлетворяет личностные потребности и запросы индивидуума, мобилизуя тем самым его естественную способность к самосовершенствованию, к духовному внутреннему росту. Одновременно неформальный образовательный процесс выступает и главным условием этого роста. При этом не только развиваются интеллектуальные способности обучающегося, но повышается и его психологическая защищенность от деструктивных влияний социума, поскольку удовлетворяя и одновременно развивая свою естественную познавательную активность, человек реализует себя, свою «свободную» энергию в позитивном отношении к предметному миру, к себе и к другим людям. Тем самым он защищает себя и общество от разрушающих тенденций личностной самореализации в таких негативных видах деятельности, как соперничество, агрессия, захват любой ценой все большего количества материальных благ и т.п. Главной отличительной особенностью неформального образования является его общедоступность независимо от возраста, пола, уровня образования

В настоящее время неформальное образования взрослых призвано решить следующие основные задачи: компенсаторную (предоставляет образование, которое помогает наверстать упущенное по каким-либо причинам, независимо от уровня образования, пола, возраста и т.д.); адаптирующую (постоянное приспособление индивидуума к меняющемуся миру, новым общественным и экономическим условиям); развивающую (помогает непрерывному обогащению творческого потенциала личности). Основными формами неформального образования являются курсы, семинары, кружки, семинары-тренинги и др.

«Обучение через всю жизнь» охватывает не только профессиональную деятельность, но и досуг, свободное время человека. Образование как вид досуга было принято многими взрослыми людьми в качестве смены вида деятельности, и это привело к возникновению движения «Университет третьего возраста» («The University of the Third Age»).

История университета третьего возраста насчитывает уже несколько десятилетий и как отдельное направление в образовании приобрел разнообразные формы в разных странах мира. В 1962 году был основан первый институт для профессионалов-пенсионеров в Нью-Йорке, который впоследствии был преобразован в Институт образования пенсионеров. В настоящее время в США существуют два вида образовательных учреждений: институты образования для людей пенсионного возраста (Institutes for Learning in Retirement) и пансионаты для пенсионеров (El-derhostel). Позднее во Франции, в Тулузе, был основан университет третьего возраста в 1973 г. профессором Пьером Велла. Одной из основных причин появления университетов третьего возраста был рост числа пожилых. При этом университет не только решал учебные задачи, но и вел широкие научные исследования по образованию людей третьего возраста. Сейчас во Франции независимо друг от друга развиваются

три области обучения взрослых. Первая родилась из традиционного сельского обучения, и сейчас ее определяют как культурно-общественную; вторая - это сфера образовательной деятельности профсоюзов; третья касается профессионального обучения. Особое внимание уделяется развитию непрерывного образования для инвалидов и пенсионеров. В последствие подобные учебные заведения появились во многих странах мира и получили значительное развитие.

В европейской системе неформального образования существует две основные модели учреждений: интегрированная, при которой молодые и пожилые студенты обучаются вместе, и сегрегационная, когда обучение пожилых людей происходит отдельно и предполагает самостоятельное функционирование университета третьего возраста. Вторая модель более распространена в Великобритании, Новой Зеландии и Австралии.

В отличие от французского университета в Великобритании появился новый тип учебного заведения для пожилых людей. Оказалось, что пожилые люди способны организовывать собственные занятия, если они связаны с использованием их знаний и жизненного опыта. В 1983 году возникло Общество третьего возраста. В 1995 году оно объединяло 266 университетов из Англии, Уэллса, Шотландии и Северной Ирландии. Обучение в данном образовательном направлении понимается в самом широком смысле. Оно включает физические упражнения, а также общественную деятельность, целью которой является улучшение качества жизни пожилых людей.

В Японии специальные занятия для пожилых людей начали создаваться в 60-х годах прошлого века. Организации, действующие в рамках японской системы просвещения, предлагали разнообразные программы обучения женщин, матерей в период ухода за ребенком и пожилых людей. В 1965 году правительство поручило местным властям разработать систему дальнейшего образования для этой категории людей. С 1980 года эта система стала регулярной и получает в настоящее время все большее развитие.

В Финляндии более шестидесяти лет действуют народные университеты, которые принимают всех желающих. Как университеты, так и специальные коллегии, занимающиеся стандартным образованием и обучением взрослых, предлагают образование всем возрастным группам, в том числе специальное образование пожилым людям. В рамках народных университетов организуются академии для пожилых людей.

В Дании и Швеции обучением пожилых людей также занимаются народные университеты. В Дании существуют специальные университеты для пенсионеров. Их деятельность финансируется частными лицами, министерством, а также местными властями.

Многие организации, занимающиеся обучением взрослых в Голландии, сотрудничают с промышленными предприятиями и сферой услуг в рамках проекта под названием «Пенсия в перспективе». Целью этого сотрудничества является предоставление возможности дополнительного образования работникам, собирающимся на пенсию.

В Польше учреждениями, предназначенными для всех, независимо от возраста, места жительства и образования, были до 1960-х годов традиционные университеты. В 1960-70-х годах появились специальные университеты для пенсионеров, объединяющие пожилых людей. Наиболее популярными организациями, занимающимися обучением пожилых людей, являются университеты третьего возраста. Первый из них был основан при Медицинском центре профессором Халиной Шварц. Варшавский университет третьего возраста, ориентирующийся на французский опыт, начал свою деятельность 12 ноября 1975 года. Сегодня в Польше действует 22 университета третьего возраста, а в последние годы отмечена тенденция к созданию федерации польских университетов третьего возраста. Образование в польских институтах направлено на предупреждение старости, углубление имеющихся знаний, подготовку к пенсии, подготовку к общественной деятельности.

Международная ассоциация университетов третьего возраста (АШТА) в 1998 году собрала в Германии представителей восемнадцати различных стран. Издаются два журнала, освещающие проблемы образования третьего возраста.

В России активное и многостороннее развитие получила система образования взрослых, реализуя принцип «непрерывности образования в течение всей жизни». Как часть этой системы формируются и структуры образования пожилых людей. Университеты, высшие школы и центры для пожилых людей в настоящее время действуют более чем 20 субъектах Российской Федерации.

Первый в Беларуси «Институт третьего возраста» открылся в октябре 2010 года в Бресте с целью обучение пожилых людей и на этой основе повышение их социальной комфортности в современном быстро изменяющемся обществе, формирование и развитие среды общения, содействие улучшению здоровья и физической активности. Слушатели института имеют возможность заниматься по следующим направлениям: образовательное, редакторское, историко-краеведческое, нравственно-духовное и культурно-духовное, направление физической активности, творческие мастерские.

Таким образом, «Университет третьего возраста» относится к неформальному образованию, имеющему цель персонального развития, социальной адаптации и общения людей, сохранения активной жизненной позиции, преодоления возрастного кризиса, сопряженного с чувством одиночества, невостребованности, с переживанием очевидных физических изменений.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В УСЛОВИЯХ ЕГО РЕФОРМИРОВАНИЯ

Возняк А.Б.
Дрогобыч, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

Реформирование национальной системы образования играет большую роль в перестроечных процессах, происходящих сейчас в Украине и определяется масштабностью и радикальностью изменений. Суть заключается не в совершенствовании тех или иных направлений образовательной практики, а в переходе системы образования на качественно новый уровень функционирования с изменением парадигмальных основ своего развития. От состояния дел в национальной системе образования во многом зависит успех всего процесса социальной модернизации и государства в Украине, поскольку именно здесь должны сформироваться ценностные ориентиры и мотивы деятельности людей, адекватные тем формам социального устройства и практики, которые должны быть выстроены в процессе реформ. В связи с тем, что система образования в информационном обществе превращается в основной генератор социального развития, сами институциональные и структурно-функциональные изменения в Украине могут стать лишь следствием формирования новой культуры, новой морали, новой жизненной ориентации и развития новых культуросообразных способностей, и является задачей системы образования. Отсюда понятна значимость опережающего развития реформ в системе образования и осуществления их на основе хорошо разработанных и интегрированных в рамках единой парадигмы мировоззренческих, концептуальных и методологических основ.

Переход в ноосферу (сферу разума) был осмыслен еще К.Э. Циолковским, В.И. Вернадским. Они считали ноосферу фундаментом перехода в новую цивилизацию. Идеалы «образованного общества» и «человека, который учится» стали стратегией образовательной политики многих государств. Современные ученые считают, что, формируя новую концепцию общества, важно не упустить в ней самое главное - человека (субъекта деятельности), его личности, а это требует радикальных преобразований.

В современных социокультурных условиях Украины наблюдается активный переход к фундаментальному информационному обществу, ценностно-ориентированному на науку, интеллект, культуру, творчество, на личность - как субъекта социальной, образовательной практики и собственного развития. Этот процесс проявляется не только на уровне украинского общества, но и как мировая тенденция - перехода общества и всех его социальных систем в истинно новое качество.

Поэтому сегодня очевидна необходимость осмысления новой образовательной концепции в контексте «качества» образования и обучения.

В докладе Международной комиссии «Образование: скрытое сокровище XXI века» говорится, что «образовательный идеал XXI века радикально отличается от классического идеала, основанного на энциклопедичности знания.»

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что такой подход должен позволить людям самостоятельно находить и оценивать ответственные решения в условиях неопределенности, в критических и стрессовых ситуациях, когда человек сталкивается с новыми сложными природными и социальными явлениями. Научные знания и высокие нравственные принципы являются в этих случаях надежной опорой. Под термином «фундаментализация» понимается существенное повышение качества образования и образовательного уровня людей путем соответствующего изменения содержания изучаемых дисциплин и методологии учебного процесса. Она может достигаться различными способами, к которым могут быть отнесены и такие как:

1) изменение соотношения между прагматической и общекультурной частями образования всех уровней. При этом приоритетными становятся проблемы общей культуры человека, формирование у него научных форм системного мышления;

2) изменение содержания и методологии учебного процесса, при которых акцент делается на изучение фундаментальных законов природы и общества, создаются принципиально новые учебные курсы, ориентированные на формирование целостных представлений о научной картине мира и способности выходить на системный уровень ее познания;

3) обеспечение качественного общего экологического образования, которое позволить не только сформировать новые принципы мировоззрения, но и более эффективно использовать профессиональные знания и практический опыт специалистов из разных сфер социальной практики для совместного решения экологических проблем. Сюда следует отнести и понятие «экологически чистых» человеческих отношений, обеспечение приоритетности информационных компонентов в перспективной системе образования людей, которые будут жить и работать в информационном обществе, где важнейшую роль будут играть фундаментальные знания об информационных процессах в природе и обществе и новые информационные технологии.

Одной из принципиально важных и конструктивных идей в стратегии повышения интеллектуального потенциала нации является идея опережающего образования. Суть этой идеи заключается в том, чтобы

своевременно подготовить людей к будущему. Перспективная система образования должна создаваться на основе сочетания новейших общих и гуманитарных знаний и одной из приоритетных задач ее должно быть формирование у людей таких качеств, что позволяет им успешно адаптироваться, жить и работать в условиях нового века. Среди этих качеств можно выделить: системное научное мышление; экологическую культуру; информационную культуру; творческую активность, толерантность; высокую нравственность. Именно эти человеческие качества должны обеспечить выживание и дальнейшее устойчивое развитие цивилизации, и должны быть приоритетными целями для системы опережающего образования.

Принципы практической реализации концепции опережающего образования целесообразно объяснить на контрасте с действующей системой высшего образования. В современных системах высшего образования сегодня реализуется концепция, которую можно назвать поддерживающим образованием. Подготовка специалистов осуществляется главным образом на основе требований сегодняшнего дня, без учета того, что ждет этих специалистов в будущем. Система поддерживающего образования явно не отвечает современным и, тем более, перспективным требованиям, поскольку она не обеспечивает полноценной подготовки человека к новым условиям существования, которые быстро меняются.

Опережающее образование, наоборот, ориентируется на будущее, на те условия жизни и профессиональной деятельности, в которых окажется выпускник высшего учебного заведения после его окончания, то есть через 4-7 лет после поступления на учебу. Темпы технологического и научно-технического прогресса сегодня таковы, что многие знания устаревают уже в течение 3-5 лет, и не учитывать этого фактора в перспективной системе образования недопустимо. Именно поэтому система опережающего образования должна радикальным образом отличаться от системы поддерживающего образования. При этом главное внимание необходимо сосредоточить на развитии творческих качеств человека, его способностей к самостоятельным действиям в условиях неопределенности, а также на развитии способностей к обучению, приобретению новых знаний.

Современное образование должно органично включать творчество в образовательный процесс, формировать мировоззрение, основанное на многокритериальности решений. Оно должно обеспечивать междисциплинарную организацию содержания обучения, развивать гармоничность в способах и уровнях мышления, готовность выпускников не только к проектированию объектов, но и новых видов деятельности. Вместе с тем, в вузе продолжает господствовать чисто «предметное» (дисциплинарное) образование, элементный подход. Ключевая проблема отчуждения студентов и преподавателей от качества результатов обучения, невостребованность этого качества каждым последующим этапом общенаучной и профессиональной подготовки предыдущей.

Стратегическое направление усовершенствования обучения - целенаправленное объединение всех дисциплин для целостного изучения явлений и процессов. Иначе говоря, - междисциплинарная интеграция в процессе исследования познавательных и профессиональных проблем. Но чаще всего ее в высшей школе понимают как согласование лишь научного содержания учебных дисциплин. Целью же - является умение студентов использовать «аппарат» (методология, основные понятия и положения) дисциплин в качестве методологического, теоретического и технологического средства исследования познавательных и профессиональных проблем и задач. При этом осуществление междисциплинарной интеграции должно обеспечивать:

– построение целостных моделей изучаемых явлений, создание условий для осознанного понимания студентом этих явлений и решения конкретных познавательных проблем и ситуаций;

– умение студентов, самостоятельно осуществляя эту интеграцию, строить дисциплинарные и цельные «портреты» (модели) процессов решения познавательных и профессиональных проблем;

– целостное развитие личности студента - будущего специалиста, его интегрального мышления и видения профессиональной деятельности вообще;

– качество высшего образования.

Таким образом, важной тенденцией в современных условиях является качественный переход от экстенсивной информационно-репродуктивной модели обучения в высшем учебном заведении - к интенсивной фундаментально-креативной, в центре которой должен находится приоритет целостной личности студента, а в ее основе - методология целостного, системного и компетентностного подходов. Качество обучения начинается именно с личности, развития ее интеллектуального потенциала, творческих возможностей, с творческой самореализацией в творческой-преобразующей деятельности, в результате которой рождается новое «качество личности» и совершенствуется качество процесса обучения. Учитывая вышесказанное следует акцентировать внимание на том, что в обучении преподаватель должен помочь студенту осваивать, прежде всего, принципы, методы, способы деятельности в рефлексивном смысле, а не абсолютные истины научных знаний и теории.

Реформирование системы высшего образования сегодня осмысливается по многим стратегическим направлениям. Однако, оно нередко сводится лишь к отдельным модификациям не имеет системного характера. А по сути дела любая преобразующая и творческая деятельность должна опираться прежде всего на методологию системного проектирования. Сегодня специалистам не хватает специальных знаний, общеметодологических, общесистемных представлений, взаимосвязи фундаментальных, общепрофессиональных и специальных знаний. При этом на высоком уровне абстрактности находятся фундамен-

тальные знания (законы, принципы, теории). Две тенденции (фундаментализации и профессионализации), и поныне находятся в оппозиции друг к другу, побеждает все же фундаментализации. Фундаментализации становится одним из основных векторов развития парадигмы образования.

Она направлена на формирование целостной картины окружающего мира, системных знаний, системного мышления, системного подхода к решению сложных комплексных междисциплинарных задач. Углубление фундаментализации образования придает ту инвариантность подготовке специалистов, которая так необходима в современных условиях, когда необходимо реагировать на новые запросы общества, на новые технологии.

Значимым становится овладение студентами фундаментальными ценностями познания, науки, культуры, творчества, профессии в процессе обучения в высшей школе, переход к целостности, системности моделей обучения, учебно-познавательной и профессионально-педагогической деятельности, и что самое главное, личности и педагога и студента .

Таким образом, приоритетной стратегией развития современного высшего образования, является повышение качества обучения через его фундаментализацию, профессионализацию и гуманизацию. При этом, личностному, культурному, ценностному измерению обучения в современной высшей школе придается особое фундаментальное содержание.

Методологическую основу преобразований составляет системность: личностно-деятельностного, аксиологического, культурологического, синергетического, компетентностного и коммуникативного подходов.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Ващенко И.В.
Киев, Национальный университет обороны Украины

Среди приоритетных направлений государственной политики в контексте интеграции отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство определено проблемы постоянного повышения качества образования, модернизации его содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса; внедрение инноваций и информационных технологий. Модернизация системы высшего образования в Украине характеризуется сочетанием традиций, сложившихся в отечественной высшей школе и новыми идеями, которые связаны с вхождением Украины в европейское и мировое образовательное пространство. Актуальная общественная проблема заключается в том, чтобы система высшего образования обеспечивала багатосферное развитие склонностей, дарований и способностей современного студенчества, их индивидуальности в контексте формирования образовательного пространства, который позволяет каждой личности достичь высоких пределов социального взаимодействия и духовного самосовершенствования. Сегодня существует насущная необходимость поднять социально-культурный статус высших учебных заведений и таким образом расширить границы их гуманно-демократического влияния на современное общество. Они призваны давать не только научные знания, но и формировать социально приемлемые нормы жизни граждан (взаимопомощь, национальное сознание, ответственность, межэтническая уважение и проч.) И содействовать духовной зрелости молодежи.

Изменение ценностных ориентиров в украинском обществе вызвала разработку новых исследований в педагогике, где стали активно внедряться идеи личностно-ориентированного, ценностно-ориентированного, культурологического и других подходов в решении проблем и задач индивидуального развития студентов. Современная система образования в нашей стране определяется развитием инновационных процессов, характеризующихся научной обоснованностью и адекватностью целям, задачам, условиям экономического, национально-политического, научно-технического, культурного развития общества. Непрерывное образование осуществляется как общественно-исторический и личностный процесс. Наличие личностных процессов непрерывного образования является неотъемлемой характеристикой образовательного целостного общественно-исторического процесса. Эта характеристика впервые стала целевой для системы образования, ориентированной на период индивидуальной человеческой жизни. ВУЗы Украины ориентируют свою деятельность на реализацию национальной доктрины развития образования в Украине, что является основным государственным документом, который устанавливает приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Одним из ожидаемых результатов реализации доктрины является качество образования, которое достигается на основе индивидуализации воспитательно-образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательно-воспитательных программ, учитывающих интересы и способности личности.

Таким образом, достаточно остро стоит противоречие между необходимостью создания условий личностно ориентированного воспитания студента и его индивидуального развития в социокультурной

среде высшей школы в новых общественных условиях и недостаточной готовностью последнего к осуществлению такой работы.

К стратегическим задачам реформирования образования, указанных в государственной Национальной доктрине развития образования Украины, внесены задачи воспитания и развития творческого потенциала и социальной активности личности, формирование системы ее гуманистических ценностей, в которой ценность природы и человека определяются как ведущие.

Переход к новой личностной парадигмы в рамках высшего образования, подготовленнго развитием педагогической мысли в Украине и за ее границами предусматривает непосредственное вхождение студентов к сложному пространства социальной, профессиональной (педагогической) и личностной самореализации. Педагогическая профессия - из числа тех, где личность и профессия педагога - сплав, который дает возможность взрослому и ребенку достичь высокой цели: взаимно обогащаться и влиять друг на друга, реализоваться в жизни. В связи с этим возникает проблема нахождения, разработки и реализации адекватных естественному развитию и саморазвитию личности молодого человека подходов на фоне существующих противоречий.

В советской педагогике длительное время в образовании существовало понимание личности как воспитание за заданными свойствами, хотя уже тогда в психолого-педагогических исследованиях наряду с подходом коллективного нивелирования личности в виде альтернативного встречалось трактовка личности как приоритета индивидуальности в образовании.

Как показывает анализ работ ученых, основные принципы реализации личностного подхода, предусматривающие постоянное изучение и знание индивидуальных особенностей студента, его взглядов, интересов, привычек и т.п.; диагностирование и мониторинг уровня формирования этих личностных качеств; оперативное изменение тактики взаимодействия преподавателя и студента в зависимости от обстоятельств, сложились, создание условий для самовоспитания и саморазвития личности студента; развитие самостоятельности, инициативы, результативности деятельности.

Теоретический анализ свидетельствует о наличии различных оттенков видение учеными личностного подхода. Одним из их выражений является понятие личностно ориентированного подхода как важнейшего принципа психолого-педагогической науки, предусматривающий создание учебно-воспитательной среды и учет своеобразия индивидуальности личности в развитии и саморазвитии. Важным моментом в этом подходе является признание обучающегося, активным субъектом деятельности, а следовательно, становление субъект-субъектных отношений. Этот подход считается многими учеными основным и в подготовке будущего педагога, связанный с формированием его личностных и профессиональных качеств. В этой связи надо подчеркнуть, что одна из важных функций личности - непрерывный поиск, обоснование и пересмотр смысла жизни, превращение самого себя в доступных видах деятельности. В этом смысле личностная ориентация высшего образования может предоставить ей новой сущности. Сущность слова "деятельность" раскрывается в жизнедеятельности человека и предметной деятельности, в общении, в воспроизводстве себя как носителя сознания.

Психологическое изучение деятельности как особого предмета исследований было основано Л. Выготским и С. Рубинштейном (1989), которые акцентировали внимание на невидривности развития личности от различных, присущих человеку видов деятельности, средств раскрытия потенциальных возможностей. В их работах тесно сочетаются понятия "личность" и "деятельность". Так, С. Рубинштейн подчеркивает, что в соответствии с личностно-деятельностного подхода ребенок в целостной системе учебно-воспитательного процесса выступает и как субъект деятельности, и как субъект развития собственной личности. В работах этих ученых личностно-деятельностный подход предполагает прежде организацию предметно-практической деятельности в соответствующем социальном контексте, что создает положительное эмоционально-мотивационное фон. Важным условием при этом выступают гуманистическое отношение к каждому ребенку, доверчивое диалогическое общение, принятие каждого ребенка таким, какой он есть.

В нашем исследовании основой личностно-деятельностного подхода является тот факт, что становление и развитие личности происходит в различных видах деятельности. Реализация этого подхода предполагает моделирование структуры учебной, практически-педагогической, проективно-педагогической и научной деятельности студентов, направленной на личностное развитие ребенка как "автора деятельности". Дефиниция "автор деятельности" объединяет понятия "субъект деятельности" и "развитие собственной личности". В этом подходе должны быть заложены условия для самоосуществления, самоактуализации, самореализации студентов, тем самым обеспечивая направление их педагогической деятельности на становление личности дошкольника.

Следует обратить внимание на диалектическое единство личностного и деятельностного подходов в педагогике. Если личностный подход требует признания личности как продукта социально-культурного развития, носителя культуры, ее уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, предусматривающий опору на естественный процесс саморазвития способностей, самоопределения, самореализации, самоутверждения, создания для этого соответствующих условий, то деятельностный подход направлен на такую организацию субъекта, в которой бы он был активным в познании, труде, обще-

нии, своем личностном развитии. В педагогической науке все чаще употребляется понятие "личностно-деятельностный подход", где личностный и деятельностный аспекты образуют неразрывное, единую интеграцию, направленную на самодвижение, самовозрастания и в заключительном результате на самореализацию своих возможностей личности. Поэтому личностно-деятельностный подход в рамках школьного образования можно отнести и ко всей обозримости непрерывного образования, поскольку он характеризуется ценностным отношением, положительными возможностями личности в деятельности; включением личностного опыта молодого человека в учебно-воспитательный процесс, который включает когнитивный (знания), операционный (умение) и аксиологический (ценности, установки) блоки.

Таким образом, результаты анализа парадигмы современного образования дают основания для определения общего и отличного характеристики личностно-деятельностного подхода. Общим в личностно-деятельностном подходе является создание условий для развития и саморазвития личности человека, реализация педагогом ответственной позиции за результаты образовательного процесса, построение соответствующих уровню развития детей видов деятельности на основе диалога и сотрудничества.

Отличным является разнообразие профессиональной деятельности педагогов в рамках методики, стиля, концепций, композиций, индивидуального жизненного опыта, педагогических систем и т.п.. Анализ психолого-педагогической литературы и собственная педагогическая практика в вузах и школьных учреждениях позволяет обозначить горизонты личностно-деятельностного подхода в рамках авторской концепции. Личностно-деятельностный подход в профессиональной подготовке - это многомерная, многоаспектная, многоуровневая ступенчатая открытая структура, отражающая содержательную и процессуальную полноту профессиональной подготовки студентов, направленная на развитие и саморазвитие ребенка как автора своей деятельности (Моляко, 2002). Это общий способ педагогической деятельности, направленный на интенсификацию личностно-профессиональной сферы в совместной деятельности педагога и воспитанника через самопознание, самоорганизацию, самопобудову, самоизменение, самоосуществление, через взаимодействие и взаимовлияние субъект - субъектных отношений: преподаватели - студенты - дети - студенты - преподаватели; это условие личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса. Личностно-деятельностный подход в подготовке студентов университета к профессиональной деятельности предполагает взаимную обусловленность становления деятельности и личности в педагогическом процессе через его личностный и деятельностный аспекты. Доминантой в этом подходе есть педагогическая самореализация как ценность, как цель, как процесс, как система, как результат соответствующих профессиональной подготовке студентов видов деятельности, как коннектор, что связывает структурные элементы личностно-деятельностного подхода в единое целое.

Педагогическая самореализация как сплав профессиональной и личностной ее единиц предполагает такой подход в профессиональной подготовке, что концентрирует внимание студентов преимущественно на личности ребенка, его самобытности, уникальности, неповторимости, субъектности через блок самотрансценденции, позволяющий становление личности ребенка как автора деятельности. Он предусматривает одновременное развитие и саморазвитие педагога и воспитанника, педагога и студента.

ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ КИНОИСКУССТВА

Глазырина Л.Д.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Экранная культура занимает лидирующие позиции в информационно-коммуникативной системе современного общества. Именно кино, благодаря своим качествам, синтетичности отражения жизни во все ее содержательном свето-звуковом и динамическом многообразии, способно удовлетворить возрастающие в условиях интенсификации современной жизни потребности в наиболее экономном по времени и информативном по содержанию способе организации и восприятия эстетической информации.

Экранная культура доминирует в молодежной субкультуре как основной канал коммуникации, мобильное средство воспроизведения действительности и как поле творческого самовыражения юношей и девушек. Это следует учитывать в решении задач по эстетическому воспитанию молодого поколения. Очевидно, что экранная продукция является мощным фактором формирования эстетической культуры молодежи. Вместе с тем, современная молодежь воспринимает экранную продукцию в качестве средства развлечения, проявляя низкий уровень зрительской активности.

Использование педагогическими работниками экранной продукции, и, в особенности, элементов киноискусства в системе образования носит случайный, эпизодический характер и, в подавляющем большинстве случаев, в качестве наглядно-иллюстративного средства обучения. Имеет место нежелание педагогической общественности использовать экранную продукцию, и, в частности, киноискусство, в образовательном процессе.

Каким образом решается в современном образовательном процессе проблема привития эстетического вкуса к серьезным, умным фильмам, вызывающим ответную реакцию чувств, желание размышлять, сравнивать искать ответы на волнующие личностные вопросы? Очевидно, здесь требуется кропотливая педагогическая работа по воспитанию кинозрителя, развитие аудиовизуальной грамотности.

Эстетическое образование детей и молодежи средствам кино – это широкая система воспитания нравственности, чувства красоты, эстетического вкуса, выработки жизненной позиции. По мнению И.В. Вайсфельда, кино имеет полифункциональный характер. Оно одновременно является и учебным пособием, и высоким искусством, способным завоевать воображение и натуру человека, погрузив его в эмоциональный мир экрана [1, с. 326]. Задача киновоспитания – привлечь внимание детей и юношества к явлениям высокого искусства, научить противостоять явлениям массовой культуры. Кино необходимо как часть общей системы эстетического образования, в которой оно сливается с уроками музыки, изобразительного искусства, театральной деятельности в единое целое – Уроки прекрасного. При этом в выборе наиболее эффективных методов и средств киноискусства необходимо исходить из лучших традиций педагогики.

Практический опыт педагогической деятельности показывает, что у многих подростков наблюдается низкий уровень восприятия фильмов, поверхностное отношение к ним, отсутствие элементарных знаний специфики киноискусства. В подавляющем большинстве суждения старшеклассников не соответствуют сути художественного образа фильма и не выходят за рамки его сюжета. Показателем увлечения кино является количество просмотренных фильмов, часто малохудожественных, что не способствует формированию эстетических вкусов, взглядов и убеждений молодежи. Лучшие высокохудожественные фильмы часто не оставляют глубокого следа, ибо не воспринимаются на уровне авторской мысли. Из-за зрительской неподготовленности восприятие киноискусства в подавляющем большинстве не перерастает в сотворчество и сопереживание. Фильмы, воспринимаемые поверхностно, не вызывают ответной эмоциональной реакции, сопричастности к авторской мысли, желания познать себя, окружающую жизнь.

Кинопедагогика в Республике Беларусь функционирует в качестве кинолекториев (перед киносеансами), факультативов и кружков (во внешкольных учреждениях) и имеет в основном просветительскую направленность, отмечает исследователь Колбышева С.И. [3]. Тем не менее, данные формы деятельности обладают значительным потенциалом, способствуя интенсификации общения учащихся друг с другом и с преподавателями, формированию нравственных и эстетических ориентаций в реальных ситуациях.

Одним из существенных аспектов киноиндустрии является создание фильмов для подрастающего поколения, которые учат детей справедливости, добру, помогают воспитывать трудолюбие, честность, чувство красоты. Это обусловлено тем, что учащиеся, особенно подростки и юноши обращаются в поисках личностных идеалов не только к окружающему миру, но и к искусству, героям художественных произведений. «Перевод знаний, полученных под воздействием кино в мировоззренческую структуру – нравственный идеал – возможен в том случае, если на определенном этапе развития личности эти знания в процессе деятельности и общения приобретут жизненную актуальность, личностную значимость», справедливо отмечает Л.Н. Попова [3, с. 336].

Интерес представляет такой вид деятельности, как ретроспективный просмотр фильмов одного или нескольких режиссеров, учитывающий при этом пристрастие молодежи к определенному действию. Полезно использовать и отдельные фрагменты, фонограммы диалогов, организовывать прослушивание музыки, чтобы раскрыть те или иные идеи, нуждающиеся в более глубоком осмыслении. Вступительное слово, беседа, лекция перед просмотром, выставка о творчестве автора и его времени являются психологической подготовкой к активному, заинтересованному восприятию и рождают более эмоциональный нравственный настрой. Можно прослушать в записи интервью с режиссером и актерами, заранее сформулировать и предложить учащимся для обдумывания вопросы по тематике, соответствующей обсуждаемому фильму. Все это помогает войти в эмоционально-образный мир произведения, развивать воображение, решать этические и эстетические проблемы, развивать критическое отношение к экранным артефактам различного качества.

Приобщение к искусству кино, формирование зрительской культуры должно проходить по линии постепенного углубления художественного восприятия учащихся, осмысления определенного круга кинематографических понятий, художественной специфики языка киноискусства. Только при этих условиях можно оценить художественные достоинства фильма и только тогда реализуются с максимальной эффективностью воспитательные и нравственно-эстетические возможности каждого отдельного фильма.

Одним из эффективных средств развития эстетической культуры являются документальные и научно-популярные фильмы об искусстве. Целью научно-популярных фильмов о литературе и искусстве является, в первую очередь, теоретическое познание и осмысление искусства. Предмет и метод данных фильмов определяет искусствознание, как наука, исследующая законы строения и функционирования различных видов искусства. Кинематограф имеет возможности глубокого анализа мира искусства, его генетических, структурных и функциональных особенностей, общественно-исторического контекста. Выразительные средства киноискусства значительно облегчают и обогащают восприятие литературы и искусства, а познавательная информация тесно переплетается с эстетической, с образным восприятием.

Таким образом, киноискусство обладает значительным потенциалом и арсеналом средств, использование которых способствует воспитанию эстетической культуры современной молодежи.

Список литературных источников:

1. Вайсфельд, И.В. Место кино в системе эстетического воспитания / И.В. Вайсфельд // Актуальные проблемы эстетики и эстетического воспитания: тезисы докладов и выступлений / Мин-во просвещения БССР, Мин-во культуры БССР; редкол. В.А. Салеев [и др.]. – Полоцк-Новополоцк, 1987. – Ч. 2. – С. 326-328.
2. Глазырина, Л.Д. Дзіўныя пытанні: для дзяцей сярэдняга і старэйшага дяшкольнага ўзросту / Л.Д.Глазырина [слайды]. – Минск, 1995.
3. Колбышева, С.И. Формирование аудиовизуальной грамотности старшеклассников средствами анимационного кино (на материале факультативных занятий «искусство кино»): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / С.И. Колбышева; ВГУ имени П.М. Машерова. – Витебск, 2011. – 26 с.
4. Попова, Л.Н. Формирование нравственных идеалов учащихся ПТУ средствами киноискусства / Л.Н. Попова // Актуальные проблемы эстетики и эстетического воспитания: тезисы докладов и выступлений / Мин-во просвещения БССР, Мин-во культуры БССР; редкол. В.А. Салеев [и др.]. – Полоцк-Новополоцк, 1987. – Ч. 2. – С. 336-337.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Гордеева И.В.
Мозырь, УО «МГПУ имени И.П. Шамякина»
(e-mail: inna-turko@mail.ru)

В настоящее время количественные показатели подростковой преступности стабилизировались и имеют устойчивую тенденцию к снижению. Если в начале 2000-х подростками совершалось около 10000 преступлений в год, то по итогам 2012 года уровень подростковой преступности снизился до 3200 правонарушений [1]. Тем не менее, приходится констатировать, что сегодня уровень подростковой преступности остается довольно высоким. По статистике МВД среди преступлений, совершенных подростками, лидируют кражи, грабежи и разбои. В основном это кражи мобильных телефонов, вещи из гардеробов и автомобилей. В этих условиях особую актуальность приобретает профилактическая работа среди подростков.

Почему же правонарушения наиболее часто встречаются именно в подростковой среде, и каковы особенности профилактической работы с данной возрастной категорией?

Подростковым в педагогике принято считать период развития детей от 11 до 15 лет. Подростковый возраст характеризуется как один из самых трудных детских возрастов, когда личность находится в стадии формирования ее важнейших черт и качеств, когда происходит своеобразный переход от детства к взрослости, пронизывающий все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, – это самопознание, самовыражение, самоутверждение (А.В. Гусева, С.И. Андреев, Н.В. Кокоева, С.А. Бодмаев и др.).

Именно в подростковом возрасте наиболее ярко наблюдаются проявления девиантного поведения – негативизм, немотивированное упрямство, ярко выраженное непослушание, недостаточно развитое умение контролировать свое поведение, демонстративная агрессивность и конфликтность, курение, употребление спиртных напитков, наркотиков, что впоследствии может привести к совершению правонарушения.

Важным моментом в профилактике правонарушений среди подростков является знание причин и условий, способствующих им, социальных, психологических, нравственных особенностей этих явлений. Под причинами правонарушений можно понимать такие негативные явления социальной действительности, которые, отражаясь в сознании личности, формируют отрицательные взгляды, привычки, навыки и другие свойства, которые в определенных условиях подталкивают подростка к нарушению общепринятых правил и совершению противоправных деяний.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме (Б. Н. Алмазов, Т.П. Козлова, В. Баженов, И. П. Башкатов, В. Д. Ермаков, А.Е. Тарас, М.И. Рожков, А.В. Торхова, И.А. Царик, А.С. Чернявская и др.) показал, что основными причинами, способствующими совершению правонарушений в подростковой среде, являются:

1) социально-экономические: неблагоприятные условия формирования личности в семье, недостаток материальных ресурсов, негативное влияние средств массовой коммуникации, усиление влияния псевдокультуры и т.д.;

2) психолого-педагогические: недостатки в учебно-воспитательном процессе школы, конфликты во взаимодействии учащихся и учителей, нарушения восприятия норм школьной жизни и школьного режима, ошибки деятельности педагогов и родителей, отставание по ряду предметов, сопротивление педагогическим воздействиям, негативное отношение к учебе т.д.;

3) индивидуально-личностные: акцентуации характера, особенности эмоционально-волевой и мотивационно-познавательной сферы, преобладание материальных потребностей над духовными, мотивы корыстной направленности, низкая самооценка, неуверенность в себе, недостаточный контроль и самодисциплина, незнание или неприятие социальных норм и ценностей и т.д.

Ю.С. Залетов одной из главных причин правонарушений подростков считает влияние подростковой субкультуры, в которой правонарушения рассматриваются как основные атрибуты принадлежности к той или иной подростковой группе и не воспринимаются подростками как нарушения нравственно-правовых норм общественной жизни. По мнению автора, противоправному поведению подростков способствует возросшая в последнее время школьная напряженность (увеличение объемов и интенсивности занятий, повышение темпов усвоения материала); рассогласование между тем, что ребенок видит в реальной жизни и тем, чему его учат в школе; недостатки морального воспитания (от непонимания моральных норм до нежелания с ними считаться); неблагоприятная наследственность; асоциальное поведение родителей; педагогическая запущенность [2, с. 73].

Педагоги, рассматривая личность подростка-правонарушителя, акцентируют внимание на таких ее особенностях как отсутствие адекватного представления о морально-нравственных нормах и ценностях, соотнесение жизненных целей с получением удовольствия, преобладание потребления над творчеством; односторонняя направленность волевых усилий на выживание и отстаивание своего мнения; повышенная враждебность по отношению к окружающему; повышенная агрессивность;
снижение или отсутствие контроля над проявлением своих эмоциональных состояний; низкая адекватность поведенческих реакций в сложных жизненных ситуациях [2, с. 118].

Таким образом, анализ проблемы позволяет отметить, что профилактику правонарушений среди подростков невозможно осуществлять без учета специфики возрастного и индивидуального развития, анализа причин и условий противоправного поведения.

Специфика профилактической работы с подростками определяется особенностями становления личности в данный возрастной период, наибольшей склонностью подростков к различным формам девиантного поведения, обостренным восприятием к педагогическому воздействию со стороны родителей и педагогов. Исследование показало, что профилактика правонарушений должна быть направлена на диагностику и своевременное выявление причин противоправного поведения, нейтрализацию негативных факторов, выбор соответствующего содержания, форм и методов работы.

На наш взгляд, в основе профилактической работы с подростками должны лежать взаимоотношения педагога и учащегося через уважение к личности, доверие к ней, создание ситуаций успеха, позволяющих скорректировать негативные линии в поведении и сформировать у него ценностное отношения к праву, закону, нормам поведения.

Список использованных источников:

1. Руденкова, Г.И., Мелешко, В.С. Подростковая преступность в Республике Беларусь. Профилактика преступлений и правонарушений несовершеннолетних / Г.И. Руденкова, В.С. Мелешко. – Мн.: РУП «Дом прессы», 2013 Электронный ресурс [http://presscenter.by/reports/item/207-podrostkovaya-prestupnost-v-respublike-belarus-profilaktika-prestuplenij-i-pravonarushenij-nesovershennoletnikh].

2. Залетов, Ю. С. Профилактика правонарушений среди подростков в общеобразовательной и специальной школах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.С. Залетов; Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2007. – 217 с.

3. Кудрявцев, В.Н. Причины правонарушений / В.Н. Кудрявцев. – М., 1976. – 350 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Григорьева О.Н.
Минск, ГУО «РИВШ»

В условиях современной социокультурной ситуации практически неограниченного выбора музыкальной продукции различного качества возрастает необходимость с детства развивать вкус личности как способность к самостоятельному выбору, эстетической оценке, осознанию духовных ценностей, отраженных в музыкальной культуре. Качество вкуса служит индикатором культурного развития человека, отражает его отношение к жизни.

Музыкально-эстетический вкус выделяется учеными-педагогами в качестве существенного компонента музыкально образованной и культурно развитой личности. Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г Дмитриева, О.П. Радынова и другие авторы отмечают роль вкуса в становлении духовного мира человека, его самореализации. Музыкально-эстетический вкус – это социально-ценное качество личности, опирающееся на конкретный уровень развития потребностей, чувств, художественно-образного мышления данной личности и позволяющее ей эмоционально осмысленно отражать и оценивать явления музыкального мира.

Социокультурная обусловленность развития эстетического вкуса учащихся молодежи как «качественной шкалы с социально утвержденными основаниями» (Е.М. Торшилова) поднимает проблему трансляции и коррекции художественных и социокультурных норм в сознании личности. Специфика становления вкуса состоит в том, что общечеловеческие ценности субъективно преломляются в нем, образуя шкалу значимостей, влияющих на оценку воспринимаемых явлений.

Социокультурный аспект развития музыкально-эстетического вкуса обучающихся отражает социально обусловленный характер проявлений вкуса личности. Нельзя не согласиться с Х.-Г. Гадамером в том, что «…вкус по самой сокровенной своей сущности не есть нечто приватное; это общественный феномен первого ранга. Он в состоянии даже выступать против частной склонности отдельного лица подобно судебной инстанции по имени «всеобщность», которую он представляет и мнение которой выражает» [2, с. 79]. Вместе с тем, вкус есть глубинная особенность личности, выражающая её неповторимость. Исследуя вкусы людей, надо всегда помнить об их глубоко личностном и многообразном характере, подчеркивает Л.Н. Коган [3, с. 5].

Необходимость единения во вкусе общественной и личностной позиции на протяжении длительного времени рассматривалась философской наукой как основная трудность теории вкуса. Отчетливо выразил противоречие вкуса между всеобщим и личным интересом Д. Юм, разрешая его в плоскости нахождения всеобщей нормы вкуса. Парадокс вкуса в какой-то мере обусловлен противоречием человеческого бытия, которое по Э. Фромму состоит в том, что человек, реализующий свою индивидуальность, одновременно одинок и солидарен со всеми; сохраняя свою независимость, он в то же время стремится к общности с другими людьми.

Противоречивое единство во вкусе индивидуально-уникального и всеобщего, рассматриваемое наукой как проявление диалектики общего, особенного и единичного, конкретизируется взаимодействием эстетического чувства, выражающего единичное, и идеала, представляющего всеобщее.

Положение о том, что воспитание вкуса учащихся и студентов определяется формированием способности личностной оценки с позиции эстетического идеала легло в основу исследований многих авторов (Ж.А. Вартанова, М.Е. Кудрявцева, Р.А. Тельчарова) Безусловно, данное положение, в целом, является правильным, однако, как справедливо замечает Л.Н. Коган, «наличие идеала служит лишь возможностью формирования эстетического вкуса» [3, с. 35].

Идеал представляет собой проективно-образное и эмоционально-оценочное осознание прекрасного. Он осмысливается в системе оценок и является результатом слияния чувственных представлений о прекрасном с умозаключениями о его значимости. Являясь своеобразной эмоциональной доминантой убеждений, личностный идеал задает высший критерий вкуса, позволяя содержательно обосновывать его оценки.

Заметим, что требование совершенства, проективные качества идеала воспринимаются современным рационализированным массовым сознанием как навязываемая наукой необходимость стремиться к тому, что в принципе не может быть достигнуто. Действительно, идеал несет в себе идею бесконечного совершенствования и недосягаемости и осуществить идеал нельзя, потому что это лишило бы его идеальности. Однако, при этом, сознанием личности он должен восприниматься как цель, как образ желаемого, как «мечта, воодушевляющая к деятельности» (В. К. Скатерщиков).

Необходимо воспитывать идеал в соответствии с возможностями личности применять его в оценке вкуса. Целесообразно формировать идеалы, развивая представления о красоте, гармонии в музыке. Подчеркнем, что идеал нельзя внедрить насильно, необходима особая духовная работа по его созиданию самим человеком. Так, Г.С. Абрамова высказывает убеждение, что идеалы и ценности приходят к личности особой дорогой, которую автор называет «путем откровения» [1, с. 183].

То есть, идеал красоты как «прообраз вкуса» (И. Кант) участвует в его работе в качестве определенного фильтра, через которое проходит оценочное суждение. При этом «фильтрующими компонентами» идеала взрослеющей личности являются утвержденные в обществе социокультурные нормы, во многом определяющие ориентации музыкально-эстетического вкуса человека.

Норма как философское понятие означает обязывающее и узаконенное общественным сознанием правило, которое направляет и в определенной степени ограничивает деятельность человека. Нормы, осваиваемые личностью, обобщенно воспроизводят существенное, основное и закономерное в предмете познания, что находит отражение в мышлении и речи. Содержание и иерархическая позиция эстетической нормы в сознании человека в значительной степени обусловлены ее взаимодействием с другими нормами. Так, в суждениях массового вкуса о современном искусстве не редко доминируют не эстетические, а эмоционально-гедонистические и утилитарные нормы. Управляя суждениями вкуса, социокуль-

турные нормы объединяются в характерные эстетические каноны, противостояние которых лежит в основе конфликта между вкусами разных поколений [4, с. 76].

Социально-культурная нормативность эстетического вкуса обязывает его носителя оценивать художественное явление согласно нормам, принятым в обществе, что, тем самым, обуславливает его значимость как одного из цементирующих элементов преемственности в развитии культуры общества. Определенные нормы вкуса строго регламентируют индивидуальный вкус (отказ от оценочного отношения к содержанию национальных, этнических культур, готовность понимать их), другие не имеют императивного значения.

Вместе с тем, сверхличностное содержание вкуса как определенное согласие людей в оценках прекрасного имеет относительный характер, что позволяет говорить о возможности развития музыкально-эстетического вкуса с учетом личных пристрастий. Нет необходимости воспитывать некий универсальный вкус, так как ценностные критерии прекрасного весьма многогранны и пластичны. В.С. Соловьев писал, что «сама красота неизменна; но объем и сила ее осуществления в виде прекрасной действительности имеют множество ступеней» [5, с. 352-353].

То есть, относительность вкусовых суждений диалектически сочетается с моментом абсолютности. Критерии хорошего вкуса при всей вариативности оценок ограничены рамками непреходящих ценностей, усвоение которых входит в содержание развития вкуса учащихся.

Решение проблемы о признании вкуса одновременно и общезначимым и индивидуальным феноменом лежит в плоскости понимания необходимости взаимодействия личной свободы выбора и ответственности за свой выбор. Когда вкус доведен до выражения единства личностного и общечеловеческого, персонального и имперсонального, только тогда он становится критерием эстетического потенциала личности.

Таким образом, современная социокультурная ситуация, характеризующаяся доминированием массовой культуры, «навязывающей» личности низкопробную художественную продукцию, оказывает значительное влияние на содержание музыкально-эстетической культуры и вкуса учащейся молодежи. Феномен вкуса сочетает в себе всеобщее и единичное на уровне взаимодействия эстетического чувства как чувства прекрасного и эстетического идеала как эмоционально-оценочного осознания прекрасного. Развитый вкус объединяет в себе обобщенное представление людей о совершенстве и красоте со способностью индивидуально переживать красоту.

Анализ социокультурного аспекта музыкально-эстетического вкуса, позволил констатировать, что он выступает связующим звеном между природой эстетической ценности, социокультурными установками и личностью. Социальная функция музыкально-эстетического вкуса заключена в том, чтобы обеспечить качественную ориентацию в оценках музыкального искусства согласно эстетическим нормам и общечеловеческим ценностям. Понимание музыкально-эстетического вкуса личности как единства индивидуально-неповторимого и всеобщего определяет содержание развития вкуса как деятельности, направленной на пробуждение эстетической позиции учащейся молодежи в отношении к ценностям музыкального искусства.

Список литературных источников:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Academia, 1999. – 672 с.

2. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики: пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер; общ. ред. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.

3. Коган, Л.Н. Художественный вкус. Опыт конкретно-социологического исследования / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1966. – 213 с.

4. Мукаржовский, Я. Исследования по эстетике и теории искусства / Я. Мукаржовский; сост., коммент. Ю.М. Лотмана и О.М. Малевича; пер. с чеш. В.А. Каменской. – М.: Искусство, 1994. – 606 с.

5. Соловьев, В.С. Сочинения в 2 т. / В.С. Соловьев; общ. ред. и сост. А.В. Гулыги, А.Ф. Лосева. – М.: Мысль, 1988. – Т. 2. – 822 с.

ШКОЛЬНЫЕ БАЗЫ ДАННЫХ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ «МЕТОДИЧЕСКИЙ СПРАВОЧНИК УЧИТЕЛЯ»

Иваненко И.В., Барайшук С.М.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Информатизация образования предполагает использование современных информационных технологий в целях: совершенствования методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального и творческого потенциала всех участников педагогического процесса [1].

Тенденции современного образования заключаются в том, что значительная часть педагогического взаимодействия смещается в информационное пространство. В современных учебных заведениях становиться нормой психолого–педагогической диагностики уровня обученности учащихся на базе компьютерного тестирования; управле ние образованием, обмен опытом между преподавателями, изучение и

повторение некоторых частей учебного материала с применением различных сетевых технологий, в том числе в условиях локальных и глобальной компьютерных сетей и т.д. Кроме того, для организации непрерывного образования педагогов, самоподготовки, повышения квалификации и обмена опытом назрела необходимость широкого использования в общеобразовательных учреждениях информационных технологий и электронных образовательных ресурсов [4].

Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. И в связи с этим нужно максимально исключить различные ситуации, которые бы повлияли на плохое усвоение знаний на уроке.

Наиболее перспективным направлением на наш взгляд, помимо управленческих ресурсов, является разработка методических ресурсов по преподаваемым дисциплинам. Такие ресурсы, содержащие не только методические наработки, но и видеофрагменты уроков могут использоваться учителями – методистами для целенаправленного повышения уровня подготовки молодых специалистов. Размещенные здесь материалы способствовали бы улучшению качества преподавания физики и различных других предметов, демонстрировали различные подходы для решения типичных и специфических вопросов методики преподавания. Такой ресурсный центр, общий для нескольких общеобразовательных учреждений (единый для районного методического объединения учителей предметников).

В настоящее время стала актуальной проблема необходимости замены отсутствующего специалиста другим учителем предметником. В не зависимости от вызвавших это причин необходимо максимально корректно организовать замену учителя и провести при этом занятия на должном, научно-методическом уровне В таких ситуациях даже высоко квалифицированному специалисту сложно провести занятие без подготовки [3]. В такой ситуации готовый методический поурочный ресурс, возможно с видеофрагментами, позволит сгладить возникшую проблему.

Очевидна и важность создания такого ресурса именно на базе школы. При таком условии решается проблема доступа в интернет, и локальная версия будет доступна внутри учебного заведения всегда. Кроме того, при обмене опытом с коллегами из других учреждений образования можно использовать только лучшие наработки, или сохранить некоторые авторские методики. Именно локальная методическая база данных и материалов к урокам на базе школы дает весь необходимый инструментарии для организации такой работы. На базе школы этот методический ресурс будет работать безотказно и, при наличии интернета, определенная часть его будет доступна всем пользователям глобальной сети.

Для начальных классов тоже очень актуальна такая проблема. Особенностью начального общего образования является работа одного учителя с большой группой предметов, считающихся основными [4]. В данном случае целесообразно говорить не об отдельном курсе с использованием ИКТ, а о наборе предметов, системе работы учителя с классом. Именно в начальной школе предоставляются наибольшие возможности по работе над личностными и метапредметными результатами. Очень полезно было бы использование этого методического ресурс для начальных классов. Система работы с классом в начальной школе может включать выполнение интегрированных межпредметных проектов, реализуемых с использованием ИКТ [2].

Список использованных источников:

1. Жук, А.И. Информатизация образования как средство повышения качества образовательных услуг / А.И. Жук // Информатизация образования. − 2006. − № 2. − С. 3–19.
2. Система образования Республики Беларусь в цифрах 1940-2000 годы (статистический сборник) / Под ред. Листопада Н.И. – Мн.: ГИАЦ Министерства образования, 2001 г. – 58 с.
3. Петраков, В.Н. Подготовка преподавателя к работе в инновационной среде / В.Н. Петраков // Вышэйшая школа. – 2004. – № 2. – С. 37–40.
4. Кравченя, Э.М. Использование компьютерных технологий при подготовке будущих учителей / Э.М. Кравченя, И.А. Буйницкая // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 11. – С. 37–41.

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ВОКАЛУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА

Каминская И.А.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: relium111@gmail.com)

В содержании разноуровневых заданий по вокалу для студентов 1курса предусматривается следующее: название уровня заданий, раскрытие его содержания, требования к выполнению и результат. Для каждого курса разноуровневые задания предлагаются в соответствии с учебной программой.

Примерное содержание разноуровневых заданий по вокалу для студентов первого курса.

Репродуктивный уровень I курс:

– петь упражнения сольфеджио и на слог по образцу, данному преподавателем, на среднем участке диапазона голоса; повторить упражнения, выученные на уроке; петь их, транспонируя вверх и вниз;

– спеть несложную попевку (1 – 2 музыкальные фразы); выучить на уроке попевку; петь в 3- 4 тональностях, указанных преподавателем;

– петь упражнения с заданным эмоциональным наполнением; 2 – 3 упражнения петь с эмоциональным наполнением, соответствующим музыкальному материалу; сохранять определенное эмоциональное состояние до конца упражнения;

– петь вокализ, распределяя дыхание по указанию преподавателя; разбор нотно-музыкального текста; фиксирование в нотах мест взятия дыхания; исполнение по нотам;

– прочитать выразительно литературный текст нового произведения; ознакомление с текстом произведения; декламация текста;

– петь мелодию произведения сольфеджио с интонационной поддержкой на инструменте; разбор музыкально-поэтического текста; исполнение;

– петь белорусскую народную песню по образцу, показанному преподавателем; разбор песни; определение наиболее удобной для голоса тональности; исполнение песни в соответствии с показом преподавателя;

– учить раздельно музыкально-литературный текст вокальной партии школьной песни и инструментальное сопровождение; разбор вокальной и инструментальной партий произведения по отдельности; выучивание по нотам под собственный аккомпанемент.

Реконструктивный уровень I курс:

– петь упражнения на среднем участке диапазона голоса на один из слогов: «ми», «ма», «лё» со штрихами: легато, нон легато; несколько упражнений спеть на каждый из слогов с указанными штрихами; выбрать наиболее удобный штрих; петь, транспонируя по полутонам вверх и вниз;

– петь попевку (1 – 2 музыкальные фразы) на «форте» и «пиано»; выучивание попевки; пение с динамическими модуляциями голоса; исполнение;

– петь упражнение с эмоциональным наполнением: «радость» или «грусть»; выбор знакомого упражнения; выбор одной из эмоций; пение;

– петь вокализ, распределяя дыхание, согласно вариантам, указанным в нотам преподавателем; разбор текста вокализа; выбор мест для взятия дыхания из имеющихся вариантов; пение;

– пересказать своими словами содержание литературного текста нового произведения; ознакомление с текстом; запоминание, о чем он; пересказ;

– петь вокальную партию произведения с литературным текстом с интонационной поддержкой на инструменте; разбор музыкального и литературного текста; пение с подыгрыванием мелодии на инструменте;

– письменно сделать подтекстовку второго куплета белорусской народной песни a capella; переписать нотную запись мелодии; по примеру первого куплета подставить письменно слова к мелодии под нотной строчкой;

– соединить вокальную и инструментальную партии школьной песни и исполнить эскизно в классе; выучить отдельно вокальную и инструментальную партии; исполнить под собственный аккомпанемент.

Творческий уровень I курс:

– петь упражнения сольфеджио или на наиболее удобный слог на среднем участке диапазона голоса; 3-4 упражнения спеть сольфеджио и на слог; анализ удобства пения на каждый из использованных слогов; петь упражнение на наиболее удобный, транспонируя по полутонам вверх и вниз;

– петь попевку (1 – 2 музыкальные фразы) с соответствующей содержанию динамикой; разучивание попевки; анализ содержания; определение необходимой динамики; пение в близлежащих тональностях;

– петь упражнения с сохранением выбранного эмоционального наполнения; выбрать эмоцию; петь упражнения, транспонируя по полутонам вверх и вниз и сохраняя данное эмоциональное состояние;

– петь вокализ, распределяя дыхание по фразам; ознакомление с музыкальным материалом вокализа; анализ построения фраз; определение мест взятия дыхания; исполнение;

– рассказ об образном содержании нового произведения; ознакомление с новым произведением; осмысление и анализ содержания; устный рассказ о содержании произведения;

– петь вокальную партию произведения с фрагментарной (по мере необходимости) интонационной поддержкой на инструменте; разучивание вокальной партии; анализ музыкального материала; определение интонационно сложных фрагментов, требующих инструментальной поддержки; пение;

– разучить новую белорусскую народную песню; самостоятельно разобрать музыкальный и поэтический текст; анализ сложностей подтекстовки в каждом куплете; впевание;

– разучить песню для младшего школьного возраста; разбор песни – отдельно вокальную и инструментальную партии; выучивание каждой партии по нотам; соединение обеих партий и исполнение под собственный аккомпанемент.

Таким образом, при использовании данной системы разноуровневых заданий необходимо понимание важности постепенного перехода от одного уровня заданий к другому, четкое представление цели

выполняемой работы, использование педагогом посильного для каждого студента учебного вокального материала. Предлагаемая система разноуровневых заданий для самостоятельной работы студентов по вокалу позволяет экономить учебное время, способствует развитию вокальных навыков, умений вокально-исполнительской интерпретации произведений, систематизации вокально-методических знаний и интеграции их в практическую вокальную работу, нацеливает на ясные определения центральных категорий в области музыкального искусства (эстетическое восприятие произведения, эксплицитное выражение в специальных оценочных суждениях, касающихся трактовки музыкального материала).

Список использованных источников:

1. Нижнивова, А.Б. Формирование певческой культуры учителя музыки: теория и практика: учеб.-метод. пособие / А.Б. Нижникова. – Минск: БГПУ, 2006. – 60 с.
2. Нижнивова, А.Б.Вокальная работа с детьми: учеб. –метод. пособие / А.Б. Нижникова. – Минск: БГПУ, 2006. – 68 с.
3. Менабени, А.Г. Методик обучения сольному пению /А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
4. Менабени, А.Г. Вокально-педагогические знания и умения /А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1995. – 30 с
5. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренаж / В.В. Емельянов. – СПб.: Лань, 1997. – 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОЦИУМА[1]

Карпушкина Л.В.
Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»
(e-mail: pnomordgpi@yandex.ru)

Социальное бытие человека включает не только отношение к природному и созданному человеком миру, но и к людям, с которыми этот человек вступает в прямые или опосредованные контакты. В своем индивидуальном развитии человек овладевает тем, что создано человечеством посредством не только деятельности, но и общения с другими людьми.

Общение выступает как специфическая форма взаимодействия субъектов, порождаемая потребностями совместной деятельности. В процессе общения происходит взаимный обмен деятельностями индивидов, в которых фокусируются идеи, интересы, чувства, установки, приемы, результаты. Общение охватывает особый класс отношений между субъектами, где обнаруживают содействие и противодействие, согласие или противоречие, сопереживание или эмоциональная глухота.

Мировое образование полиструктурно. Оно предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальностей и этнических меньшинств и предусматривает: адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействия между людьми с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов. Появляются новые организационные структуры интернационального свойства: международные и открытые университеты.

Проблема сохранения традиционной культуры народа всегда была одной из актуальных проблем общественного развития, а в современных условиях она приобретает особое значение. Культура учит «умению жить вместе». Культурная самобытность является тем достоинством, которое увеличивает возможности человечества к самоутверждению, продолжает процесс своего становления. Культура включает в себя не только искусство и литературу, но и образ жизни, фундаментальные права человека, систему ценностей, традиции, верования.

При анализе основных проблем сотрудничества, необходимо, показать, что сотрудничество – это культурно-исторический феномен, и к идеям сотрудничества люди обращались постоянно на протяжении всей истории человечества. Основные принципы сотрудничества известны человечеству давно. Практически в любой религиозной, философской, этической теории можно встретить обоснование сотрудничества как альтернативы авторитарным способам организации жизнедеятельности. Каждая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития, диктует необходимость сотрудничества в отношениях между людьми.

[1] Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств проекта 2.1.1 «Решение комплексных проблем по разработке и внедрению гуманитарных технологий в образовательную практику на базе НОЦ и НИЛ» (создание научно-образовательной лаборатории «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона») Программы стратегического развития Мордовского государственного педагогического института им.М. Е. Евсевьева на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

Сотрудничество выступает как гуманный принцип, на основе которого можно решать самые сложные человеческие проблемы и конфликты. В истории педагогики сотрудничество рассматривается, прежде всего, как необходимость гуманизации отношений, как необходимость привлечения внимания к личности ребенка, его творческим силам и возможностям, как необходимость поиска таких форм и методов работы, чтобы личность ребенка развивалась свободно с использованием всего своего творческого потенциала.

В современном обществе необходимо уметь общаться с самыми разными представителями других профессий, национальностей, уметь работать в команде, уметь заинтересовать и мотивировать к деятельности других. Поэтому развитие социальной активности, целеустремленности волевых качеств, умения сотрудничать с окружающим миром необходимо начинать уже в дошкольном возрасте. В среде дошкольников, младших школьников формирование отношений сотрудничества очень часто происходит стихийно. А это приводит к тому, что в подростковом возрасте ощущение своей значимости не сопровождается уважительным отношением к другим людям. Среди подростков и даже младших школьников наметилась тенденция к отчуждению и проявлению агрессии в межличностных контактах. Дошкольники, младшие школьники входят в сложную систему отношений с людьми, и в этом возрасте важно сформировать их осознанность по отношению к себе и сверстникам. С раннего возраста необходимо прививать детям чувство любви к Родине, ее многонациональности, уважению к родителям, старшим, сверстникам. Воспитывать подрастающее поколение в духе высокой ответственности за свое поведение. Общение с детьми – необходимое условие полноценного развития ребенка. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений. Для современной педагогики характерны попытки переосмыслить предназначение мира дошкольника, младшего школьника и базовые ценности в отношении к ним взрослых. Происходит поиск новых подходов, отвечающих потребностям и интересам каждого ребенка, определяется пространство, содержание, способы взаимодействия детей и взрослых. Особое внимание уделяется разработке педагогических основ конструирования мира детства, позволяющих выстраивать целесообразные стратегии взаимодействия детей и взрослых и осуществлять отбор воспитательных технологий.

Роль подготовки дошкольника к сотрудничеству в образовательном пространстве повышается, поскольку обеспечивает личностную готовность дошкольника к школе и является одной из предпосылок успешного обучения в школе. Подобная необходимость диктуется и противоречивой ситуацией, сложившейся в теории и практике дошкольного образования: с одной стороны, большинство современных исследований прямо указывают на необходимость подготовки дошкольника, младшего школьника к сотрудничеству в образовательном пространстве, накоплен определенный теоретико-экспериментальный материал, позволяющий увидеть пути конкретной психолого - педагогической работы, актуализирующей субъектные силы личности дошкольника, младшего школьника (Ш. А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.Н. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, В.А. Петровский, В. А. Сластенин).

Данная проблема широко освещена в психолого-педагогической литературе. Т. А. Репина в своих исследованиях обращалась к вопросу развития отношений детей в группе детского сада. Т. В. Антонова рассматривала своеобразие проявления старшими дошкольниками инициативности в общении со сверстниками. А. А. Рояк составила психологическую характеристику трудностей в межличностных отношениях у дошкольников. Р. А. Иванкова, Р. Л. Кричевский изучали влияние деятельности на взаимоотношения детей. Дошкольный возраст – особо ответственный период в воспитании, он является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом, влияющим на развитие личности ребенка. Большое значение и актуальность проблемы приобретает изучение ребенка в системе его межличностных отношений со сверстниками в группе детского сада, особое значение это приобретает, если этот детский сад является многонациональным.

Сам процесс формирования межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды ДОУ накладывает большой отпечаток на становление личности ребенка, на его характер, на его отношение к другим людям, на его терпимость и уважение к человеку другой национальности. Вырастая, ребенок свои детские навыки общения, свою модель взаимоотношений переносит и во взрослую жизнь. На этом будут строиться его взаимоотношения на работе, в коллективе, в повседневной жизни.

Для обеспечения воспитания дошкольников в поликультурном образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения важно выявить факторы, принципы и условия, обеспечивающие эффективность рассматриваемого процесса, необходимо разработать программу воспитания детей в поликультурном образовательном пространстве ДОУ. В соответствии со сложившимися потребностями необходима модель воспитания дошкольников в контексте традиционной культуры народов России. Необходимы изучение и анализ теории и практики воспитания дошкольников, раскрытие значения и сущности традиционной культуры.

Беседы с дошкольниками показали, что дети не всегда знакомы с традициями своего народа, не говоря уже о культурной самобытности других народов. И мы видим, как потеря исторических культур-

ных корней своего народа приводит к бездуховности. В результате дефицитом становятся добро, честность, благородство, совесть, долг, честь, великодушие, доброжелательное отношение друг к другу.

Анализ изучения культурных традиций народов России, убеждает, как уникальны семья, образовательное учреждение, которые хранят и развивают свою исконно русскую (мордовскую, татарскую и т. д.) самобытность. Культурные традиции сохраняются и передаются в двуязычных семьях. Гармония между культурой и развитием, уважение традиционной культуры народов России, терпимость в отношении культурных различий на основе народных ценностей является основой мира. Этому необходимо учить с детства.

Стремление показать ребенку, что уникальность родной культуры можно познать и почувствовать через диалог культур. В поликультурном образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения необходимо реализовать личностно-ориентированную модель взаимодействия между детьми. В основе построения поликультурного образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения могут лежать следующие принципы: принцип творчества и активности в деятельности; принцип разнообразия и вариативности принцип наглядности, принцип доступности и другие.

В процессе воспитания необходимо включать в среду ребенка максимальное количество этноспецифических предметов, игровых средств, имеющих разное назначение. Важно предоставлять детям место и время для деятельности – игровой, предметной, познавательной, носящей этнокультурный оттенок (свободное пространство в групповом помещении, на участке).

Возможность детей участвовать в праздниках и развлечениях этнокультурной тематики в качестве их организаторов и непосредственных участников способствует их сближению. Одновременно праздник выполняет информационную функцию, так как дети общаются, обмениваются и обогащаются информацией. Культура праздника слагается из культуры игры, культуры слова, движения и музыкального звука, а также культуры моды, костюма, обычая, ритуала – словом из совокупности разных культур.

Возрождая праздничные народные традиции в дошкольном учреждении, преследуется конкретная цель – приобщить воспитанников к истокам народной культуры через организацию детских фольклорных праздников.

Ведущее место в приобретении детьми первых этнокультурных знаний можно отвести празднику. Именно праздник создает у ребенка радостное настроение, эмоциональный подъем и формирует праздничную культуру (знание традиций народного праздника, особенностей организации праздничного действа, правил приглашения гостей и гостевого этикета).

Праздники играли и продолжают играть большую роль в жизни людей. Первые праздники в России были связаны с земледельческим календарем. Их называли календарными или годовыми, так как начинались они с момента, когда «солнце поворачивает на лето», т. е. в декабре. И продолжались практически весь год, заканчиваясь завершением сбора урожая. В основе всех праздничных традиций лежали языческие представления об устройстве мира, о взаимодействии людей с космосом, природой.

Особое внимание уделялось праздникам и традициям, а также обрядам, связанным с рождением, крещением, имянаречением ребенка, свадьбой и обычаями отдельного края.

На современном этапе можно выделить следующие виды праздников:

– народные и христианские праздники, праздники народного календаря – Праздник урожая, Праздник русской березки, Проводы зимы, Святки Масленица, Пасха, Красная горка (время смотрин невест), Троица (Зеленые Святки), Рождество, Вербное воскресенье, Покров;

– государственно-гражданские – Новый год, День защитника Отечества, День Победы, День знаний, День города;

– международные – День защиты детей, Международный женский день 8 Марта;

– бытовые и семейные – дни рождения детей, членов семьи, выпуск в школу, а также праздники, которые специально придумываются взрослыми с целью доставить детям радость (праздник хорошего настроения, праздник цветов, воздушных шаров, бумажных корабликов).

Неоценимым богатством в воспитании дошкольников являются календарные народные игры, в которых заключена информация о повседневной жизни наших предков – быте, труде, досуге, мировоззрении.

Особое внимание необходимо уделить таким играм, как «Селезень утку догонял», «Репка», «Шел король по лесу, нашел себе принцесу», «Черный баран», «Акулинка на улицу пошла», «Матаня», «Ох уж ты, Порушка – Параня» В эти и другие народные игры с удовольствием играют дети дошкольного возраста.

Воспитание подрастающего поколения в России исторически осуществлялось в процессе приобщения к национальным сокровищам: языку, песне, сказке, житию святых, поэзии, истории и др. В своей совокупности это та основа, которая неизменно формирует гражданские чувства подрастающего поколения и сегодня.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ[2]

Кахнович С.В.
Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»
(e-mail: kahnowish@mail.ru)

Актуальность формирования у дошкольников культуры межличностных отношений заключается в понимании развития личности ребенка. Избавление от социопатического поведения взрослого человека лежит в истоках его личностного развития в детские годы. Так известно, что младенцы с рождения отличаются по темпераменту, поэтому биологические конституциональные предпосылки в этом процессе играют не последнюю роль, такие как базальная агрессия и сниженная реактивность нервной системы (более высокий порог возбуждения и сниженный торможения). Однако в становлении личности определяющее значение кроме биологических составляющих имеют социальные факторы, в частности, семейное воспитание, и, прежде всего, сложившаяся система межличностных отношений, в целом, культура, которая принята в социуме.

Внешнее выражение культура межличностных отношений находит в поведении и общении ребенка, а внутреннее выражение происходит в художественных образах, которые создает ребенок, поэтому отражение субъективного внутреннего мира ребенка богаче, ярче, правдивее, чем внешнее – поведение, общение с другими людьми.

Художественный образ предмета, явления или человека несет на себе отпечаток эмоционально-личностного отношения ребенка. Эмоционально-личностное отношение ребенка к окружающим его предметам, явлениям и, прежде всего, людям, которое возникло у него в культуре межличностных отношений, проявляется в художественном изображении. Поэтому на этом этапе показателями культуры межличностных отношений могут выступать цвет, размер, форма и расположение художественного изображения, которое дети создают сами. Когда дети рисуют, например, своих сверстников, знакомых, родителей или воспитателей, то цвет этих персонажей может свидетельствовать о том, как они к ним относятся. Подобно цвету, которым изображается тот или иной герой детского рисунка, его размер, форма и расположение на листе бумаги имеют значение при анализе межличностных отношений ребенка с этим человеком. В исследовании жестикуляция, мимика и позы людей являются средствами художественного выражения характера создаваемых детьми образов, с помощью которых безгранично расширяются возможности познания внутреннего мира человека. Одежда, в особенности национальные костюмы, рассматривается как одно из средств коммуникации. По одежде можно определить национальность человека, если рассматривать национальный костюм. Одежда достаточно красноречиво показывает, например, его принадлежность к определенной профессии. Или одежда выражает то, что человек предпочитает в ней делать: заниматься спортом, работать, отдыхать. В целом, эстетически ценностное отношение к человеку и результатам его творческой деятельности позволяет гармонизировать процессы обучения и воспитания, используя методы, исключающие директивные формы взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Под термином *«культура семейных отношений»* мы понимаем весь спектр психологических и педагогических условий воспитания детей, сложившийся в конкретной семье, причем, как положительный, так и отрицательный. Однако наличие термина *«культура»* не позволяет нам рассматривать культуру семейных отношений как отрицательную. Поэтому изначально под термином *«культура семейных отношений»* мы всё же понимаем положительную семейную атмосферу, а если это не соответствует конкретной семье, то следует говорить о семейных отношениях, которые сложились. Естественно, что семейное воспитание будет оказывать существенное влияние на формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста, поэтому мы обязательным условием предполагаем и педагогическую работу с родителями воспитанников.

Гуманистическое содержание образования заключается не только в подходе воспитателей к ребенку как субъекту, но и в обогащении знаний и опыта воспитанников о человеке, человечестве и человечности. Гуманистическое содержание образования отражается в социокультурном компоненте, является его стержневым моментом.

Музейная педагогика представляет материал для ситуационного обучения детей. Они видят различные объекты и у них появляются вопросы, которые активизируют когнитивные, мнемонические процессы мыш-

[2] Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме» (государственный контракт № 14.B37.21.2001).

ления. В частности, при восприятии произведений изобразительного искусства дети не только знакомятся с индивидуальным стилем и техникой художника, но и с его личностными особенностями, получают библиографические сведения, проникаются мыслью о безграничности человеческих возможностей в искусстве, учатся сравнивать свои достижения с достижениями других людей, приобретают важные личностные качества – уважение к творческой самобытности человека, умение понимать других людей.

Под *музейной педагогикой* в нашем исследовании мы понимаем педагогику, имеющую обучающие, а также воспитательные и развивающие признаки при восприятия произведений широко признанных мастеров изобразительного искусства, в том числе декоративного, прикладного и народного. К слову, народное изобразительное искусство наиболее близко к детскому творчеству своей яркостью красок и простой формой.

Влияние музейной педагогики на сенсорный опыт ребенка является очевидным. Под *сенсорным опытом* мы понимаем совокупность перцептивных действий восприятия особенностей предметов, объектов, явлений. Наиболее удачными в плане накопления сенсорного опыта являются картины Бориса Михайловича Кустодиева, в частности «Голубой домик». Ребенок рассматривает картину по частям, отмечая все нюансы. На первых этапах восприятия он может просто перечислить действия персонажей. Самым существенным, на наш взгляд, является то, что, несмотря на радостное впечатление от работ «веселого художника» (так часто характеризуют Б. М. Кустодиева дети и специалисты в области изобразительного искусства), сам художник был тяжело больным человеком, не мог ходить, ездил в инвалидной коляске, у него правая рука была ограничена в движениях. И, как его охарактеризовали в одной детской книжке, « ... А чем шибче болеет, тем веселее картины пишет» [1, с. 10].

В данном примере выражается социокультурный потенциал музейной педагогики, когда детям рассказывается, что, несмотря на болезнь, художник продолжает создавать жизнерадостные художественные образы.

Для формирования нравственных качеств у детей, в особенности, любви к родному краю, мы предлагаем знакомить с ремеслами, которые традиционно имели место в Мордовии, то есть с вышивкой на мордовских костюмах. Посещая музей, ребенок знакомится с художественным отображением и образом, легко находит сходство изображения с реальным и радуется такому открытию.

Следующим необходимым условием будет являться эстетизация общения воспитателя с детьми.

Этетизация общения педагога заключается в оценивании художественного образа, созданного ребенком с позиций нестандартных взглядов. Необходимо давать эстетическую оценку даже не получившимся детским работам корректно, высказывая замечания в игровой форме. Педагог, общаясь с детьми, обращает внимание на красоту в обыденных вещах. Старается раскрыть в ребенке различные таланты, способности к изобразительной деятельности, к словотворчеству, к музыке и др.

Нестандартный подход к творчеству детей должен учитывать и личностные особенности и желание ребенка порой эпатировать окружающих людей. Поведение детей не должно быть стандартным. Если воспитатель требует, например, чтобы дети в рисовании следовали образцу, то творческий подход к деятельности не возникает, появляется ложное ощущение, что нельзя ничего придумать лишнего и изменить в художественном образе.

Другим достаточно важным условием формирования культуры межличностных отношений детей в процессе занятий художественно-творческой деятельностью является интеграция занятий.

Интеграция разных видов искусства позволяет объединить различные виды деятельности с целью более основательного изучения той или иной темы. Причем для детей такой процесс является естественным и довольно обширный объём учебной информации усваивается эффективнее. По законам синергетики (И. Пригожин [4], Г. Хакен [5], У. Р. Эшби [7]) мышление детей охватывает информацию с помощью различных процессов восприятия на основе органов чувств – зрения, слуха, осязания, кинестетических ощущений. Суть закона синергетики заключается в том, что одно ощущение усиливает действие другого, возникает единый образ, который запечатлеется достаточно ярко и надолго в памяти ребенка. На таких занятиях, где дети пребывают в движении, имеют возможность самостоятельно находить суть проблемы, проявлять собственную инициативу в её решении, учебная информация усваивается наиболее прочно.

В образовании синергетические возможности искусства усиливают эмоциональное впечатление, полученное при изучении и восприятии учебной информации, в частности, эстетичность образов людей, животных и окружающих детей явлений природы, предметов.

В книге Корнея Чуковского «От двух до пяти» читаем: «Рисует цветы. А вокруг три десятка точек. – Что это? Мухи? – Нет, запах от цветов» [6, с. 13]. Этот пример подтверждает наше предположение о том, что в рисунке, лепке и аппликации ребенок стремится передать не только размер, цвет, расположение предмета или явления в пространстве, но и впечатления, полученные им при восприятии объекта в реальной окружающей его действительности.

Синергетичность восприятия детей затрагивает также эмоциональную сферу, которая способна оказывать благоприятное воздействие и на интеллект, делая полученную учебную информации более

ценной, с позицией её уникальности для каждого конкретного ребенка. Тем самым, изменяется сам смысл познавательной деятельности, она приобретает черты самобытности и творчества, эстетичности.

Формирование у детей культуры межличностных отношений может являться определенным стержнем нравственного становления, выработки эстетического восприятия или вкуса. Необходимость коммуникативных способностей ребенка, представленных в культуре межличностных отношений, проявляется в совершенно разных видах художественно-творческой деятельности и не только в ней.

Результатом исследования проблем культуры межличностных отношений является педагогическая технология [2; 3].

Мы исходим из принципа интеграции разных видов искусства на занятиях изобразительной деятельностью, когда происходит усиление эстетического воздействия при восприятии произведений искусства в условиях прослушивания музыкального произведения, или рисования, лепки, аппликации. Даже усвоение элементарных математических представлений будет, на наш взгляд, проходить эффективнее, если включить в процесс обучения элементы рисования, пения, танца и др. видов художественно-творческой деятельности.

Организация условий: оптимизация семейных отношений; реализация социокультурного потенциала музейной педагогики; эстетизация общения воспитателя с детьми; реализация социокультурного компонента содержания образования в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста; накопление социокультурного опыта благоприятных межличностных отношений; интеграция занятий и графических упражнений на основе изобразительного искусства; использование и демонстрация жанров изобразительного искусства, традиционно существовавших в культуре региона, позволяют создавать необходимую благоприятную психологическую атмосферу в детском сообществе, которая способствует формированию культуры межличностных отношений детей друг с другом и педагогом.

Список использованных источников:

1. Ветрова, Г. В. Сказка о веселом художнике. Кустодиев: кн. предназначена для чтения взрослыми детям / Г. В. Ветрова. – М. : Белый город. – 2003. – 11 с.
2. Кахнович С. В. Социокультурный подход к эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста / С. В. Кахнович // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 10. – С. 69 – 74.
3. Кахнович С. В. Формирование основ культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста средствами художественно-творческой деятельности: теоретический и технологический аспекты / С. В. Кахнович // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 31 – 44.
4. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин. – М. : Прогресс, 1986. – 431 с.
5. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен ; пер. с англ. В. И. Емельянова; под ред. Ю. Л. Климантович, С. М. Осовца. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
6. Чуковский, К. От двух до пяти / К. Чуковский. – М. : Детская литература, 1962. – 368 с.
7. Эшби, У. Р. Конструкция мозга / У. Р. Эшби. – М. : Мир, 1964. – 159 с.

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ПРИЧИНЫ, ОСОБЕННОСТИ, ТЕНДЕНЦИИ ПРОЯВЛЕНИЯ

Качан Г.А., Волкова А.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: asya_022@mail.ru)

На современном этапе социально-экономического развития общества формирование личности растущего человека очень сложная и ответственная социально-педагогическая проблема, решение которой усложняется активизацией ряда негативных тенденций, характерных для отдельной части молодёжи.

Особую озабоченность и тревогу вызывают такие явления в молодёжной среде как преступность, наркомания, алкогольная зависимость, сексуальная распущенность. Статистические данные свидетельствует, что число подростков с девиантным поведением в Республике Беларусь не уменьшается. Ежегодно несовершеннолетними совершается порядка 6 000 преступлений, из которых около 3 000 – группой лиц. На профилактическом учёте состоят более 15 000 несовершеннолетних, употребляющих спиртные напитки и наркотические средства. Около 40% преступлений совершается подростками, не занятыми трудовой и учебной деятельностью. Всё это актуализирует проблему отклоняющегося поведения несовершеннолетних [4, С. 10].

В нашей работе мы будем рассматривать отклоняющееся (девиантное) поведение, как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [6, С. 7].

Различают первичную и вторичную девиацию. Первичная девиация – это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины («бунт» индивида; стремление к самореализации, которая почему-либо не осуществляется в рамках «нормативного» поведения и т.д.). Вторичная девиация – это подтверждение (вольное или невольное) того ярлыка, которым общество отметило ранее имевшее место поведение [5, С.15].

Типы проявления девиантного поведения бесконечны и многообразны. В.Д. Менделевич в зависимости от способов взаимодействия индивида с реальностью и нарушения тех или иных норм общества разделяет девиантное поведение на пять типов:

– делинквентный тип – отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях, представляющее условно-наказуемое деяние;

– аддиктивный тип – это стремление к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния;

– патохарактерологический тип, обусловлен патологическими изменениями характера сформировавшиеся в процессе воспитания – расстройства личности;

– психопатологический тип основывается на психологических симптомах и синдромах, являющихся проявлениями тех или иных психических расстройств и заболеваний;

– тип, основанный на гиперспособностях (математических, музыкальных, художественных и иных) [6, С. 54].

Что касается форм девиантного поведения в современных условиях с достаточной степенью условности можно отнести агрессивность, побеги из дома, аддиктивное поведение, алкоголизм, токсикоманию, наркоманию, суицид, проституцию и половые девиации [5, С. 22].

В исследовании отклоняющегося поведения значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию. Можно выявить следующие группы факторов, которые играют огромную роль в формировании у подростка девиантного поведения:

– биологические – выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребенка;

– психологические – наличие у ребенка психопатологии или акцентуации (чрезмерное усиление) отдельных черт характера;

– социально-педагогические – выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания;

– социально-экономические – включают социальное неравенство; расслоение общества на богатых и бедных; безработицу; инфляцию и, как следствие, социальную напряженность;

– морально-этические – проявляются в низком морально-нравственном уровне современного общества [3, С. 245].

Причины отклоняющегося поведения современных подростков лежат в особенностях взаимосвязи и взаимодействия человека с окружающим миром, социальной средой и самим собой, которые являются результатом конкретного стечения необходимых и случайных обстоятельств рождения и социализации человека. Нет единого подхода в определении причин девиантного поведения несовершеннолетних, но проанализировав работы в данной области можно выделить основные, среди которых наследственность, социальная среда, обучение, воспитание и, наконец, социальная активность самого человека.

С целью изучения причин отклоняющегося поведения нами был проведён опрос в котором приняли участие 85 респондентов, из них 65 – учащиеся ГУО «Гимназии №6» г. Витебска в возрасте от 13 до 16 лет и 20 – взрослые (педагоги, родители, представители правоохранительных органов).

Данные анкетного опроса свидетельствуют, что основными причинами девиантного поведения несовершеннолетних выступают, по мнению респондентов, отрицательное влияние ближайшего окружения (знакомые, друзья, одноклассники и др.) (19,2% от общего числа опрошенных подростков; 35% от общего числа взрослых респондентов); негативное влияние семьи и семейного воспитания (23,1% и 17,5% соответственно); неблагополучная обстановка в семье (17,7% и 22,5% соответственно); безнаказанность (12,3% и 12,5% соответственно); материальные трудности (13,9% и 5% соответственно).

Таким образом, мнение несовершеннолетних и взрослых (родители, педагоги, представители правоохранительных органов), по определению основных причин, которые лежат в основе совершения молодыми людьми действий девиантного характера, совпало. Так и учащиеся и взрослые считают, что основными причинами отклоняющегося поведения молодых людей являются: отрицательное влияние ближайшего окружения (знакомые, друзья, одноклассники и др.) – 22,9% от числа всех опрошенных респондентов; отрицательное влияние семьи и воспитание родителей – 21,8% и неблагополучная обстановка в семье – 18,8%.

Следует отметить, что только 11% респондентов от общего числа опрошенных считают, что особенности личности подростка влияют на формирование у него отклоняющегося поведения. Хотя в литературе многие авторы (А.Е. Личко, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Л. Пожар, Х. Ремшмидт, Т.П. Шилова, (Д.Б. Эльконин, М.Ю. Кондратьев) рассматривают нарушения в становлении, формировании и развитии личности подростка, как одну из базовых причин девиантного поведения. Отклонение выступает, как

результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных, организованных и стихийных, неорганизованных воздействий на личность подростка. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма – делают подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям среды. При этом необходимо учитывать свойственное подросткам стремление высвободиться из-под опёки и контроля родных, учителей и других воспитателей, и нередко приводит и к отрицанию духовных ценностей и стандартов жизни вообще старшего поколения [1, С. 11].

Подводя итог всему выше сказанному можно отметить, что отклоняющееся поведение несовершеннолетних, будучи обусловлено общими причинами, имеет свои особенности. Они связаны с возрастными, психологическими и иными отличиями личности несовершеннолетних с отклоняющемся поведением и механизмом формирования у них девиации; с динамикой, структурой отклоняющегося поведения подростков и многими другими факторами, которые относятся к различным социально- экономическим и нравственно-психологическим сферам жизни.

В контексте данной работы нами было проведено также исследование с целью выявления склонности подростков к отклоняющемуся поведению на базе ГУО «Гимназия №6» г. Витебска, в котором приняли участие 65 респондентов в возрасте от 13 до 18 лет (из них 46,2% – юноши; 53,8% – девушки). Для проведения исследования мы использовали методику диагностики отклоняющегося поведения А.Н. Орёл, так как она позволяет измерить готовность (склонность) несовершеннолетних к реализации различных форм отклоняющегося поведения [2, С. 141].

В результате нашего исследования было выявлено, что испытуемые склонны к умеренной тенденции давать при заполнении опросника социально-желательные ответы (39,9%), но при этом 38,5% демонстрируют строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленно стремятся показать себя в лучшем свете и только 10,8% опрошенных с высокой настороженностью относятся к психодиагностической ситуации. Почти половина опрошенных (47,7%) склонна следовать стереотипам и общепринятым нормам и 46,2% склонны противопоставлять собственные нормы и ценности групповым.

Анализ данных позволяет констатировать, что большая часть опрошенных (77%) не имеет выраженной склонности к аддиктивному поведению, но у 23% испытуемых есть предрасположенность к уходу от реальности по средствам изменения своего психического состояния, что должно насторожить и послужить сигналом для профилактикой работы. По результатам опроса можно говорить о том, что у большинства несовершеннолетних (73,8%) отсутствует готовность к реализации саморазрушающего поведения, но стоит обратить внимание на тех опрошенных (26,2%), у которых наблюдается низкая ценность собственной жизни и склонность к риску и провести с ними профилактическую работу.

Результаты склонности к агрессии и насилию не столь утешительны, так у 44,6% опрошенных наблюдается наличие агрессивных тенденций, а у 20% – присутствует агрессивная направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия и только 35,4% – не имеют выраженных агрессивных тенденций и не приемлют насилия как средства решения проблем. Это свидетельствует о том, что агрессия и насилие достаточно обычное явление для несовершеннолетних. Следует отметить, что только у 35,4% опрошенных волевой контроль эмоциональных реакций находится в норме, а большая часть опрошенных (63,1%) стремится к жесткому самоконтролю любых поведенческих проявлений эмоциональных и чувственных реакций.

Данные по шкале склонности к деликвентному поведению свидетельствуют о том, что больше половины опрошенных (63,1%) не имеют выраженной склонности к деликвентному поведению, но при этом у 24,6% – наблюдается наличие деликвентных тенденций и низкий уровне социального контроля, а у 12,3% – отмечается высокая готовность к реализации деликвентного поведения, что должно насторожить, так как это говорит о том, что потенциально эти молодые люди готовы к совершению преступлений и послужить сигналом для работы по профилактики делинквентного поведения среди несовершеннолетних.

Так же нами был проведён гендерный анализ полученных данных. В результате анализа хотелось бы отметить, что при заполнении опросника девушки склонны к умеренной тенденции давать социально-желательные ответы (42,8%), в отличие от юношей, которые умышленно стремятся показать себя в лучшем свете (56,7%). При анализе результатов по шкале склонности к преодолению норм и правил было отмечено, что девушки – 57,1%, склонны следовать стереотипам и общепринятым нормам, а юноши склонны противопоставлять собственные нормы и ценности групповым – 56,7%.

Было выявлено, что девушки (85,7%) стремятся к жесткому самоконтролю любых поведенческих проявлений эмоциональных реакций и чувственных влечений, в отличие от юношей (60%) у которых волевой контроль эмоциональных реакций находится в норме. Следует отметить, что у 34,3% респондентов из числа девушек наблюдается низкая ценность собственной жизни и склонность к риску, в противовес 16,7% опрошенных респондентов мужского пола. Полученные данные по шкале склонности к агрессии и насилию свидетельствуют о том, что у девушек большая склонность решать проблемы посредст-

вом насилия, чем у юношей. Так, склонность к агрессии и насилию наблюдается у 77,1% и 50% опрошенных соответственно.

Сравнительный анализ склонности к деликвентному поведению по полу показал, что значительных отличий в проявлении указанных тенденций не наблюдается, так 68,6% и 56,7% девушек и юношей соответственно не склонности к делинквентному поведению и имеют высокий уровне социального контроля, у 20% опрошенных девушек и 30% юношей наблюдается наличие деликвентных тенденций и низкий уровне социального контроля, а у 11,4% респондентов из числа девушек и 13,3% юношей отмечается высокая готовность к реализации деликвентного поведения. Но при этом следует обратить внимание на последние данные, которые свидетельствуют о том, что теперь и девушки проявляют высокую склонность к делинквентному поведению, в сравнении с тем временем, когда считалось, что делинквентное поведение присуще исключительно подросткам мужского пола.

В заключении хотелось бы отметить, что проблема отклоняющего в современном мире является чрезвычайно актуальной, как с точки зрения науки, так и с позиции социальной практики. Исходя из данных нашего исследования мы смогли проанализировать склонность к различным видам отклоняющегося поведению у несовершеннолетних, а так же какие различия наблюдаются у юношей и девушек. И пришли к выводу, что различные виды отклоняющегося поведение достаточно обычное явление для несовершеннолетних и требует всестороннего и глубокого изучения.. Это должно настораживать и послужить сигналом для работы по профилактики отклоняющегося поведения среди несовершеннолетних.

Список цитированных источников:

1. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. / А.А. Бодалев. – М.: ACADEMA, 1999. 317 с.
2. Клейберг, Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, 2004. 192 с.
3. Курбатова, В.И. Социальная работа: Учебное пособие 3-е изд., перераб. и доп. / В.И. Курбатов. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. 480 с.
4. Лесун, Л.И. Диагностика девиантного поведения подростков / Л.И. Лесун // Сацыяльна-педагагічная работа. 2012. № 4 (122). С. 10–15.
5. Пятунин, В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. / В.А. Пятунин. – М.: РОО «Центр содействия реформе уголовного провасудия», 2010. 281 с.
6. Усова, Е.Б. Психология девиантного поведения: учебно-методический комплекс. / Е.Б. Усова. – Минск: Минский институт управления, 2010. 180 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

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

Сегодня социальная работа стала одной из важнейших гуманитарных профессий, необходимых для устойчивого развития и социальной безопасности общества. Как следствие этого, специалист по социальной работе играет все более значимую роль в решении задач социальной защиты и социальной помощи населению.

Специфика социальной работы заключается в том, что первичными становятся не только профессиональные знания и умения специалиста, но и его личностные особенности, уровень профессиональной культуры, которые, как показывает практика, в значительной степени предопределяют успешность и результативность деятельности специалиста в области социальной работы.

Культура – понятие всеобъемлющее, своего рода призма, сквозь которую преломляется и высвечивается все то, что делает человек, и что человек представляет собой: тут уровень и мысли, и труда, и быта, и экологии, и отношений между людьми. В узком смысле культура – это, прежде всего духовность и нравственность. Следовательно, профессиональная культура специалиста социальной работы не только система знаний, умений и навыков, действий и поступков, но и совокупность интеллектуальных, духовных, творческих способностей и социальных чувств, сложившийся стиль индивидуальной профессиональной деятельности, система профессиональных ценностей, социально обусловленный уровень развития профессиональных свойств и качеств, позволяющий эффективно решать производственные задачи.

В содержание собственно профессиональной культуры специалиста социальной сферы входят, в первую очередь, мировоззренческая культура, культура профессионального мышления и труда, психологическая культура, нравственная культура, сформированное чувственное отношение к объекту социальной работы, культура профессионального поведения и культура речи. Важнейшими показателями уровня ее сформированности выступают: гуманистический потенциал специалиста; ценностные ориен-

тации личности, отражающие личностный смысл профессиональной деятельности; способность к сотрудничеству; социально-технологическая компетентность; нравственно-психологическая готовность к самостоятельной деятельности; умение саморегуляции поведения, заинтересованность в профессиональном самосовершенствовании.

Профессиональные знания воплощают в себя методическое мастерство. В настоящее время знания устаревают достаточно быстро, поэтому ценность представляют не сами знания, а способность быстро добывать и анализировать информацию. В силу этого особую значимость в подготовке будущего специалиста социальной имеет не только приобретение ими системы профессиональных знаний, но и формирование культуры профессионального мышления и рефлексии.

Культура мышления дает ориентиры решения проблемы клиента на основе нравственно оправданного выбора. Она предостерегает от односторонности, узости индивидуального житейского опыта, ограниченности рассудительного способа морального мышления в сложных ситуациях.

Культура профессионального мышления отражает уровень развития личности специалиста, ее образованность, самостоятельность мышления. Ее проявлением выступают практичность и критичность мышления; гибкость, альтернативность и креативность, т.е. способность находить различные варианты разрешения кризисных ситуаций; владение важнейшими мыслительными операциями; ориентация в мышлении на диалог и сотрудничество с другими людьми, на понимание и уважение других мнений; творческий характер мышления. Культура профессионального мышления отражает также и профессиональную специфику восприятия, внимания, воображения, памяти специалиста по социальной работе, особенности его эмоционально-волевой сферы. Основополагающими элементами культуры мышления являются анализ, критика, программы действий.

В области социальной работы сегодня работают профессионалы с разным уровнем квалификации: социальные работники, осуществляющие социально-бытовое обслуживание населения, и специалисты, выполняющие организационно-управленческие, научно-методические, диагностические, прогностические функции. Требование к их профессиональному мышлению будет существенно отличаться. Специалист по социальной работе должен быть сориентирован на решение задач целеполагания, моделирования, проектирования, прогнозирования, управления. Это и будет обуславливать требования к его мыслительной деятельности. Вместе с тем, можно выделить общий аспект культуры профессионального мышления, объединяющий всех работающих в социальной сфере – это способность к пониманию и принятию клиента, уважение его прав и толерантное отношение к нему.

Формирование мыслительной деятельности должно опираться на иерархическую модель организации продуктивного мышления, которая включает в себя четыре уровня: операциональный, предметный, рефлексивный и личностный. Операциональный уровень предполагает решение профессиональных задач путем выполнения заученных алгоритмов; предметный – отражает проблемную ситуацию задачи; рефлексивный - отражает уровень осмысление специалистом выбранного пути разрешения кризисной ситуации клиента, умение соотнести полученный результат с целью деятельности, понять причины, возникших затруднений и наметить стратегию их конструктивного преодоления. Профессиональная рефлексия помогает разносторонне и критически оценивать свой профессиональный опыт, свои конкретные действия, их эффективность, лучше осознавать причины трудностей в общении с клиентами и коллегами, лучше понимать свои чувства и переживания, а также помогает своевременно распознать и правильно оценить неблагоприятные симптомы. Личностный компонент профессионального мышления – это осмысленность и осознанность познавательной деятельность, что проявляется в возникновении мотивации к деятельности, направленной на оказание помощи и поддержки нуждающемуся человеку, в оценивании собственных личностных ресурсов, в стимуляции эмоционального тонуса и самоконтроля.

Основанием мыслительной деятельности специалиста по социальной работе являются операциональный и предметный уровень, а ее вершина – личностный и рефлексивный уровень. Профессиональное мышление предполагает способность специалиста переходить от предметно-операциональных компонентов деятельности к личностно-рефлексивным.

Требования к профессиональному мышлению работающих в области социальной сферы ставит различные задачи перед профессиональной подготовкой специалистов.

Огромную роль в формировании культуры профессионального мышления в условиях вуза играет теоретическая подготовка, в частности, блок социально-гуманитарных и специальных дисциплин. Так, в процессе изучения теории, истории и технологии социальной работы у студентов формируются ценностные установки на ответственное и творческое отношение к профессиональной деятельности и к себе как субъекту этой деятельности, осознается социальная значимость профессии, формируются профессиональные установки и мотивация. Для формирования мыслительной деятельности будущих специалистов по социальной работе целесообразно использовать проблемные лекции, лекции-дискуссии, мини-конференции. Конструирование тематики лекционных и семинарских занятий, в частности, по теории социальной работы осуществлялось нами на основе индивидуально-личностного подхода, предполагающего включение студента в активный мыслительный процесс. Использование нетрадиционных форм и

методов обучения, позволяет интенсифицировать учебный процесс и активизировать познавательную деятельность будущих специалистов. Обязательными элементами учебных занятий выступают блоки самоподготовки и самообразования, социально-педагогического моделирования, дискуссионный блок, а также самооценки результатов собственной учебной деятельности. Анализ социально-педагогических ситуаций, разработка и защита авторских и групповых проектов, деловые игры развивают у студентов навыки самостоятельного выбора, поиска, доказательства, научают их целеполаганию, моделированию, планированию, а в целом развивают интуитивное и творческое мышление.

Огромное значение для формирования профессионального мышления будущих специалистов создаются в процессе включения личности в реальную социально значимую деятельность в период проведения практик. Практическая ориентированность обучения социальной работе создает условия для «личностного проживания» студентами профессии, активизации их познавательных возможностей. Включение в программу практик конструктивных и исследовательских заданий способствует формированию у будущих специалистов аналитических, прогностических умений, а также способности оценивать собственные возможности и усилия. Рефлексия, самоанализ, самооценка, осуществляемые студентами в ходе практики, ведут к развитию профессионального сознания и самосознания, что является непременным условием становления студента в качестве субъекта профессиональной деятельности, в частности такого ее направления, как социальная защита и поддержка детей.

Значительную роль в развитии профессионального мышления будущих специалистов играет научно-исследовательская деятельность, которая осуществляется через такие формы как участие в студенческих научных кружках, в научных школах, написание курсовых и дипломных работ, разработкасоциально-педагогических проектов, выступление с докладами и сообщениями на научно- практических студенческих конференциях, семинарах. Выступления с докладами и сообщения создает благоприятные условия для формирования культуры полемики, умения обосновывать собственную позицию, а в целом позитивно сказывается на профессионально-личностном развитии будущего социального работника и на формировании его профессионального мышления.

Таким образом, сегодня одна из задач системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы должна быть сориентирована на их профессиональное самоопределение, воспитание личности специалиста, и на формирование профессионального мышления и профессиональной рефлексии.

Список использованных источников:

1. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность: Учебное пособие / Отв. ред. А.А. Казлов. – М.: Логос, 2004. – С.218-221
2. Шмелева, Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: Учеб. пособие. / Н.Б. Шмелева. – 2-е изд. –М., 2006

ПРИМЕНЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Кунцевич З.С.
Витебск, УО «ВГМУ»

В последние годы в мировой научной литературе широко обсуждаются новые подходы к оценке здоровья. Они актуализируют не только показатели рождаемости и смертности, продолжительности жизни, инфекционной заболеваемости, алиментарной дистрофии и т.д., которые отражают нездоровье общества, но и позитивные, отражающие его здоровье (например, удельный вес лиц никогда не болевших, долгожителей при хорошем самочувствии и т.п.). Новые подходы к оценке здоровья населения уточняют существующие, усиливают их социальный компонент, ориентируют на распределение ответственности за охрану здоровья между обществом, индивидом, педагогическими и медицинскими работниками.

Это является важным для изучения вопросов формирования культуры здоровья подрастающего поколения потому, что выявляется взаимосвязь здоровья с образом и стилем жизни через сферу образования и воспитания. Характер проявления каждого показателя здоровья зависит от личностных качеств человека, осознанности поведения, приносящего или укрепление, или ущерб здоровью, степени активности в поддержании здорового образа жизни, морально-волевых и нравственных качеств. Без учета этих факторов все программы, направленные на сохранение и укрепление здоровья, не смогут быть полностью реализованы.

По данным ряда зарубежных и отечественных ученых, здоровье более чем на половину определяется образом жизни человека. Образ жизни - это одна из важнейших биосоциальных категорий, интегрирующих представления об определенном типе жизнедеятельности человека. Образ жизни отражает особенности повседневной жизни и поведения человека, которые охватывают его трудовую деятельность, быт, подходы к удовлетворению материальных и духовных потребностей, участие в общественной жизни, нормы и правила поведения.

Взаимосвязь образа жизни и здоровья человека отражает понятие *здоровый образ жизни.* Здоровый образ жизни (ЗОЖ) объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в наиболее оптимальных для здоровья и развития человека условиях. Здоровый образ жизни выражает определенную направленность деятельности личности по укреплению и развитию личного и общественного здоровья.

В.П. Петленко и Д.Н. Давиденко отмечают, что здоровье по сути своей должно быть первейшей потребностью человека, но удовлетворение этой потребности носит сложный, своеобразный, часто противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводит к необходимому результату. Такая ситуация обусловлена следующими обстоятельствами:

– в нашем обществе еще не выражена в достаточной степени положительная мотивация здоровья;

– в человеческой природе заложена медленная реализация обратных связей (как негативных, так и позитивных воздействий на организм);

– здоровье в обществе, в первую очередь в силу низкой культуры, еще не стало на первое место в иерархии потребностей человека.

Из изложенного вытекает важнейшая роль педагога и врача в плане формирования у каждого индивида отношения к здоровью как главной человеческой ценности, а также разработка основных положений и условий здорового образа жизни, технологии их внедрения, привития и освоения людьми. Один из путей преодоления негативных тенденций в здоровье подрастающего поколения нами видится в том, чтобы содержание подготовки будущих учителей, врачей, специалистов другого профиля включало учебный материал, формы и методы обучения, способствующие реализации здоровье сберегающей деятельности студентов, направленной на сохранение и укрепление как своего собственного здоровья, так и здоровья других людей.

По мнению многих педагогов (И.В.Ильина, А.И.Киколов, В.В.Колбанов, Л.Г.Татарникова) высшая школа должна принимать активное участие в решении проблемы охраны здоровья человека, т.к. в вузе формируется не только специалист для работы в определенной области, но и личность с высокой культурой, интеллектуальный ресурс которой востребуется и используется в процессе трудовой деятельности. Однако наибольшая результативность деятельности специалиста наблюдается при условии сохранения и укрепления им личного здоровья, способствующего проявлению творческого подхода к профессиональной деятельности, способности быстро адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и производственным условиям.

Поэтому основной задачей системы высшего образования является формирование потребности в сохранении и укреплении здоровья как факторе оптимальной реализации творческой личности, раскрытие мотивов востребованности здоровья как психофизиологической основы деятельности человека, формирование модели поведения, ориентированного на достижение полной трудоспособности.

Проблема формирования культуры здоровья не может рассматриваться вне проблемы развития культуры личности. Как считает К.А.Абдульханова-Славская, каждый человек представляет собой определенную культуру, поскольку является носителем тех ценностей, в среде которых шло его формирование. По мнению Л.А. Башариной и Е.А. Демина], культурологический подход также позволяет рассматривать человека в системе общественных ценностей, т.е. культуры, где он является объектом культурных воздействий и субъектом, творцом ценностей.

Применительно к формированию здорового образа жизни студентов высшей школы культурологический подход используется нами в контексте философского понимания культуры как совокупности духовных и материальных ценностей, как специфический способ человеческой деятельности и как процесс творческой самореализации сущностных сил личности, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Личностно-творческий аспект культурологического подхода в формировании здорового образа жизни участников образовательного процесса преследует цель – целостное развитие личности студента, его творческих способностей, которые позволяют ему формировать свой индивидуальный стиль жизни, укрепляющий и сохраняющий здоровье.

Таким образом, под ***культурой здоровья*** *индивида мы понимаем качественное, систематическое, динамическое образование личности, характеризующееся: оптимальным уровнем физического, психического, духовно-нравственного развития и образованности в данных социально-экономических условиях; осознанием способов достижения этого уровня развития, проявляемым в разнообразных формах оздоровительной деятельности и жизнедеятельности; наличием потребности и способности иметь здоровый индивидуальный стиль жизни на основе системы знаний и убеждений о здоровье и здоровьесберегающего поведения.*

Анализ развития понятий «здоровье» и «культура здоровья» позволяет сделать вывод о том, что формирование здорового образа жизни и культуры здоровья является социокультурной проблемой, в основе которой лежат соответствующие знания, умения, поведение, ценностные ориентации индивида. При этом культура здоровья студентов в высшей школе не может быть сформирована без знания природной и социокультурной среды, без знания строения и функционирования органов и систем органов в организме человека, без включения студентов в деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья и здоровья других людей.

Список использованных источников:

1. Колбанов, В.В., Баев В.И. О взаимосвязи наук в системе непрерывного валеологического образования. / В.В. Колбанов // Здоровье и образование: концептуальные основы педагогической валеологии: Матер. Всерос. науч.-практ. семинара, Сант-Петербург, 7-9 дек. 1993 г. – С-Пб УПМ, 1992. – 51с.

2. Петленко, В.П., Давиденко, Д.Н. Этюды валеологии. Здоровье как человеческая ценность. / В.П. Петленко, Д.Н. Давиденко. – С.-Пб. 1998. – с.7-103.

3. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: генезис, перспективы развития: Дис… докт.пед. наук в виде научного доклада. / Л.Г. Татарникова. – С-Пб., 1996. – с.3-58.

УЧЕТ ОСНОВНЫХ ПАРАМЕТРОВ В МЕТОДИКЕ СТИМУЛИВАНИЯ ИНТЕРЕСОВ И СПОСОБНОСТЕЙ «ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ»

Лопатик Т.А.

Минск, УО «Академия последипломного образования»

В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «одаренный», то же, что и «талантливый» [1]. Однако в научной литературе в ряде случаев эти понятия имеют некоторые различия. В этой связи ограничиваем себя рассмотрением понятия «одаренность», определяемое по отношению к ребенку в основном следующими тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, психологическим развитием, физическим состоянием. Ученые утверждают в отношении параметра опережающего развития познания, что у одаренных детей биохимическая и электрическая активность мозга повышена. Уже в раннем возрасте их отличает способность прослеживать причинно- следственные связи и делать соответствующие выводы. Они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом связей и др. [2].

Не касаясь отдельных глобальных изменений, которые произошли в самих социальных основаниях общества в настоящее время и потребовали соответствующей перестройки сознания индивидов, необходимо признать случайно оброненную фразу, сказанную К.Марксом еще в молодости. Эта фраза гласит: «Хорошо, - говорит К.Маркс, - среда воспитывает человека. О среде знают люди, которые называются воспитателями. Но кто воспитывает воспитателей? Откуда они, кто они собственно такие?» [3]. В вопросе, который задан К.Марксом, озвучивается смысл, связанный с размытостью подготовки педагогов к работе с одаренными детьми.

Проблема стимулирования интересов и способностей «одаренных» детей, на наш взгляд, предполагает наличие такой среды, в которой стандартизация и массификация труда воспитателя будет иметь наименьшую долю вложений, а в большей степени разрешена реализация свободы взаимодействий с воспитанниками, проявляемая в системах и рассуждениях в виде логических позитивизмов, соответствующих психологическому развитию и физическому состоянию одаренных детей.

Что касается второго параметра – психологического развития, попытаемся ответить на этот вопрос через призму прагматизма реалистической философии. Это, прежде всего, появление массовых идеологических образований. Современный философ Мераб Мамардашвили говорит о том, что «ситуация современного человека, который захотел бы открыть глаза на мир и сориентироваться в нем, то есть захотел бы думать свои мысли, а не чужие, быть моральным не потому, что нужно следовать каким-то стандартам, а потому, что это имманентно вытекает из его личного бытия и души, и так далее, - современная ситуация есть экзистенциально, то есть с точки зрения проблем каждого человека, очень сложная ситуация, интенсивная ситуация» [3]. В этой ситуации стимулирование интересов и способностей одаренных детей должно идти не по упрощенным схемам, а ориентироваться на обстоятельства социального или социологического порядка, предполагающего некоторую уникальность интеллектуального труда воспитателя.

Третий параметр - физическое состояние одаренных детей в большей степени соотносится с рассмотрением одаренности ребенка к спортивным видам деятельности, а также к тем физическим качествам, которые составляют основу человеческой жизнедеятельности и успешность существования индивида в целом. «Физическими качествами» принято называть врожденные (унаследованные генетически) морфофункциональные качества, благодаря которым возможна физическая (материально выраженная) активность человека, получающая свое полное проявление в целесообразной двигательной деятельности. Разумеется, отличия такого рода качеств человека от иных его качеств относительны, поскольку в действительности все они органически сопряжены друг с другом, но различать их нужно подобно тому, как различают физический и не физический труд, физическую культуру и другие стороны культуры и т.д. [4].

Список использованных источников:
1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1975.
2. Слуцкий, В.М. Одаренные дети. – М., 1991.
3. Мамардашвили, М. Очерк современной европейской философии. – Спб, 2012.
4. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры. – М., 1991.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ИХ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

Лятецкая И.Н.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Для современной высшей школы характерна тенденция повышения качества образования студентов, которое соответствовало бы постоянно изменяющейся социальной действительности. Данный процесс обусловлен появлением новых требований общества к выпускникам вузов. Требования не ограничиваются усвоением системы профессиональных знаний, умений, навыков, но также указывают на приоритетное значение развития личности будущих специалистов, имеющих постоянную необходимость в саморазвитии и самореализации. На наш взгляд, данная проблема эффективно решается путем применением дифференциации обучения в вузах.

Дифференциация обучения – «это форма организации учебной деятельности, при которой учитываются склонности, интересы и способности учащихся, но при этом не снижается общий (базовый) уровень общеобразовательной подготовки; предполагает создание на основе определенных признаков (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) мобильных или стабильных учебных групп, позволяющих сделать содержание обучения и предъявляемые к учащимся требования существенно различными» [1, с. 144].

С дидактической точки зрения дифференциация обучения позволяет создавать необходимые условия для качественного и осознанного усвоения программного содержания с минимальными затратами физических и психологических усилий студентов; с психологической – способствует развитию задатков, способностей с опорой на индивидуальные особенности обучающихся; с социальной – содействует развитию внутреннего потенциала человека, позволяющего ему полноценно адаптироваться к изменениям в общественной жизни, в частности, к профессиональной деятельности. Дифференциация обучения придает открытость, вариативность образовательному процессу за счет использования различных средств, методов, форм работы со студентами. Она соответствует основным положениям личностно-ориентированной модели образования, в центре которой стоит личность выпускников вузов в совокупности с ее индивидуальными особенностями, потребностями и интересами.

Мы предлагаем осуществлять дифференциацию обучения на основе учета различных когнитивных стилей студентов. Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения [2, с. 38]. Учет когнитивных стилей позволяет оптимизировать обучение, сделав его доступным для восприятия каждого студента и создавая перспективы для дальнейшей образовательной деятельности.

У теоретических истоков изучения когнитивные стилей стоят А. Адлер, Р. Гарднер, Дж. Каган, Дж. Клейн, Т.В. Корнилова, А.П. Лобанов, А.В. Соловьев, М.А. Холодная, И.П. Шкуратова и др. Существует около двадцати различных когнитивных стилей. Их принято рассматривать диадами, противоположными по своему смысловому значению. Остановимся лишь на некоторых когнитивных стилях, которые могут лежать в основе дифференциации обучения в вузе.

Дифференциацию обучения студентов на основе учета когнитивных стилей следует осуществлять, придерживаясь определенных этапов: подготовительный (определить какими когнитивными стилями будем оперировать); диагностический (выбрать необходимые диагностические тесты, провести диагностику студентов); организационный (условно разделить студентов по подгруппам в зависимости от доминирующего когнитивного стиля и реализовывать дифференциацию обучения с использование разноуровневых заданий); контрольный (оценить результаты).

Импульсивность / рефлексивность как разновидность когнитивных стилей предложил Дж. Каган. Импульсивные студенты быстро реагируют на предложенное задание, принимают решения быстро, без тщательного обдумывания. Рефлексивные студенты долго обдумывают, анализируя ситуацию. Осуществляя дифференциацию обучения, для подгруппы «импульсивных» следует давать задания, которые бы побуждали их не торопиться с ответами. Например, можно предложить пошаговый алгоритм для сравнения, что обеспечит более детальный анализ. «Рефлексивные», как правило, чрезмерно долго выполняют задания. В связи с этим, сокращается количество пройденного материала на занятии. Для такой группы

студентов можно предложить временное ограничение на выполнение каждого задания, что будет стимулировать целесообразную организацию их рабочего времени.

Одним из когнитивных стилей является ригидность / гибкость познавательного контроля. Ригидность подразумевает, что студентам довольно сложно выполнять задания при смене привычного способа деятельности или способа переработки информации, а гибкость позволяет легко адаптироваться к новой ситуации, меняя стандартную программу поведения. Для группы с ригидностью познавательного контроля необходимо постепенно включать задания с частично измененными стандартными условиями, что будет способствовать расширению их познавательного контроля в различных ситуациях. Группе студентов с гибким познавательным контролем необходимо чередовать задания с действиями по стандартному алгоритму и с элементами творчества, исследовательской деятельности.

Полезависимость / поленезависимость наиболее фундаментально исследовал Г. Уиткин. «Полезависимые» студенты придерживаются конкретного контекста, медленно преобразуют информацию, не склонны к абстракции, очень осторожно выдвигают гипотезы, а «поленезависимые» – весьма активно преобразуют материал, создают абстрактные идеи, строят различные предположения. Дифференциация обучения, в основе которой лежит данный когнитивный стиль, предполагает для «полезависимых» студентов задания, позволяющие им отходить от контекста, развивающие решительность, творческий компонент, а для «поленезависимых» – задания, как на воплощение абстрактных идей, так и на реализацию действий в условиях конкретной ситуации.

Узкий / широкий диапазон эквивалетности лежит в основе выявления сходств и различий объектов. Некоторые авторы, в частности В. Колга, обозначают данный стиль – аналитичностью /синтетичностью. «Аналитичные» люди ориентируются на выявление различий при сравнении, а синтетичные – находят, прежде всего, сходства. Реализуя дифференциацию обучения, «аналитичным» студентам при анализе объектов следует позволять анализировать детали объектов, вычленяя их, но не стоит пренебрегать заданиями на выявление сходств. Того же следует придерживаться в работе с «синтетичными» студентами: позволять им находить сходства при сравнении предметов, но и периодически тренировать их в выявлении различий.

Таким образом, осуществляя дифференциацию обучения на основе когнитивных стилей, учитываются индивидуальные особенности студентов, создаются условия для качественного усвоения программного материала и оказания помощи в случае затруднения в овладении необходимыми знаниями, умениями, навыками, развивается личность будущих специалистов, способных полноценно реализовывать себя в социуме.

Списко использованных источников:

1. Дифференцированное обучение // Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. .С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

2. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2004. – 384 с.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Невдах С.И.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Современный период реформирования и модернизации системы образования обусловил необходимость проникновения в теорию и практику дополнительного образования взрослых новых концептуальных идей. Это, в свою очередь, повлекло изменение требований к подготовке специалистов, способных успешно адаптироваться, самоопределяться в предстоящей профессиональной деятельности. Кардинальные изменения условий труда, появление новых сфер деятельности способствовали развитию институтов системы дополнительного образования взрослых, в том числе и по подготовке педагогических кадров.

Решение проблемы подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых связано с разработкой научно обоснованных стратегий, согласно которым для данной системы необходимо выявление интеграционных процессов, позволяющих не только адаптировать образовательную среду к условиям подготовки, индивидуальным особенностям, запросам и интересам обучающихся, но и обеспечить свободу выбора и вариативность образования, сформировать стремление к самообразованию, умения и навыки самостоятельной работы, а также содержащих множество прикладных возможностей, связанных с решением задач развития личности.

Понятие «интеграционные процессы» тесно связано с понятием «интеграция». В философии интеграция рассматривается как «объединение в одно единое целое, упорядочение, структурирование ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей какого-либо целого» [4, с. 314]. Рассматривая интеграцию как научную категорию в педагогике, выделяют два направления: педагогическая интеграция как

принцип развития педагогической теории и практики; педагогическая интеграция как процесс установления связей между объектами и создания новой целостной системы.

Феномен интеграции образования взрослых является сложным, многомерным как по его отдельным аспектам, так и по концептуальному пониманию самой сущности интеграции в образовании. В настоящее время накоплен опыт вариативных подходов к пониманию целей интеграции в образовании в целом, ее задач, механизмов осуществления, а также способов, типов, форм, уровней и т.д. [6].

Специфика интеграционных процессов современного периода состоит в том, что они все больше соединяют различные комплексы и группы наук, тогда как раньше носили преимущественно «локальный» характер, не выходили за пределы одной группы наук или даже одной дисциплины. Иными словами в общей массе интегративных процессов происходит непрерывное увеличение веса высших, наиболее кардинальных и сложных видов синтеза знаний [2].

Это обусловило разработку таких образовательных программ в системе дополнительного образования взрослых, как «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании», «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи» и др. Данные образовательные программы предполагают комплексную подготовку специалиста (педагога), владеющего интегративным набором компетенций, готового работать с различными категориями детей в разнообразных учреждениях образования. Учебные планы включают ряд дисциплин, содержание которых строится с учетом принципа интеграции и включает сведения из нескольких научных областей.

Обладая свойствами всеобщности, интеграционные процессы оказывают свое влияние на все учебные дисциплины. Интеграция в содержании образования обусловлена конструктивным синтезом естественнонаучных и гуманитарных знаний. В данном случае важным является вопрос выбора вида интеграции. Ученые М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк и др. в своих исследованиях определяют виды интеграции в зависимости от количества учебных предметов, участвующих в интегративном взаимодействии: бидисциплинарная (взаимодействуют два предмета), мультидисциплинарная (взаимодействуют несколько предметов) и внутрипредметная (интеграция осуществляется в рамках одного предмета).

Особое место в интеграции содержания занимают уровни ее осуществления:

– уровень комплиментарности (межпредметных связей), при котором интеграционным фактором являются общие элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в любую сторону;

– уровень дидактического синтеза. Интеграция учебных дисциплин в данном случае осуществляется на базе одной из них. При этом каждая из взаимодействующих дисциплин сохраняет свой статус и свои концептуальные основания;

– уровень целостности, при котором происходит полная содержательная и процессуальная интеграция в рамках новой дисциплины [1,3].

К механизмам интеграции содержания образования разные авторы относят способы, приемы и средства интеграции: экстраполяцию, фундаментализацию, категориальный синтез и ряд других [5].

Особым этапом в процессе отбора и конструирования содержания учебного материала интегративного характера является определение системообразующего фактора или стержня – нахождение основания для объединения. Определить системообразующий фактор (интегратор) – значит выявить доминанты, ведущие к организации определенных компонентов в систему, обнаружить специфические основания возможных связей между ними. Интеграторами могут быть идеи, категории, а также другие компоненты содержания, например, общенаучная теория, комплексное явление или объект изучения ряда наук, фундаментальные компоненты знаний. Интегратором в содержании образования могут стать глобальные проблемы современности, а также общие для ряда наук методы исследования [6]. Например, дисциплина «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции» (специальность «Интегрированное обучения и воспитание в дошкольном образовании») на уровне дидактического синтеза интегрирует совокупность следующих дисциплин: «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью», «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с трудностями в обучении», «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи», «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с нарушением слуха», «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с нарушениями зрения».

Каждая из перечисленных дисциплин включает предметные области и с опорой на межпредметные связи раскрывает специфику работы с детьми с различными нарушениями, тем самым выводя дисциплину «Специальные методики воспитания и обучения дошкольников с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции» на уровень целостности, при котором происходит полная содержательная и процессуальная интеграция.

Интеграция знаний из различных областей является необходимым условием формирования общей культуры современного человека. При этом важно, чтобы эти знания включались и интегрировались в системе миропонимания личности.

Список использованных источников

1. Берулава, М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М.: Изд-во Совершенство, 1998. – 192 с.
2. Готт, В.С. Категории современной науки / В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул. – М.: Мысль, 1984. – С.33-34.
3. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. –Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
4. Интеграция // Большой энциклопедический словарь (философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия) под редакцией С.Ю. Солодовникова. – М.: МФЦП, 2002. – С. 314.
5. Максимова, В.Н. Интеграция в системе образования / В.Н. Максимова. – СПб.: ЛОИРО, 1998. – 157 с.
6. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / Под ред. д.п.н., проф. В.И. Подобеда, д.п.н., проф. А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 417 с.

ТРУДОВАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Орлова А.П., Зинькова Н.К., Тетерина В.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Переход Беларуси к инновационной модели экономики носит глобальный, стратегический характер и связан с необходимостью дальнейшей перестройки рынка труда. Это, в свою очередь, требует поиска наиболее эффективных путей и средств трудового обучения и воспитания молодежи в сфере общего и специального среднего образования. Изучения в этом аспекте зарубежного опыта может в известной мере способствовать более глубокому осмыслению как отечественных проблем, так и перспектив.

Цель статьи – выявить прогрессивные зарубежные тенденции в трудовой и профессиональной подготовки учащейся молодежи.

Материалы и методы. Материалом для статьи явилась научная литература по сравнительной педагогике. Реализованы следующие методы: анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительные методы исследования.

Результаты и их обсуждения. Широкое внедрение в производство новых информационных технологий, быстрая смена техники и технологий производства, рост требований к качеству продукции, результатам труда способствует стимулированию развития сложной системы профессионального образования. Отличительной чертой профессионального образования в развитых странах мира является тот факт, что оно максимально приближено к потребностям экономики, тесно связано с традициями этих стран. Именно разумная и тщательно продуманная политика в области подготовки высококвалифицированных рабочих сделала такие страны, как США, Германия, Япония, ведущими технологическими державами мира. Школы этих стран стали местом формирования кадров национальной экономики. Неслучайно их называют «мастерской профессионализма».

Так задача школ Германии состоит в подготовке рабочих и обслуживающего персонала. Профессиональная подготовка как составная часть системы обучения входит в сферу школьного образования второй ступени. Половину валового национального продукта в Германии дают промышленность и ремесла. Ремесло в Германии считают второй производительной силой после мелкой и средней промышленности. В ремесленных училищах Германии обучают более 120 профессиям. В последние годы все более популярными становятся «двойные квалификации». Выпускники гимназий до поступления в вузы получают рабочие профессии. Это, несомненно, повышает их шанс в жизненной борьбе, делает их более умелыми и знающими материальную основу современной промышленности.

Реформы образования в зарубежных странах подтвердили, что мировое педагогическое сообщество признало труд в качестве важнейшего фактора обновления среднего образования. Школьные реформы последних десятилетий свидетельствует о медленном, но неуклонном сближении общего и профессионального образования в средней школе, что меняет ее традиционно сложившийся облик академически замкнутого учебного заведения. Введенные в план школы курсы – технология (Англия, Франция), трудоведение (Германия), экономика, бизнес (США) – знакомят учащихся с научными основами современного производства, его организацией, управлением, кредитно-банковской системой, принципами частного предпринимательства и мелкого бизнеса. Новый предмет в английских школах «технология» предпола-

гает знакомство учащихся с практическим применением законов физики, электроники, изучение компьютеров, развитие навыков дизайна и труда. Уроки труда в зарубежной школе (2-5 часов в неделю) направлены на формирование у школьников культуры труда (умения планировать работу, экономно расходовать материалы, правильно использовать инструменты, следить за качеством изделий и т.д.).

В старших классах зарубежных школ трудовая подготовка, как правило, носит предпрофессиональный характер. В США и Японии она осуществляется на специальных отделениях единой школы, где обучается около 30% учащихся. Они получают подготовку в области промышленности, сельского хозяйства, торговли, управления, здравоохранения, что подтверждается сертификатом компетентности. Около 70% старшеклассников США совмещают учебу с работой.

В рамках учебных заведений организуется «индивидуальная трудовая деятельность», создаются «минипредприятия» и «компании», производящие и реализующие продукцию, оказывающие населению услуги и позволяющие подростку включаться в деловую атмосферу рыночных отношений, мир бизнеса. Для укрепления связи школы и производства в США созданы советы, которые обеспечивают сотрудничество школы, представителей делового мира, предприятий. Учащимся предоставляется возможность чередовать учебу с производственной практикой, при прохождении которой они используют и углубляют знания, полученные в школе. В США имеется несколько типов таких программ, за которыми утвердилось название «кооперативных». Обучаясь по этим программам, ученик получает более полное представление о различных сферах труда, что позволяет ему определить к чему он способен. В Великобритании обязательной является практика старшеклассников на каком-либо предприятии в течении двух недель в году. Во всех странах принимаются меры по укреплению связи школы с предприятием, усилению трудового обучения, а также профессиональной подготовке педагогов в вопросах профориентации.

В США, в частности, принят ряд важных законов: «О технической грамотности», «О техническом образовании», «О компьютерном обучении» и т.д. Согласно этим законам знания современных технологий становятся обязательными для всех. Признано необходимым начинать техническое обучение уже с детского сада и вести его на протяжении всего процесса обучения в школе. Каждая из ступеней обучения должна выполнять свои функции. Так, начальная ступень должна знакомить школьников с общими закономерностями и проблемами, вторая (VI-IX классы) дает профессию и развивает исследовательские и изобретательские навыки. Третья ступень, вплоть до завершения обучения, решает вопросы практической подготовки к труду и умения пользоваться современными технологиями. В старших классах трудовая подготовка носит предпрофессиональнй характер. К моменту окончания школы выпускники имеют на руках свидетельство техника или квалифицированного рабочего.

В Швеции учебные программы теснее увязываются с нуждами производства, экономики, жизни. Ученики много времени проводят в технических мастерских школ, оснащенных оборудованием для обучения чему угодно: от выпечки хлеба до программирования. В числе изучаемых дисциплин – техника, информатика. Все чаще школы посылают учащихся на базовые фирмы для приобретения новейших технических знаний.

В Великобритании труд входит в список обязательных предметов по выбору. Новый подход к трудовому обучению английские педагогики видят в том, что оно должно охватить всех учащихся до окончания обязательной школы независимо от того, станут ли они впоследствии работниками физического или умственного труда. Здесь проводят большую работу по совершенствованию трудового обучения в школе, расширению его масштабов и модернизации содержания.

За последнее десятилетие в связи с происходящей и, по существу, непрерывной реформой школы в стране появился целый ряд рекомендательных общенациональных документов, в которых наряду с другими рассматриваются вопросы трудового обучения. Основная мысль этих документов – необходим новый подход к трудовому обучению: оно должно охватывать всех учащихся до окончания обязательной школы (до 16 лет) независимо от того, станут ли они впоследствии работниками физического или умственного труда; изучение предметов трудового цикла должно вести к развитию всех способностей учащихся; эти предметы должны быть органично связаны с другими учебными дисциплинами. Вместе с тем заслуживает внимания выдвигаемая во многих документах задача выявлять одаренных в области ремесла, дизайна и технологии, создавать для них особые программы и даже специальные школы или классы.

При определении целей и воспитательных задач трудового обучения английские педагоги считают необходимым опираться на теорию Дж.Брунера с его идеей проблемного обучения и на «таксономию учебных целей» Б.Блума. В связи с этим определенный интерес представляет привлечение учащихся к выполнению практических проектов в процессе трудового обучения. Такая работа способствует выработке у учащихся прочных умений и навыков, стимулирует воображение, развивает технические навыки, формирует творческие начала при решении практических, хозяйственных и научно-технических задач.

Ввиду отсутствия единых учебных планов и программ в английских школах, имеются отличия в курсах трудового обучения: в одних школах фигурирует ремесло, техника, дизайн, в других – под названием «технология» подразумевается все три предмета, представленные в интегрированном виде. Многое делается для того, чтобы привлечь молодежь к овладению техническими дисциплинами. С этой целью в

английских школах приступили к реализации программы «образование научно-технической инициативы», задача которой – подготовка школьников к практической жизни и работе.

В начальной школе детям прививают навыки работы с бумагой, глиной, пластилином, деревом, знакомят с переплетным делом, плетением с элементами ткачества, с садоводчеством и огородничеством. Девочки, кроме того, учатся шить и вязать. Выбор видов труда зависит от возможностей школы. Большое значение придается изготовлению из бросовых материалов игрушек, учебных пособий и т.д.

Нововведением последних лет можно считать привлечение учащихся к выполнению различных проектов в процессе трудового обучения.

В младших и старших классах обязательной школы учащиеся занимаются изготовлением различных движущихся моделей (паровоз, крокодил, жираф и т.д.). Они делают из дерева столы и стулья, игрушки, учатся клеить, полировать. Работы по металлу предусматривают использование мягкой стали, медных полос, латуни и других сплавов. Школьники должны уметь выполнить и прочесть чертеж, дать письменные объяснения к нему.

Новой тенденцией становится создание интегрированных (для девочек и мальчиков) курсов домашней экономики. Основная цель – помочь учащимся вести эффективный образ жизни в качестве индивидуумов, членов семьи и сообщества.

Укоренившейся формой трудовой подготовки школьников стала практика на производстве, в торговле, сфере обслуживания, административных учреждениях. Она, прежде всего, охватывает школьников, избравших практическое направление учебы.

В Японии половина средних школ имеет общеобразовательную направленность, в другой половине обучение идет по общеобразовательным и профессиональным или же только по профессиональным программам. Профессиональная программа включает курсы по сельскому хозяйству, торговле, рыболовству, домоводству, электронике, робототехнике и др. Отметим, что в программах и методике обучения технологии в японской школе нашел отражение национальный менталитет, в частности идея достижения гармонии с природой каждого человека и общества в целом; осознание того, что именно труд сделал человека человеком.

В практическом обучении приоритет отдан обработке природных материалов, традиционных для Японии: бамбук, древесина, глина, камень, солома, при этом много внимания уделяется экологическим проблемам, сохранению природных ресурсов. Очень популярно изготовление декоративных композиций разного объема и сложности из вторичного сырья.

Существенно, что детей знакомят с полным технологическим циклом, в частности с технологией получения материалов, из которых затем изготавливают изделия. Например, при работе с глиной дети выполняют весь технологический цикл – от добычи глины из земли. Они самостоятельно вымывают глину из почвы, таким образом формируется осознание того, что глина – достаточно ценный природный материал, который есть везде, и даже обычная грязь содержит глину, которую можно извлечь.

За последние десятилетия популярными в Японии являются профессиональные учебные заведения, выпускающие специалистов узкой квалификации. Их подрядчиками выступают крупные компании, множество малых фирм. Такие школы открывают молодым специалистам перспективу успешной карьеры.

В Финляндии завершен процесс создания центров образования, нацеленных на сближение школы и производства. В них реализуется идея профессионально-технического центра обучения. Работа центров строится на следующих принципах:

– большинство учебных программ составлено на индивидуальной основе;

– новые учебные планы, которые состоят из модулей, предлагают учащимся разнообразные возможности для прохождения работы по индивидуальным планам, в которые могут войти занятия по профессиям в разных учебных заведениях;

– учеба может протекать в рамках проекта, приближенного к условиям работы и реальной жизни. Такой проект развивает предпринимательские качества и часто становится частью «проекта всей жизни» учащегося;

– гибкие режимы работы и учебы: мастерские, читальные залы и компьютерные классы предоставляются в распоряжение учащимся и в вечерние часы.

Обучение предпринимательской деятельности заключается в присоединении к фирменным сетям – это, например, открытие учащимися магазина, работающего в стенах учебного заведения.

Обучение предпринимательской деятельности охватывает изучение как внешнего предпринимательства (собственно работа в качестве предпринимателя), так и внутреннего (предпринимательское отношение работника к труду при работе по найму). Внутреннее предпринимательство должно стать частью всего образования, начиная от основной школы и кончая обучением взрослых. В основной школе дети могут изучать экономические вопросы в объеме коммерческого предмета. В Финляндии работают гимназии с предпринимательским уклоном. В профтехучилищах при обучении коммерции и управлению обязательными являются такие предметы, как офисная работа, обслуживание клиентов, предпринимательская деятель-

ность. По всем профессиям учащимся предлагаются широкие возможности выбора занятий. Учебные заведения могут определять свой профиль в зависимости от потребностей местной экономики.

Существенной частью трудового обучения в зарубежной школе является профессиональная ориентация, которая включает в себя информирование учащихся о существующих специальностях, изучение интересов и склонностей подростков, их профессиональное консультирование. Учителя труда и других предметов знакомят школьников с миром труда, с существующими в нем профессиями и специальностями, организуют встречи с работниками бюро найма, представителями различных профессий. Широко используются тесты, которые дают данные о психологических особенностях личности, на их основе делаются заключения о целесообразности выбора подростком той или иной специальности.

Помимо учителей в работе по профориентации участвуют специальные педагоги-консультанты. В школах ряда стран (Великобритания, США) вводятся специальные курсы под названием «Ориентация», «Планирование жизни». В США существует сеть консультантов, специальных агентств, оснащенных новейшей технологией. Они обеспечивают всех желающих самой свежей информацией в области трудового найма и перспектив тех или иных профессий, снабжают специальной литературой, проводят собеседования и консультации. Их деятельность оказывает неоценимую помощь молодежи.

В Германии ежегодно федеральное министерство по образованию и науке публикует список престижных профессий с соответствующими дидактическими рекомендациями. Кстати, это проблема проблем для индустриально развитых стран. Некоторые утверждают, что нельзя наверняка сказать, какие специальности станут «самым ходовым товаром»в 2015, 2020 году. Выход ученые педагоги видят на пути гибкого реагирования учебных заведений на экономические, социальные и промышленные последствия технологических перемен. В связи с этим школы должны вырабатывать в молодых людях творческий и проблемный подход к явлениям действительности с последующей реализацией их на практике. Правильно поступают японцы, загодя готовя специалистов тех новых отраслей, которые еще находятся в чертежах.

Заключение. Таким образом, при анализе содержания трудового обучения в зарубежной школе нельзя не отметить такие его характерные прогрессивные черты, как основательность предлагаемых знаний, умений навыков; дифференциация программ трудового обучения для различных учащихся; последовательная реализация индивидуального подхода к учащимся в процессе трудового обучения; учет их интересов и перспектив развития; направленность трудового обучения на формирование высокой культуры труда, теоретических умений и способностей выявлять, изучать и решать проблемы. В школах развитых зарубежных стран предпринимаются меры по укреплению связи школы с предприятиями, ведется большая работа по профессиональной подготовке педагогов в вопросах профориентации.

Подобный опыт может быть учтен и в системе трудового воспитания учащихся белорусской школы, что в значительной степени повысит ее престижность.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Плахотник О.В., Безносюк А.А.
Киев, КНУ имени Тараса Шевченко

В последние годы в связи с положениями Болонского процесса существенного значения, как в теоретическом, так и практическом контекстах приобретают вопросы формирования компетенций будущих социальных педагогов и их реализации на практике. Как относительно новая, эта проблема стала предметом изучения не только отдельных исследователей, но и Международной ассоциации социальных педагогов, а также Европейской ассоциации. Это связано с необходимостью повышения качества профессиональной подготовки работников социальной сферы, выработкой общих подходов в различных странах к этой задаче, что требовало, в свою очередь, соответствующего теоретического обоснования в виде определенного документа. Особенности этого творческого процесса раскрыл Президент Международной ассоциации социальных педагогов Бени Андерсен [1]. Анализируя цель созданного документа под названием "Профессиональные компетенции социальных педагогов", он остановился на некоторых особенностях его выхода в профессиональную среду . Этот документ основывался на материалах Европейского Бюро Международной ассоциации социальных педагогов под названием "Общая платформа для социальных педагогов в Европе" (2005 г.), основной целью которого была разработка комплекса критериев для необходимого уровня компетенций профессиональных социальных педагогов. Разработанные материалы рассматривались в 2005 году на первом симпозиуме профессиональных ассоциаций. После презентации на Всемирном конгрессе Международной ассоциации социальных педагогов (ноябрь 2005), документ вызвал большой интерес у его участников. Совет Ассоциации в мае 2006 года разослал его в

разные регионы Международной Ассоциации под несколько измененным названием: "Профессиональные компетенции социальных педагогов".

Цель статьи раскрыть концептуальные подходы международного научно - педагогического сообщества по профессиональных компетенций социальных педагогов.

Структурное содержание материалов раскрывается в нескольких частях. Центральная роль по сути и объему изложения отведена анализу различных видов компетенций социального педагога. Перед ним идет краткое введение и требования к подготовке социальных педагогов , после анализа компетенций - представлены требования к этическим принципам профессиональной работы социальных педагогов, цели и принципы этического кодекса. Вопрос компетенций социального педагога анализируются в логических связях с рядом понятий социальной педагогики, социальной работы и подготовки к ней . Отметим из них самое существенное.

Социальная педагогика рассматривается как теоретическая основа социальной работы и как профессия. Социально - педагогическая работа касается детей, молодежи и взрослых. Она , в основном , направлена на лиц с особыми потребностями, инвалидов, бездомных, умственно отсталых, алкоголе - и наркозависимых и т.п.. Этот вид деятельности очень диалектический, постоянно развивается относительно целевых групп , форм, методов и средств осуществления . Важную роль в социально - педагогической работе играют поддержка , профилактика, предотвращение маргинализации, социальной изоляции, обеспечения социального взаимодействия с целью поддержки и помощи незащищенным лицам, группам риска для развития ими своих собственных ресурсов. Эти процессы основаны на Всеобщей декларации прав человека, принятой ООН, на понимании ценности каждой отдельной личности независимо от расы, национальности, пола, возраста, веры, социального, экономического и интеллектуального статуса в обществе. Социальная педагогика обусловлена рядом гуманитарных и социальных наук: психологией, социальной психологией, философией, социологией, этикой и т.д..

Методы социальной работы включают уход, воспитание, вмешательства , развитие среды жизнедеятельности и т.п.. Целью является социализация личности.

Для осуществления разносторонних профессиональных задач, предусматривающих вмешательство в жизненные условия людей, социальные педагоги должны иметь основательную базовое образование , полученное в университетах или колледжах соответствующего уровня продолжительностью в 3-4 года дневного обучения. Полученное образование должно соответствовать профессиональным компетенциям, разработанным для социального педагога. В связи с этим предъявляются определенные требования к учебным заведениям: оно должно развиваться, привлекаться к экспериментальным проектам, осуществлять подготовку специалистов совместно с учреждениями практической деятельности, в частности за проведение социально - педагогической практики несут ответственность как представители учебного заведения, так и учреждений, в которых она проводится .

Основное целевое назначение документа заключается в анализе сущности понятия "компетенции " социального педагога, определении их видов с соответствующими характеристиками. Под "компетенциями" понимается способность социального педагога эффективно действовать при решении конкретной задачи, ситуации, реализации содержания социально - педагогической работы на основе знаний, разносторонних умений и навыков (интеллектуальных, социальных, практических), руководствуясь необходимым оценочным отношением и мотивацией. Подчеркивается , что компетентность социальных педагогов может быть охарактеризована как синтез знаний , умений и навыков , теоретических подходов различных дисциплин. Выделены два измерения компетентности социальных педагогов: фундаментальный и центральный, каждый из которых имеет свои компетенции. Первый - воспроизводит способность социальных педагогов действовать, осуществлять рефлексию и вмешательства в различных практических контекстах. Второй - связан с целесообразным, соответствующим учетом социальными педагогами перспектив и условий социально -педагогической работы .

Среди фундаментальных компетенций различают: компетенции вмешательства, оценки, рефлексии. Компетенция вмешательство означает, что социальный педагог должен действовать непосредственно в реальной ситуации в соответствии с потребностями ребенка или взрослого человека наиболее целесообразно и эффективно. При этом действия могут быть мотивированы интуицией или знанием (теоретическим , или построенном на опыте). Оценочная компетенция заключается в способности социального педагога оценивать зависимость между намерением, действием и результатом. Компетенция по рефлексии предполагает способность социального педагога размышлять, анализировать, исследовать проблемы профессиональной сферы, исходя из развития профессии, ее общепринятого осмысления и признания профессионалами и общественностью.

Центральные компетенции охватывают большую группу конкретных компетенций. В нее входят: личностная, социальная, коммуникативная, организационная, системная компетенции. Она охватывает также компетенции развития и обучения, теоретических знаний, управления , культурологические, творческие компетенции.

Личностная компетенция построена на взаимосвязях между социальным педагогом и клиентом. Ее существенными проявлениями является преданность своей работе, большая степень эмпатии, душевного, гуманного отношения к ребенку или взрослого человека с дифференцированным подходом к клиентам в зависимости от их потребностей. Личностную компетенцию характеризует чувство ответственности, добросовестности, профессиональная этика и мораль.

Социальная и коммуникативная компетенции основаны на учете того, что социально - педагогическая работа осуществляется с привлечением значительного количества субъектов, групп людей (детей, родителей, родственников, различных профессиональных групп, организаций). Это требует умения налаживать с ними конструктивные контакты, добиваться согласованности относительно целей , методов и средств совместных действий . Важным при этом является способность социальных педагогов решать возможные конфликты. Существенную роль в этой группе имеет междисциплинарная взаимодействие. Следовательно, эти компетенции требуют способности к:

– работы в команде с коллегами на основе знаний о технологии создания команды;
– сотрудничества с родителями и родственниками детей;
– использование методов междисциплинарного сотрудничества;
– осуществления коммуникации на многих уровнях;
– анализа проблем и сложных жизненных ситуаций на основе существующих социальных и психологических знаний о них;
– осуществление функций консультирования и сопровождения (ожоги) на основе теоретических подходов и практических умений использования различных технологических методов;
– разрешение конфликтов с опорой на знания и эффективные методики [1].

Относительно организационных компетенций отмечается, что это способность определять цели, планировать, инициировать, структурировать, выполнять, координировать, оценивать различной сложности задачи, социально - педагогические действия, процессы, проекты по целевой направленностью на отдельные личности и группы. Необходимо знание общих административных правил, например, ведение документации, оценка , менеджмент встреч с отдельными лицами и группами и т.п..

Системные компетенции, в значительной степени, обусловлены спецификой, направленностью социально -педагогической работы , теми социальными влияниями и условиями, в которых она происходит. Социально - педагогическая работа существует не изолированно, а тесно интегрирована в такие социальные явления и институты как политический строй, законодательство, общество, общественная система, социальные институты, родители и т.д. . Работа социального педагога составляет часть общей сложной социальной системы . Он должен:

– иметь основательные знания и быть способным организовывать работу в соответствии с законодательством, правилами и соглашениями, составляющих нормативную основу работы социального педагога;
– иметь знания деятельности административных систем и их менеджмента;
– быть способным действовать в общественных и частных администрациях согласно действующих решений и приказов.
– Компетенции развития и обучения тесно связаны с развитием общества, изменениями в политических приоритетах, появлением новых исследовательских знаний о социально-педагогической работе, требующую от социального педагога готовности к изменениям , владение инструментом собственного развития. Социальный педагог соответственно должен быть способным:
– развивать свои профессиональные компетенции и теоретическую базу путем обучения;
– участвовать в официальных и неофициальных учебных процессах;
– осуществлять критическую рефлексию и оценивать собственную работу;
– включать анализ, развитие и исследовательские результаты в исполнение и развитие социальной работы и т.п..

Современная социально - педагогическая практика базируется на социальной педагогике , которая строит свою собственную систему категорий и понятий. При этом она опирается на профессиональную практику, совмещенную с элементами педагогики, психологии, социологии, антропологии и т.д. Владение знаниями этих наук обеспечивает теоретическую основу профессионализма социальных педагогов, в этом контексте должны:

– быть хорошо знакомыми с базовыми , общепризнанными и преобладающими педагогическими и социально - педагогическими теориями ;
– Поиск и получать современные знания , на которые опираться в своей деятельности ;
– быть способными обосновывать и анализировать свои действия и меры на основе признанных теорий и методов;
– быть способными осуществлять вклад в продуцирование знаний на основе рефлексии и опыта социальной работы.

В документе подчеркивается сущность и тех компетенций, которые необходимы для руководства социально - педагогической профессии. К ним отнесены: овладение терминологией и понятиями профессии и участие в ее создании , способность влиять и решать моральные проблемы, участие в дискуссиях и разработка необходимых документов , соглашений и т.п. . Отмечено , что профессионализм социального педагога включает и культурные компетенции, касающиеся использования в работе культурных ценностей и разных культур. Они предусматривают создание отношений между социальным педагогом и клиентом на основе существующей в обществе культуры, знании других культур, культуры учреждения и специфики социально-педагогической деятельности, в которой происходит общение. В "Профессиональных компетенциях" своеобразным итогом выступают творческие компетенции. Отмечено , что социальный педагог обязан владеть навыками творчества, использованием воздействий движений и музыки. Приведенный комплекс разноаспектных компетенций обусловливает необходимость четкого определения конкретных задач и технологии их формирования в системном процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов с творческим подходом к проанализированных положений.

Список использованных источников:

1. The Professional Competences of Social Educators: A Conceptual Framework / Benny Andersen. – Copenhagen: AIEJI, 2006. – 32 p.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Ракова Н.А.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Учение на протяжении всей жизни как единственно возможный в современных условиях способ жизнедеятельности человек – императив нашего времени, необходимая предпосылка и условие для эффективной деятельности во всех сферах общественного и личного бытия, поступательного развития человеческого общества.

Данное обстоятельство актуализирует проблему осмысления организации андрагогического процесса, определения его принципов, закономерностей, целей, задач, содержания, деятельности, технологии реалиазции.

Целью исследования явилось проведение сопоставительного анализа андрагогической и педагогической моделей обучения. Цель конкретизируется в следующих задачах:

– выявление основных параметров модели обучения;
– характеристика основных параметров педагогической и андрагогической моделей обучения;
– сравнительно-сопоставительный анализ педагогической и андрагоггической моделей обучения.

Материалы и методы. Для реализации цели исследования использовался широкий круг источников (энциклопедическая литература, труды философов, педагогов, психологов, анрагогов). В исследовании реализованы методы логического подхода, сравнительно-сопоставительного анализа, эмпирические методы.

Результаты и их обсуждение. Построение андрагогической модели процесса обучения требует проведения сравнительно-сопоставительного анализа с педагогической моделью процесса обучения. Поскольку модель обучения, как отмечает С.И. Змеев, представляет собой систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения, т.е. представляет собой систему, то правомерно говорить о том, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы [2, с.21].

Системообразующим фактором процесса обучения, реализуемого на основе модели, является его цель. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью в педагогической модели является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный (традиционный) характер, если – формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты проблемного обучения, если цель развития индивидуальности и личностных качеств обучающегося, то процесс обучения становится развивающим.

Цель обучения в андрагогической модели ориентирована на переосмысление уже сложившейся системы знаний, умений, навыков, опыта, развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человека. Цели обучения взрослых конкретны, четки, тесно связаны с определенными социально-психологическими, профессиональными, бытовыми, личностными проблемами, условиями, с достаточно ясными представлениями о дальнейшем применении полученных знаний, умений, навыков и качеств.

Взрослые обучающиеся – активны, самостоятельны, склонны к самоуправлению, играют ведущую роль в реализации процесса обучения и в определении его основных параметров, поиске необходимых знаний, формировании умений, навыков и качеств.

Универсальной характеристикой процесса обучения является педагогическое взаимодействие. Обучающие и обучающиеся являются субъектами процесса обучения. Процесс обучения в педагогической модели является двусторонним: с одной стороны деятельность педагога как преподавание, с другой – деятельность учащихся как учение. Преподавание определяется как система действий, направленная на организацию условий для учебно-познавательной деятельности школьников. Учение – это целенаправленная, мотивированная регулируемая деятельность по восприятию, осмыслению и применению системы знаний, в результате которой происходит развитие и воспитание обучающегося.

Исходя из этого можно сказать, что в педагогической модели доминирующее положение занимает обучающий. Им определяются цели, задачи, содержание, методы, средства, формы обучения. Как отмечает С.И. Змеев, в силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучающийся занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на диагностику, создание условий, планирование, оценивание и коррекцию процесса обучения (потому его называют обучаемым). Его участие в реализации процесса обучения в силу тех же причин достаточно пассивно: ведь его основная роль — восприятие социального опыта, передаваемого ему обучающим [2, с. 21].

Существенной отличительной особенностью андрагогической модели от педагогической является наличие опыта у обучающихся. Если в педагогической модели у обучающихся опыт весьма незначителен и основное значение приобретает опыт учителя и автора учебника, предлагающего определенное содержание, то в андрагогической модели обучающийся располагает достаточно большим опытом, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающего так и других людей.

Важнейшим компонентом учения являются мотивы, ибо учебная деятельность, как и любая другая, побуждается и осуществляется под воздействие потребностей человека, конкретизированных в мотивах.

В педагогической модели деятельность учителя состоит в формировании потребности в знаниях и мотивов учебно-познавательной деятельности учащихся, деятельности учащегося в развитии и углублении потребности и мотивов учебно-познавательной деятельности.

В андрагогической модели готовность взрослых учиться определяется их потребностью в изучении для решения конкретных производственных и жизненных задач. Поэтому сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотиваций. Задача обучающего в этом случае состоит в создании благоприятных условий для обучения.

Особая роль здесь также отводится, как отмечает Т. А. Василькова, мастерству мотивации. Мотивы, побуждающие взрослых учиться, могут быть материальными (возможность с помощью обучения освоить новую профессию и заработать больше денег); социальными (обучение может улучшить социальный статус); внутренними (обучение может служить стабилизирующим моментом); страховочными (обучение может повысить конкурентоспособность); самоутверждения (саморазвитие, получение признания); досуговыми (удовольствие от интересного общения, отдых от однообразия домашних дел) [1, с. 168]. В жизни все виды мотивации взаимодействуют, дополняя друг друга. Интеграция всех мотивов обеспечивает постоянный интерес к учебе и ее успешность.

Содержание образования в педагогической модели определяется учебными планами, учебными программами, учебной литературой – документами, утвержденным Министерством образования. Помимо этого одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация как система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Обучающиеся, согласно стандарта, изучают одни и те же отдельные, не связанные друг с другом дисциплины. В процессе обучения учитель, в соответствии с основными нормативными документами, определяет содержание материала, подлежащего усвоению учащимися. Им выделяются главные теоретические положения и те мировоззренческие и нравственно-этические идеи, которые заключены в изучаемом материале, продумываются вопросы, связывающие новый материал с ранее изученным, определяются умения и навыки, которые необходимо выработать в процессе обучения. Учеником осмысливается тема нового материала и основные вопросы, подлежащие усвоению.

При обучении по педагогической модели обучающиеся ориентированы на приобретение знаний, не зная заранее, какие из них пригодятся в жизни и в будущей профессии. Содержание же обучения взрослых имеет явно выраженную социально-профессиональную и практико-ориентированную направленность. Учебные планы и учебные программы построены на основе применения полученных знаний, умений, навыков, качеств жизни и профессиональной деятельности. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится индивидуализация обучения на основе программы, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого обучающегося.

Согласно андрагогической модели, обучающиеся хотят применить полученные знания и навыки сразу же, немедленно, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем, чтобы более эф-

фективно действовать в жизни. Соответственно, курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их конкретных жизненных задач.

Что касается организации учебно-познавательной деятельности, то в педагогической модели учитель организовывает учебно-познавательные действия учащихся по овладению изучаемым материалом. Овладение изучаемым материалом происходит под руководством учителя и представляет собой своеобразный процесс самостоятельного «открытия» учеником уже имеющихся в науке знаний.

В андрагогической модели деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений и навыков, которые необходимы ему для решения жизненно важной проблемы. Деятельность обучающего сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимых ему знаний, умений, навыков и качеств.

Целью дидактического диагностирования в педагогической модели является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с продуктивностью последнего. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Главное отличие психолого-андрагогической диагностики заключается в том, что она является важным, самостоятельным и относительно продолжительным этапом процесса обучения, на котором проводится большая, сложная, кропотливая предварительная, совместная работа обучающихся и обучающих. При обучении взрослых этап диагностики реализуется до начала процесса обучения, и на него отводится достаточно продолжительное время. На этапе психолого-андрагогической диагностики осуществляются следующие основные операции: определение образовательных потребностей обучающегося; выявление объема и характера его жизненного опыта; выяснение физиологических и психологических особенностей; определение когнитивного и учебного стилей обучающегося. Выполнив указанные выше действия и функции, осуществив все рассмотренные операции, обучающийся и обучающий в результате получают достаточно ясное представление об основных индивидуальных особенностях обучающихся, в соответствии с которыми необходимо строить процесс обучения.

Мы согласны с точкой зрения С. И. Змеева по определению им специфики андрагогической модели обучения. Ученый отмечает, что она основывается на семи основных посылках:

– обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый);

– обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя способным к этому;

– обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег;

– взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;

– взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств;

– учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения;

– процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции [2, с. 21].

Таким образом, на основании проведенного теоретического анализа и эмпирического опыта мы сделали попытку структурировать основные параметры андрагогической модели процесса обучения следующим образом:

Параметры	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Цель	Формирование знаний, умений, навыков, познавательной самостоятельности, индивидуальности личности	Ориентирована на переосмысление уже сложившейся системы знаний, умений, навыков, опыта, развитие, критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человека.
Наличие взаимодействия	Двусторонний характер обучения: деятельность педагога как преподавания – деятельность учащихся как учение.	Активное взаимодействие на всех этапах процесса обучения
Наличие опыта	Весьма незначительное	Достаточно большой опыт

Мотивы учебной деятельности	Непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях; перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности; интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания.	Материальные (возможность с помощью обучения освоить новую профессию и заработать больше денег); социальные (обучение может улучшить социальный статус); внутренние (обучение может служить стабилизирующим моментом); страховочные (обучение может повысить конкурентоспособность); самоутверждения (саморазвитие, получение признания); досуговые (удовольствие от интересного общения, отдых от однообразия домашних дел).
Содержание обучения (чем определяется?)	Определяется учебными планами, учебными программами, учебной литературой – документами, утвержденными Министерством образования; стандартами.	Учебные планы и учебные программы построены на основе применения полученных знаний, умений, навыков, качеств жизни и профессиональной деятельности.
Деятельность	Руководство со стороны учителя по формированию знаний, умений и навыков.	Помощь, стимулирование и содействие андрагога в переводе личности в режим постоянного саморазвития и самообучения.
Диагностика	Осуществляется педагогом	Совместная оценка

Заключение. Результатом исследования явилось выявление основных отличительных особенностей андрагогической модели обучения по сравнению с педагогической в соответствии с основными параметрами процесса обучения.

Список использованных источников:

1. Василькова, Т.А. Основы андрагогики: учебное пособие / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2009. – 256 с.
2. Змеёв, С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.

СПЕЦИФИКА ВОКАЛЬНОЙ РАБОТЫ ХОРОВОГО ДИРИЖЕРА И ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К РУКОВОДСТВУ ХОРОМ

Романович Е.Е.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Деятельность хорового дирижера большинство исследователей, занимающихся данной проблемой, определяют как художественно-творческий процесс, результат которого проявляется в форме художественной интерпретации и материализации в живом звучании замысла композитора [1, 2]. Одной из важных задач, стоящих перед хоровым дирижером при реализации собственной художественной интерпретации, является постоянный анализ хорового звучания. Г.П. Стулова определяет хоровое звучание как «результат взаимодействия целого ряда слагаемых: хорового строя, ансамбля, а также качества певческого звука» [3]. В.Л. Живов считает, что вокальная работа хорового дирижера, т.е. работа над качеством и культурой певческого звука, является первоосновой исполнительской техники хорового дирижера.

Следует отметить, что вокальная работа хорового дирижера нами рассматривается не только с позиции звукообразования, но и его восприятия. В связи с этим нами выявлены следующие уровни развитого музыкального восприятия дирижером хорового звучания:

– *Сенсорный уровень*. На этом уровне происходит тонкий сенсорный анализ таких элементарных качеств звука как высота, громкость, тембр, а также метроритма и мелодии.

– *Звуковысотно-интонационный*. Музыкальный звук в мелодии или фразе воспринимается как часть интервала, мотива или как ступень лада, что позволяет внутренним слухом тонко чувствовать в музыкальном языке хоровой партитуры ладотональные краски.

– *Эмоционально-семантический*. На этом уровне эмоциональная оценка звучания и хорошо развитое ладовое чувство дают возможность интерпретировать хоровую звучность как содержательную семантическую структуру. Следует отметить, что накопленный музыкальный опыт позволяет будущему учителю музыки предвосхищать дальнейшее развитие мелодии, гармонии.

– *Эвристический*. Для этого уровня характерны последовательно-одновременный процесс построения музыкального образа и аналитико-синтетические операции музыкального мышления. Узнавание, предвосхищение и мысленное сопоставление отдельных частей хорового произведения помогают быстрому осознанию и более целостному переживанию его формы и структуры [4].

Анализ уровней развитого музыкального восприятия дирижером хорового звучания позволяет сделать вывод о том, что под качеством хорового звучания следует понимать не только техническую сторону исполнения, но и разнообразные эмоциональные и психологические краски, поиск которых подключает к работе интеллектуальные способности исполнителей. Коллективный характер хорового исполнительства, являясь одной из его специфических особенностей, в вокальной работе ставит перед дирижером задачу достижения единого звучания хорового коллектива, т.е. единой манеры звукообразования, подачи звука и артикуляции слова.

Рассматривая проблему вокальной работы хорового дирижера необходимо отметить, что хоровая (коллективная) звучность, в отличие от певца-солиста, имеет «абсолютно новое качество, характеризующееся новым тембром, иной плотностью и насыщенностью, иным объемом, иными динамическими и красочными возможностями» [2, с. 42]. Сложность вокальной работы хорового дирижера заключается в соединении различных по своим качественным характеристикам голосов хоровых исполнителей в единую хоровую звучность, соответствующую его вокально-хоровым ощущениям и представлениям. Осуществляя персонализирующее воздействие на хоровой коллектив и являясь по персоноцентристской шкале индивидуумом по отношению к коллективу, хоровой дирижер должен знать теоретические основы формирования вокальных навыков, «…владеть голосом, быть в певческой форме, постоянно совершенствовать свое вокальное мастерство, чтобы в любой момент быть готовым показать тот или иной прием, штрих, нюанс» [2, с. 42].

В вокальной работе дирижеру следует учитывать следующие этапы в формировании и развитии певческих навыков:

1. Нахождение правильного звукообразования на отдельных гласных звуках в средней части диапазона голоса.
2. Перенесение этих естественных движений голосообразующих систем на пение любых гласных и целых слов в различных участках диапазона голоса при средней силе звука.
3. Автоматизация движений всего голосообразующего комплекса, их шлифовка в процессе выполнения многочисленных вариантов музыкальных заданий при сохранении правильной координации всех мышечных систем голосового аппарата певца [3, с. 14].

Анализируя хоровую звучность, дирижеру часто приходится в нужной мере ограничивать участников хора в проявлении тех или иных возможностей своего голоса, тем самым подчиняя звучание отдельных голосов требованию хорового звучания в соответствии с интерпретацией дирижером хорового произведения. Необходимо также формировать и закреплять в сознании участников хора определенный звуковой эталон, тем самым стимулирование их к самооценке. Такой метод активизации слухового внимания участников хора позволяет контролировать правильность их голосообразования. Другим важным методом в вокальной работе хорового дирижера является метод образного сравнения и пространственных ассоциаций, способствующий выработке у участников хора сознательных критериев оценки собственного качества звучания голоса.

Таким образом, вокальная работа хорового дирижера, в основе которой лежат музыкально-слуховые представления участников хора и развитый вокальный слух, оказывает влияние как на используемые в хоровой практике исполнительские выразительные средства и способствует раскрытию художественного образа хорового произведения.

Список использлванных источников:

1. Безбородова. Л.А. Дирижирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся пед. уч-щ по спец. «Муз. воспитание». / Л.А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

2. Живов, В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В.Л. Живов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

3. Стулова, Г.П. Теория и практика работы с детским хором: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений. / Г.П. Сутулова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 176 с.

4. Романович, Е.Е. Роль психомоторики в профессиональной деятельности хорового дирижера / Е.Е. Романович // Вестник Полоцкого государственного университета. Педагогические науки: научно-теоретический ежемесячный журнал. – Новополоцк, 2011. – С. 96-100.

5. Глазырина, Л.Д., Лопатик, Т.А., Романович, Е.Е. Персоноцентризм в дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки / Л.Д. Глазырина, Т.А. Лопатик, Е.Е. Романович // Мастацтва і асоба: матэрыялы II Міжнар. навук.-практ. канф., г. Мінск, 24 крас. 2013 г. / Бел. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка; рэдкал. Т.С. Багданава (адк. рэд.), Т.В. Сярнова, У.А. Васілевіч і інш. – Мінск: БДПУ, 2013. – С. 244-246.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ В 1991–2010 ГОДЫ

Савицкая Т.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Определение стратегического пути развития современной системы специального образования Беларуси невозможно без осмысления предшествующего исторического опыта. Проведение историко-педагогического анализа развития национальной системы специального образования в период 1991–2010 годов предполагает выявление факторов ее развития. Под фактором нами понимается причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты.

Материал и методы. Материалом исследования послужили труды ученых, посвященных проблеме развития современного специального образования, нормативно-правовая база Республики Беларусь в сфере специального образования. Использованы методы исследования общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, сравнение), историко-педагогические методы.

Результаты и их обсуждение. Анализ нормативно-правовой базы Республики Беларусь, периодической печати позволил нам выделить ряд факторов, обусловивших развитие системы специального образования Республики Беларусь в 1991–2010 годы.

Государственная образовательная политика Республики Беларусь рассматривается нами как *ведущий фактор* развития системы специального образования в 1991–2010 годы. Популяризация концепции «экономики знаний» обусловила необходимость признания образования в качестве важнейшего стратегического ресурса развития Республики Беларусь. На смену знаниево-центрированной приходит личностно ориентированная парадигма образования, позволяющая наиболее полно удовлетворять естественное и неотъемлемое право каждого человека – право на получение образования с учетом индивидуальных особенностей, интересов и способностей личности. Интенсивная деятельность Правительства республики по обеспечению доступности образования по-новому заставила взглянуть на реализацию права лиц с особенностями психофизического развития на получение образования. Возникла острая необходимость в разработке нормативно-правовой базы, гарантирующей лицам с особенностями психофизического развития не только право на получение образования, но и организацию для этого необходимых условий. Ведущими идеями государственной политики, обуславливающими вектор развития системы специального образования в 1991–2010 годы становятся идеи гуманизации, сохранения здоровья, ранней социализации, индивидуализации и самореализации личности [1; 2].

Социально-экономический фактор. Социально-экономический кризис, переживаемый республикой в первой половине 90-х годов XX столетия и характеризующийся разрушением торгово-экономических связей между постсоветскими государствами, падением жизненного уровня населения, безработицей, увеличением конкурса на рынке труда, актуализировал потребность государства в нормативно-правовом закреплении социальных гарантий лиц с особенностями психофизического развития, переосмыслению роли специального образования в развитии общества.

Реализация Правительством Республики Беларусь концепции устойчивого развития государства позволила преодолеть экономический кризис, привела к улучшению основных показателей уровня жизни населения во второй половине 90-х годов XX столетия. Улучшение финансирования образовательной сферы позволило приступить к реформированию системы специального образования [1; 2; 3].

Социокультурный фактор. Трансформация социокультурной ситуации в республике в начале 90-х годов XX столетия (переход от традиционного к гражданскому, демократическому обществу, вхождение Беларуси в мировое образовательное пространство) обострила необходимость возрождения национальной культуры. В общем контексте поликультурного образования национальная культура становится духовным стержнем развития общества. Национальные ценности, традиции белорусов закладывают основы изменения негативных стереотипов восприятия лиц с особенностями психофизического развития, формирования гуманного к ним отношения, признания главенствующей роли семьи в воспитании и образовании ребенка с особыми образовательными потребностями [3; 4; 5; 6; 7;].

Демографический фактор. Рост количества детей с особенностями психофизического развития, заболеваемости детей и взрослых обусловили необходимость количественного и качественного совершенствования системы специального образования. Отселение людей из зараженных радионуклидами территорий потребовало открытия в экологически чистых зонах учреждений образования, в том числе учреждений специального образования, обеспечения учреждений образования педагогическими, дефектологическими кадрами. Неудовлетворительное состояние психосоматического здоровья детей и подростков обусловило ориентацию учреждений образования на использование здоровьесберегающих технологий, разработку специальных медицинских режимов работы, открытие в чистых зонах школ-интернатов санаторного, общеоздоровительного

типов. Организация круглогодичного оздоровления детей, пострадавших в результате аварии, потребовало создания условий, необходимых для оказания качественных коррекционно-образовательных услуг в учреждениях здравоохранения, в санаторно-курортных учреждениях [8; 9].

Выводы. Факторами, повлиявшими на развитие национальной системы специального образования в Республике Беларусь в 1991–2010 годы стали: государственная образовательная политика – ведущий фактор, обуславливающий приоритетность социально-экономического, социокультурного и демографического факторов в развитии системы специального образования в Республике Беларусь; социально-экономический фактор (повышение внимания Правительства Беларуси к качеству специального образования, реформирование его системы); социокультурный фактор (приоритетность государственной политики по отношению к правам и свободам, в том числе и праву на образование, лиц с особенностями психофизического развития); демографический фактор (увеличение количества лиц с особенностями психофизического развития, связанное с ухудшением экологической обстановки, снижением уровня жизни в 90-е годы XX столетия, спроецировало внимание общественности, специалистов социальной и образовательной сфер на необходимости организационного, содержательного, методического преобразования системы специального образования).

Список использованных источников:

1. Об образовании в Республике Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 29 окт. 1991 г., № 1202–XII: в ред. Закона Респ. Беларусь от 09.11.2009 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 37. – 2/844 ; Ведомости Верховного Совета Республики Беларусь. – 1991. – № 33. – С. 3–23.
2. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании): Закон Респ. Беларусь, 18 мая 2004 г., № 285–3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2004. – № 87. – 2/1034. – С. 32–46.
3. Концепция национальной школы Беларуси / Н.А. Гусаковский [и др.] // Адукацыя і Выхаванне. – 1995. – № 10. – С. 88–127.
4. Об утверждении республиканской программы «Молодежь Беларуси» на 2006–2010 годы : Указ Президента Республики Беларусь, 4 апр. 2006 г., № 200 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 56. – 1/7417.
5. Об утверждении Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2006–2010 годы : Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 28 дек. 2006 г., № 132 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. – № 68. – 8/15912.
6. О Республиканской программе патриотического воспитания детей и молодежи : Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 20 июля 1998 г., № 1126 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2001. – 5/6798.
7. Об Основных направлениях развития национальной системы образования : Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 12 апр. 1999 г., № 500 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 32. – 5/597.
8. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь. 1995–2010 годы (Информационный бюллетень), Выпуск № 12 / сост.: В.М. Хмелевский, Е.Е. Федорцова. – Минск : ГИАЦ Министерства образования, 2011. – 132 с.
9. Первый периодический доклад по осуществлению положений Конвенции ООН о правах ребенка // Адукацыя і Выхаванне. – 1999. – № 5–6. – С. 3–40.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ И ТЕНДЕНЦИИ

Семенова Н.С.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Внедрение социальной педагогики в жизнь современного общества требует решения трех основных задач: формирование сферы профессиональной деятельности социальных педагогов, развития отрасли научного знания и создание системы подготовки специалистов для этой сферы. Взаимодействие трех направлений обеспечит успешное развитие и функционирование профессиональной области. Профессиональная подготовка социальных педагогов начинается сразу после введения специальности и включения данной должности в нормативные документы, определяющие должностные обязанности и требования к квалификации специалистов. Изначально это переподготовка уже имеющихся кадров, однако потом переходящая в полноценную в связи с созданием факультетов, кафедр.

Анализ литературных источников показывает, что термин профессиональная подготовка широко используется в работах по педагогике, различные авторы делают акцент на определенные аспекты поня-

тия, но единого толкования оно не имеет. Так, Сенько Ю.В. выделяет понятия «профессиональная подготовка» и «профессиональное образование». Данные понятия на его взгляд различаются результатами: результат профессиональной подготовки – готовность, которая фиксируется наличием диплома; а результат профессионального образования – профессиональная компетентность. По мнению В.А.Полякова, профессиональная подготовка – сововкупность специальных ЗУН, качеств трудового опыта, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии. Включает высшее, среднее специальное или профессионально-техническое образование.

В целом, можно сделать вывод, что профессиональная подготовка – это подготовка личности специалиста с углубленной профессиональной педагогической подготовкой, включающая теоретическую базу (знания, умения, навыки), общепрофессиональные знания, умения, навыки, практическое применение знаний, умений, навыков, возможность выбора дисциплин, мотивацию, овладение профессиональными качествами, изучение основных проблем в сфере профессиональной деятельности, возможность самореализации. Профессиональная подготовка может осуществляться в профессиональных лицеях, училищах, колледжах, техникумах, институтах, университетах, академиях

М.А. Галагузова рассматривает профессиональную подготовку социальных педагогов как процесс и результат формирования готовности к определенной профессиональной деятельности, которая осуществляется посредством овладения целесообразной совокупностью специальных знаний. умений и навыков. Профессиональная подготовка – это составная часть социального образования, имеющая многоуровневый и многоаспектный характер и представляющая собой процесс и результат формирования готовности к профессиональной деятельности в области социального воспитания и обучения, социальной защиты, поддержки, коррекции и реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством освоения системы специальных знаний, умений и навыков.

Система профессиональной подготовки – разновидность педагогической системы. Обладает всеми ее признаками: служит основанием теоретического осмысления и построения педагогической деятельности; включает совокупность средств, методов и процессов, необходимых для создания влияния на формирование личности с заданными качествами; обеспечивает выполнение ценностно-смысловых, нормативных, технологических и процессуально-результативных функций педагогической деятельности; способствует достижению поставленных целей развития человека.

На сегодняшний день система подготовки социально-педагогических кадров развивается в соответствии с концепцией непрерывного образования; её можно представить в виде четырёх ступеней. Первая ступень – допрофессиональная подготовка, которая, к сожалению, не получила широкого распространения и применения в нашей системе образования. Ее суть заключается в профориентации школьников, ориентирую на социальную педагогику как новую и перспективную специальность. Допрофессиональная подготовка осуществляется при участии заинтересованных лиц, в качестве которых могут выступать преподаватели университета, студенты старших курсов, которые предоставят возможным абитуриентам информацию о специальности «социальный педагог», проведут ряд теоретических и практических занятий, а также осуществят психологическую диагностику. Ряд профориентационных мероприятий, проведенных в школе, позволяют сделать профессию «социальный педагог» более привлекательной и доступной.

Следующий уровень – среднее профессиональное образование. Особенностью данной ступени является практико-ориентированная направленность. К сожалению, подготовка социальных педагогов в средне-специальных учреждениях не осуществляется. В целом, среднее специальное образование имеет ряд преимуществ. Одно из которых, обеспечение практико-ориентированной подготовкой специалистов, востребованных на современном рынке труда, с хорошо развитыми практическими навыками трудовой деятельности.

Третий уровень – высшее педагогическое образование, его могут освоить выпускники средней школы, начального или среднего профессионального образования. Обучение осуществляется в соответствии с государственным образовательным стандартом. Введение которого обусловлено необходимостью обеспечения установленного качества высшего образования.

Четвёртый уровень – система переподготовки и повышения квалификации кадров. Данный уровень обеспечивает развитие профессиональной среды, позволяет специалистам повышать и совершенствовать свой профессиональный уровень.

Особое значение в профессиональной подготовке социальных педагогов имеет его специализация в связи с многоплановостью профессиональной деятельности, специфики контингента объектов помощи и их проблем. Специализация – это приобретение специальных знаний, представлений, умений, навыков в рамках основной образовательной программы по данной специальности, учитывающих будущую профессиональную деятельность специалиста данной квалификации.

Большую роль в становлении системы профессиональной подготовки социальных педагогов сыграло утверждение Министерством образования государственных образовательных стандартов. Первый образовательный стандарт был принят только в 1998 году, не смотря на то, что подготовка специалистов начиналась с 1990 года. Настоящий документ устанавливал назначение, структуру и содержание специ-

альности «Социальной педагогика». Согласно стандарту выпускник получал специальность «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями «Практическая психология», «Английский язык». Сферами профессиональной деятельности специалиста являлись: социальное воспитание, решение социально-педагогических задач, координация деятельности социальных институтов, научно-исследовательская работа, методическая и инспекторская работа. Специалисты предназначались для социально-педагогической деятельности в учреждениях социально-педагогической и психологической помощи. Подготовка социальных педагогов включала в себя освоение следующих циклов дисциплин: гуманитарно-социальные (945 часов), общенаучные и общепрофессиональные (2424 часов), специальные (2493 часа). В 2008 году принят новый Образовательный стандарт, который действует и на сегодняшний момент. Согласно нему выпускник получает специальность «Социальная педагогика» и дополнительные специальности: либо «Иностранный язык» либо «Воспитательная работа в учреждениях социокультурной сферы», что касается сфер профессиональной деятельности, то они практически не меняются в сравнении со стандартом 1998 года. Были введены изменения, касающиеся освоения определенных учебных циклов, что было выражено в увеличении часов: социально-гуманитарные дисциплины (1146 часов), естественнонаучные дисциплины (503 часа), общепрофессиональные (701 час), специальные дисциплины (3237 часов). Возможно, в ближайшем будущем, будет принят новый образовательный стандарт, поскольку осуществляется переход на 4-х летнее образование, а также имеет место тенденция к практико-ориентированному образованию.

Накопленный разными вузами опыт профессиональной подготовки социальных педагогов дает материал для изучения и обобщения. Существует ряд проблем, присущих системе профессиональной подготовки: отсутствие узких специализаций, низкая практическая направленность обучения, невведение профотбора. Главная причина неэффективности профессиональной подготовки заключается в том, что хотя определены юридически ее компоненты (ступени, формы, продолжительность обучения, стандарты и т.д.), но фактически между ними нет связи, целостности, преемственности, то есть отсутствует системность.

Список использованных источников:

1. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность П.04.03.00 «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями П.04.03.01 «Практическая психология» П.04.03.03 «Иностранный язык». – Введ . 30.12.1998. – Минск, 1999. – 87 с.
2. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность 1-03 04 02 «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями. – Введ. 09. 01.2008. – Минск, 2008. – 58 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ

Соболь З.Н., Мартинович Н.Е.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Важнейшим фактором устойчивого развития общества является экологическое образование, направленное на кардинальное изменение сознания людей в отношении природы. Превратившись в силу планетарного масштаба, человечество оказалось способной нарушить равновесие биосферы, ее структуру и происходящие в ней процессы. Глобальные изменения окружающей среды свидетельствуют о том, что в своем развитии человечество вышло за допустимые экологические пределы, определяемые законами биосферы, и что человек зависим от этих законов. Сохранение биосферы является необходимым условием выживания человечества.

Стратегическая задача экологического образования состоит в том, чтобы сформировать приемлемые модели поведения и деятельности личности и общества в окружающей природной среде, а также выработать нормы ответственного отношения к природе [1]. Поскольку система образования занимается подготовкой человека, пригодного для современного общества, то экологическая проблематика должна присутствовать в образовании особенно в общеобразовательной школе.

Процесс непрерывного экологического образования имеет большое значение для обеспечения устойчивого развития. Образование и устойчивое развитие – два процесса, имеющих непосредственное отношение друг к другу, так как направлены на качественную жизнь будущих поколений. В Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года отмечается, что «обеспечение устойчивого развития Республики Беларусь во многом зависит от уровня и качества образования граждан, от их знания правовых и этических норм, регулирующих отношение человека к природе и обществу, и умения учитывать эти знания в повседневной и профессиональной деятельности, от их способности понимать сущность происходящих социально-экономических преобразований» [2].

Проведенные нами исследования показали реальный уровень экологических знаний первокурсников и степень формирования экологических убеждений. Для изучения уровня экологических знаний, т.е. теоретическую подготовку респондентов, была разработана анкета с тестовыми заданиями, которая направлена на выявление знаний в области экологии. Результаты тестовых заданий показывают, что только у 7 % респондентов высокий уровень экологических знаний, у 21 % - средний уровень, у 67 % - низкий уровень, у 5% респондентов очень низкий уровень экологических знаний. Анализ результатов показывает, что в экологической подготовке молодежи остро сказывается недостаток конкретных экологических знаний. У большинства первокурсников возникают проблемы с осознанием сложных связей в природе, только 5% устанавливают конкретные связи и взаимосвязи человека с природной средой хорошо. Экологическая грамотность будущих специалистов немыслима без элементарного понимания как устроена природа, с какими экологическими законами человеку необходимо считаться в своей деятельности. Экологическая подготовка будущих специалистов весьма важна для их будущей профессиональной деятельности, профессионализм которых в современной социально-экологической ситуации независимо от должности и квалификации во многом определяется уровнем экологических знаний и умений. В соответствии со стандартом подготовки специалистов по социальной по работе курс «Основы экологии» способствует раскрытию особенностей организации и взаимосвязи живого мира нашей планеты. Рассмотреть глобальные проблемы, связанные с наступлением человека на природу и загрязнением окружающей среды, проанализировать воздействия промышленного и сельскохозяйственного производства на окружающую среду, природоохранную деятельность и пути реализации устойчивого развития человечества, позволяет дисциплина «Социальная экология». При этом экологическое образование основано на экоцентрической парадигме, где важны не само по себе увеличение суммы знаний, а представление их в качественно новом аспекте, позволяющем воспринимать, сравнивать, анализировать, оценивать и обобщать различные варианты экологической деятельности человека в природе

Результаты анкетирования показывают, что у респондентов и низкая готовность к действиям в защиту окружающей среды. Большинство опрошенных первокурсников считают, что охрана окружающей среды – дело специалистов, общественных организаций, только незначительная часть респондентов согласны принимать участие в охране окружающей среды. Проведенное исследование показало, что респонденты имеют низкий уровень экологической культуры и экологического сознания, продолжают придерживаться потребительских взглядов на природную среду. Каждому человеку необходимо развивать экологическое сознание, которое включает понимание окружающего мира, процессов, происходящих в нем, своих действий, мыслей, своего отношения к внешнему миру и к самому себе. Уровень экологического сознания большинства населения не удовлетворяет современным требованиям общества. Экологическое сознание предполагает не только знания о состоянии общества и природы, но и осознание необходимости предотвращения дальнейшего нарушения экологического равновесия в природе с целью сохранения природных элементов жизни человека. В «Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года» намечено повышение экологической подготовки всех уровней обязательного и дополнительного образования и просвещения.

Список использолванных источников:

1. Каропа, Г.Н. Парадигмальные сдвиги и новые тенденции в экологическом образовании школьников / Г.Н. Каропа // Адукация и выхаванне, 2009, №9- С.15-21.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года. – Минск, 2004.

ПОДХОДЫ К АПРОБАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Старжинская Н.С.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: Natashast1@yahoo.com)

В настоящее время существуют, по меньшей мере, три подхода к использованию компьютера и других информационно-образовательных ресурсов (ИОР) в учреждении дошкольного образования, а именно: формирование у детей первых навыков работы с компьютером; использования ИОР как способа обучения (чтению, письму, математике и т.д.); использование ИОР как способа, влияющего на развитие познавательных процессов ребенка (мышления, памяти, речи) [1], [2], [3].

Основными методами оценки качества средств ИОР, применяемых в дошкольном образовании, являются экспертиза и апробация.

Комплексная экспертиза предполагает подход, включающий экспертизу технико-технологических, психолого-педагогических и дизайн-эргономических аспектов использования образовательных электронных ресурсов.

Остановимся кратко на психолого-педагогической экспертизе. В ходе *психолого-педагогической экспертизы* проводится позиционирование ИОР по уровню образования, типу и форме образовательного процесса, осуществляется оценка содержания и сценария средства информатизации, соответствия дидактическим, методическим и психологическим требованиям, использования специально разработанных педагогических методик применения и методической поддержки. В ходе проверки выявляются: цели и область применения ИОР; педагогическая целесообразность эксплуатации ИОР в рамках планируемой методической системы обучения; методическая состоятельность; степень соответствия аналогичным средствам информатизации образования [5].

Кроме того, в процессе экспертизы необходимо оценить степень соответствия образовательного электронного ресурса *дидактическим и методическим требованиям*, принятым в дошкольном образовании: гуманизации и демократизации (ориентации на личность ребенка, обеспечение условий для творчества, проявления уникальности каждого ребенка), воспитательного характера обучения, развивающего обучения, научности, наглядности, доступности, систематичности, последовательности и постепенности, связи обучения с жизнью, активности и сознательности, учета индивидуальных особенностей, а также реализации возможностей компьютерной визуализации учебной информации.

В ходе психолого-педагогической экспертизы проводится оценка степени раскрытия и полноты основных свойств образовательных электронных ресурсов, способствующих достижению педагогического эффекта, повышению результативности образования, оценка соответствия компонентов рассматриваемых образовательных электронных ресурсов психологическим принципам и требованиям (возрастным особенностям и интересам детей дошкольного возраста, использования развивающих компонентов в обучении, способов активизации познавательной активности), оценка соответствия принципам вариативности образования. Так, специалисты выделяют ряд требований, которые должны удовлетворять развивающие программы для детей дошкольного возраста: исследовательский характер; легкость для самостоятельных занятий ребенка; развитие широкого спектра навыков и представлений; высокий технический уровень; возрастное соответствие; занимательность [5].

На начальном этапе обучения дошкольники учатся работать с клавиатурой и точно нажимать нужные клавиши. При этом ребенок периодически переводит взор с экрана на клавиатуру и обратно. За 10 минут работы на компьютере ребенок обычно делает 80-100 таких движений. Кроме того, ребенку приходится запоминать правила управления для разных компьютерных программ. Это требует точности и координации движений руки, развитых тонких движений кисти и пальцев рук, а также кратковременной памяти [6]. С целью диагностирования сформированности у детей первых навыков работы с компьютером нередко используется *метод наблюдения*.

При использовании ИОР как способа обучения тем или иным знаниям, умениям и навыкам чаще всего применяются традиционные диагостические методики, выявляющие уровень овладения формируемыми умениями, например, развития диалогической речи [7], математического моделирования [8] и т. д.

Иногда наряду с усвоением программных знаний и умений, автором выявляются и навыки работы ребенка с компьютером. Так, исследуя проблему приобщения дошкольников к региональной культуре посредством ИКТ, О.Д. Очирова наряду с культурной и коммуникативной компетенциями выявляла и информационную компетенцию воспитанников. Критериями информационной компетенции дошкольников выступали: умение решать проблемную ситуацию при помощи разных источников информации; умение понимать необходимость информации для своей деятельности; умение обобщать полученную информацию; умение самостоятельно использовать компьютер для получения информации; умение использовать СМИ для получения информации; умение использовать Интернет для получения информации. В качестве *диагностического инструментария* были выбраны: компьютерные игры «Пазлы», «Профессия», проблемная ситуация, игровая ситуация [9].

Между тем, в деятельности дошкольника в условиях применения ИОР происходит, согласно полученным многочисленным экспериментальным данным, познавательное развитие, связанное с самостоятельным приобретением знаний и представлений об окружающем нас мире в процессе преобразующей деятельности детей на компьютере, а также развитие воображения. (Например, все занятия, на которых используются тривиальные компьютерные визуализации материалов для моделирования, направлены на достижение целей развития у детей интегративных познавательных качеств через решение следующих задач: сенсорное развитие, развитие продуктивной (конструктивной) и познавательно-исследовательской деятельности, формирование элементарных математических представлений, формирование целостной картины мира, расширение кругозора [8].) В связи со сказанным перед исследователями встает задача поиска адекватных методик диагностики уровня познавательного развития и воображения детей в процессе использования ИОР.

В связи с этим интерес представляет исследование Г.П. Петку [10], которая в целях диагностики уровня развития воображения и представлений об окружающем предлагает использовать две методики, опирающиеся как на традиционные виды продуктивной деятельности (рисование и сочинение сказок), так я на нетрадиционные (*выполнение дисплейных рисунков и построение сюжета на основе использования развивающих компьютерно-игровых программ открытого типа*), в которых дети не ограничиваются ни во времени, ни в объеме выполнения задания.

К традиционной методике относится, например, методика под названием "Звездный мальчик" (С.Л. Новоселова, Е. Муслин), цель которой - выявление уровня развития воображения; установление содержания представлений детей об окружающем (море и космос); оценка эмоционального состояния по особенностям применения цвета в рисунке (интерпретация цвета по Люшеру). Суть методики состоит в том, что ребенку предлагается сочинить сказку про мальчика, который прилетел со звездочки. Для этого в качестве исходной используется рисунок из книги А. Сент-Экзюпери "Маленький принц". После дополнения рисунка своими изображениями ребенок рассказывает составленную им сказку, которая записывается на магнитофон.

Нетрадиционной является методика предъявления компьютерных программ "Море" и "Космос", целью, которой является установление уровня представлений детей о море в космосе и выявление уровня развития воображения в деятельности, опосредованной компьютером. Особенности данной методики заключаются в том, что детям впервые предлагаются две компьютерные программы "Море" и "Космос", дается краткая инструкция к пользованию клавиатурой компьютера. Затем дети поочередно вызывают на дисплей образы, изображенные на клавиатурных накладках (батискаф, водолаз» дельфин, комета, ракета и т.д.), называют их и составляют на этой основе рассказ (ответы и рассказ записываются). Анализ полученных данных ведется по следующим критериям: представления детей о море и космосе и их оценка с точки зрения адекватности; оригинальность, проявляемая при наделении абстрактных дополнительных элементов смысловым значением, и уровень оригинальности составленных дисплейных сюжетов.

Использование существующих традиционных диагностических методик часто оказывается неэффективным и по другим причинам.

В соответствии со стандартами дошкольного образования [11], результатами его являются интегративные качества личности, что делает затруднительным использование педагогической диагностики в привычном ее понимании. Использование диагностических проб, направленных на выявление приобретенных в ходе освоения программы знаний, умений и навыков, не соответствует современным требованиям к дошкольным образовательным программам. Исследование интегративных качеств как результатов образовательной деятельности обусловливает необходимость иных средств оценки.

В качестве средства диагностики целесообразно использовать карту развития, которая позволяет отследить развитие каждого ребенка группы и выявить проблемные точки в образовательном процессе, требующие участия психолога и/или методиста. Карта развития – удобный компактный инструмент, который позволяет педагогу оперативно фиксировать, интерпретировать и использовать результаты наблюдений за детьми при проектировании образовательного процесса (Н.А.Короткова, П.Г.Нежнов) [12]. Использование воспитателем карт развития позволяет отметить динамику в развитии отдельных детей и сопоставить результаты каждого ребенка с продвижением группы в целом (О.М.Дьяченко) [13]. Выделенные и включенные в карту развития показатели развития ребенка выступают для педагогов в качестве ориентиров, на которые они должны опираться во время наблюдений за поведением детей на занятиях, в свободной деятельности, в ситуациях общения и др. Таким образом, карта развития как диагностический инструмент дает возможность педагогу одновременно оценивать качество текущего образовательного процесса и составлять индивидуальную картину развития ребенка в соответствии с общепринятыми нормами.

Список использованных источников:

1. Новоселова С.Л. Компьютерный мир дошкольника / С.Л. Новоселова, Г.П. Петку. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

2. Лаврентьєва Г.П., Іванова С.М. Застосування інформаційних технологій та їх вплив на результати навчально-виховного процесу в дошкільних закладах / Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору. – Київ: Атіка, 2004. – С.109-116.

3. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов и др.- М., 2011.

4. Оценка качества образовательных электронных изданий и ресурсов // Методы использования информационных и коммуникационных технологий в обучении школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt5.html. – Дата доступа: 11.08.2013.

5. Булгакова, Н.Н. Знакомство с компьютером в детском саду / Н.Н. Булгакова // Информатика – 2001.- №18 – с. 16-17

6. Развитие навыков работы с компьютером у детей 4-7 лет / Автор-составитель З.М. Габадуллина. – Волгоград, 2010.

7. Бизикова, О.А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр / Л.А. Бизикова: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2007.- 205 с.

8. Репина, Г. Моделирование на занятиях с детьми посредством тривиальных электронных визуализаций материалов / Г. Репина // Дошкільна освіта.-2011.-N 1(31).-С.47-56.

9. Очирова, О.Д. Приобщение дошкольников к региональной культуре посредством ИКТ / О.Д. Очирова: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Чита, 2011. – 24 с.

10. Петку Г.П. Педагогические условия познавательного развития старших дошкольников в режиссерской игре с применением компьютерных игр: Автореф. дис. .канд. пед. наук. М., 1992. 17 с.

11. Образовательные стандарты. Дошкольное образование (утверждены и введены в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29 декабря 2012 г. № 146).

12. Короткова, Н.А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах // Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов. М., 2002.

13. Дневник воспитателя / Под ред. О.М.Дьяченко и Т.В.Лаврентьевой. М.,2003.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Торхова А.В.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Вызовы информационного общества обусловили интенсификацию исследований и проектно-инновационной деятельности по разработке информационно-образовательных ресурсов для всех ступеней образования. Однако если совсем недавно стоял вопрос о приумножении количества этих ресурсов, то в настоящее время этот вопрос переносится в плоскость оценки их качества. Возрастающий поток учебно-методической продукции, электронных учебников и учебно-методических комплексов требует нахождения неких универсальных подходов к их экспертизе.

Изучение вопросов, касающихся экспертизы информационно-образовательных ресурсов, позволяет констатировать многообразие подходов (культурологический, личностно ориентированный, междисциплинарный динамико-системный, технологический и др.) к данной процедуре, которые, в свою очередь, определяют стратегии, принципы и инструменты экспертной деятельности.

Возможные риски ограниченного использования какого-либо одного подхода (социоцентризм, культуроцентризм, технократизм и другие «измы») предупреждает так называемая гуманитарная экспертиза, предполагающая комплексное использование взаимодополняющих подходов к оценке качества информационно-образовательных ресурсов в ориентации на сущностный уровень бытия человека, перспективы личностного развития, выявление баланса социальной безопасности и свободы, нормативно-ценностного и личностного уровней человеческого бытия (Г. Л. Тульчинский). Готовность к данному виду экспертизы рассматривают как показатель степени зрелости преподавателей и/или педагогических систем любого уровня.

Методологические основания гуманитарной экспертизы в настоящее время активно разрабатываются, анализируются, обсуждаются (С. Г. Баронене, С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев, Г. Л. Тульчинский). В нашем исследовании они представлены принципами, отражающими сущность гуманитарной экспертизы, определяющими процедуру ее проведения и характеризующими мировоззрение участников экспертной деятельности. Данные принципы представлены тремя группами – концептуальной, содержательной и организационной.

Концептуальные принципы. Принцип комплексности и междисциплинарности. Гуманитарная экспертиза носит междисциплинарный и комплексный характер, учитывает в единстве философские, этические, культурологические, психологические, педагогические и др. вопросы, связанные с разработкой и внедрением новых информационно-образовательных ресурсов, анализирует и оценивает их структурно-содержательную, технологическую и методическую составляющие. Фокусом этого многоаспектного рассмотрения является личность.

Принцип антропологического консенсуса. Антропологический консенсус есть ни что иное как общее согласие по сущностным критериям гуманитарной экспертизы: перспективы личностного развития; баланс социальной безопасности и свободы (нормативно-ценностного и личностного уровней человеческого бытия, социализации и индивидуализации личности в образовании); обеспечение возможности самоопределения – свободного ответственного выбора.

Принцип опережающего реагирования. Гуманитарная экспертиза должна быть осознана как реализация принципа опережающего реагирования на риски для человеческого потенциала. Принципиально важной является сама установка на то, чтобы не просто бороться с уже проявившими себя негатив-

ными последствиями, а стремиться предвидеть их на тех стадиях, когда возможны их предотвращение или коррекция.

Принцип прогнозно-проективной направленности. Гуманитарная экспертиза выступает формой предваряющего «обживания» педагогическим сообществом ситуаций, порождаемых внедрением новых информационно-образовательных ресурсов, является стимулом перехода образовательной системы в новое, более совершенное качество. С позиций такого подхода смысл экспертизы образовательных ресурсов – выявить и зафиксировать условия, при которых возможен переход образовательной системы на более благоприятную траекторию развития. Тогда содержательный результат экспертизы становится концептуальной основой управления инновационной деятельностью учреждения образования.

Содержательные принципы. Принцип полипредметности. Гуманитарная экспертиза носит полифункциональный характер – оценка баланса положительных и отрицательных эффектов образовательных нововведений; выявление подлинности образовательных инноваций; сопровождение управленческих решений в развитии образовательной системы; поддержка педагогической инициативы; получение, обсуждение и согласование педагогической, психологической, методической оценки образовательного нововведения и т.д. Полифункциональность определяет и полипредметность гуманитарной экспертизы. Поэтому необходимо создавать группы экспертов, которые могли бы в рамках своего предмета исследовать и оценить общий для всех объект экспертизы.

Принцип критериальной ясности предполагает четкое описание содержания и предмета оценивания, выработки согласованных критериев и показателей, соответствующих сущности и назначению гуманитарной экспертизы.

Принцип системности требует системного рассмотрения самого предмета экспертизы во всей полноте его содержательных, структурных и функциональных связей, а также в контексте влияния данного предмета на систему более высоко порядка, приобретению ею новых качеств и свойств.

Организационные принципы. Принцип конвенциональности (от лат. conventio — договор, соглашение). Гуманитарная экспертиза строится как диалог, как коммуникация индивидов и групп (коммуникативная рациональность), обладающих существенно различающимися интересами и ценностными установками. В этом смысле она выступает как механизм согласования, выработки компромиссных решений и, помимо всего прочего, выхода на более фундаментальные уровни общих интересов, выработки платформ, на которых возможен переход от логики противостояния и конфронтации к логике объединения и взаимодействия.

Принцип пролонгированности. Гуманитарная экспертиза во многих случаях не является одноразовым мероприятием, завершающимся принятием управленческого решения, она – своего рода мониторинг проблемы и одновременно форма диалога сторон, ответственных за реализацию инноваций.

Принцип комплементарности (взаимодополнения) ориентирует на необходимость использования в процессе гуманитарной экспертизы дополняющих друг друга методов, средств, процедур, источников получения информации. Достоверность и прогнозно-эвристический характер экспертизы значительно возрастают, если она основывается одновременно на результатах внешней, внутренней оценки и самооценки, если задействовано сразу множество источников получения информации о предмете – наблюдение, собеседование, анализ продукта, воздействующего на личность, анализ организации образовательной среды, анализ академических успехов учеников, анализ степени удовлетворенности, тестирование по предмету и т.д.

Гуманитарная экспертиза, на наш взгляд, может стать идеальной оценочной системой для определения качества создаваемых и вводимых в образовательный процесс ресурсов в условиях развивающегося информационного общества. Но для этого необходимо разработать модель данной экспертизы, ее инструменты и методы. Данные задачи мы намерены решить в ходе дальнейшего исследования.

АНАЛИЗ УСЛОВИЙ, ВЛИЯЮЩИХ НА КАЧЕСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПЕРИОД ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА)

Трищенкова Ю.М.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Все направления специализации, по которым осуществляется подготовка специалистов по социальной работе в Республике Беларусь, в той или иной степени включают овладение психологическими знаниями и навыками, так как специалист в области социальной работы должен уметь оказать первичную социально-психологическую поддержку нуждающимся в ней людям, владеть принципами психологически правильного общения с клиентами, а также качественно выполнять посреднические функции путём взаимодействия с конкретными специалистами (психологами, психиатрами, психотерапевтами), то

есть обладать достаточно высоким уровнем психологической компетентности. Говоря о формировании психологической компетентности, важно проследить, как происходит её формирование в процессе профессиональной подготовки и проанализировать условия и факторы, влияющие на качество этой подготовки. В.А. Никитин отмечает, что качество образования в вузе складывается из следующих составляющих: качество отбора абитуриентов, профессиональная компетентность преподавательского состава, качество учебных программ, планов, качество практической подготовки студентов к работе после окончания вуза, организация образовательного процесса в целом [1, с. 141]. Следует более подробно остановиться на некоторых из этих составляющих и проанализировать их с точки зрения влияния на процесс формирования психологической компетентности будущих специалистов по социальной работе.

Не требует доказательств мысль о том, что основу качества образования в области социальной работы должны составлять люди, их предварительная подготовка, их способности (и желания) к деятельности в области социальной работы. Социальная работа – это не обязанность, а веление души. Ею должны заниматься не все те, кто хотят, но не способны к этой деятельности, а только те, кто и хочет, и имеет для этого соответствующие данные. Кроме того, профессия «специалист по социальной работе» требует высокого уровня развития коммуникативной компетентности, которая является залогом его успешной профессиональной деятельности. Она необходима для того, чтобы иметь возможность на практике реализовывать все имеющиеся у него профессиональные знания. Овладение совокупностью знаний и умений, обеспечивающих вербальные и невербальные действия в целях общения, должны стать необходимым условием подготовки студентов к профессиональной деятельности в социальной сфере. Однако проверить коммуникативные навыки во время тестирования представляется достаточно сложным. Именно поэтому следует говорить о необходимости проведения профессионально-психологического собеседования как необходимого момента приема абитуриентов в вуз. Профессионально-психологическое собеседование проводится в форме индивидуальной беседы комиссии с абитуриентом с целью выявления личностных, деловых качеств, способностей и мотивации абитуриента к обучению по выбранной специальности, которая включает обоснованность и аргументированность выбора, знание специфики специальности; готовность абитуриента к преодолению сложностей; устойчивость в самоопределении, стрессоустойчивость, готовность принимать сложные решения; способность работать в стабильной или нестабильной ситуации [3]. Однако на сегодняшний день в белорусских вузах (не исключением является и Витебский государственный университет) отсутствует собеседование при наборе на специальность «Социальная работа», что сказывается на качестве профессиональной подготовки специалистов по социальной работе, в целом и качестве формирования психологической компетентности в условиях ВУЗа, в частности, так как абитуриенты, поступающие на данную специальность зачастую не только не знают специфики будущей профессии, но и имеют недостаточный уровень коммуникативной компетентности, которая во многом определяет успех будущей профессиональной деятельности, так как она относится к тем видам, где специалист постоянно взаимодействует с людьми. Кроме того, с целью повышения качества отбора абитуриентов в вуз, на наш взгляд, при подготовке специалистов по социальной работе целесообразно глубже изучить международный опыт, например, Финляндии, где обязательным условием зачисления в университет на специальности, связанной с социальной работой, является соответствующее среднее специальное образование или определенный срок работы по обслуживанию будущих клиентов специалиста [2, с. 234].

Рассматривая такую составляющую качества профессионального образования, как профессиональная компетентность преподавательского состава, следует отметить, что важным аспектом является комплектование научно-педагогических кадров с базовым профессиональным образованием в области социальной работы. Эффективным средством подготовки таких кадров является магистратура, которая на базе факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова осуществляет подготовку по специальностям «Педагогическая психология» и «Общая педагогика, история педагогики и образования». К настоящему времени более 25 выпускников факультета окончили магистратуру по данным специальностям, и 14 выпускников факультета работают в университете, причём ряд из них защитили кандидатские диссертации, а 6 выпускников факультета обучаются в аспирантуре различных вузов республики. На факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова работает 30 штатных преподавателей, из них – 2 доктора педагогических наук, 4 кандидата педагогических наук, 2 кандидата биологических наук, 1 кандидат исторических наук, 3 кандидата психологических наук. Безусловно, это говорит об имеющемся положительном потенциале преподавателей факультета к формированию у студентов психологической компетентности, однако следует отметить, что, как и во многих других вузах, большая часть преподавателей не имеет практического опыта в области социальной работы, что требует дополнительных усилий по повышению ими уровня компетентности и реализуется посредством самообразования, курсов повышения квалификации, а также сотрудничества с практикующими специалистами различных учреждений, оказывающих социальную помощь, которое активно осуществляется через учебно-научно-консультативные центры (разработка совместных проектов, обмен опытом и т.д.).

Все направления, по которым осуществляется подготовка специалистов по социальной работе, имеют как сходство, так и различия, однако ключевым моментом при их овладении является изучение в процессе обучения психологических дисциплин, так как специалист в области социальной работы независимо от направления подготовки должен уметь грамотно использовать в процессе социальной помощи психологическую составляющую.

Однако в рабочих учебных планах количество часов, отводимых на изучение психологических дисциплин, значительно различается в зависимости от специализации, что, на наш взгляд, существенно влияет на формирование психологической компетентности будущих специалистов по социальной работе, так как она во многом зависит от уровня знаний психологических дисциплин.

В рамках данного аспекта нами были проанализированы рабочие учебные планы 2008-2012 гг. Под рабочим учебным планом мы понимаем учебный план специальности конкретного высшего учебного заведения, разработанный на основе типового учебного плана с его дополнениями и корректировками (в соответствии с нормативными документами), учитывающий специализацию, уточняющий календарную структуру и этапы учебного процесса.

С целью сравнения количества часов, отводимых в рабочих учебных планах на психологические дисциплины, а также состава этих дисциплин, анализировались планы по трём специальностям:

1. Специальность 1-86 01 02 Социальная работа (социально-психологическая деятельность) (2011 и 2012 г.).

2. Специальность 1-86 01 01 Социальная работа (социально-педагогическая деятельность) (2008 и 2010 г.).

3. Специальность 1-23 01 04 04 Психология. Педагогическая психология (2009 г.)

Анализ рабочих учебных планов по трём специальностям показал, что психологический цикл в планах специальности «Социальная работа (социально-педагогическая деятельность)» представлен не в полном объёме. И нам представляется целесообразным включить в учебный план данной специальности такие важные для специалиста по социальной работе в будущей профессиональной деятельности дисциплины, как специальная психология, геронтопсихология, патопсихология и психология лиц с ОПФР. Важность этих дисциплин в том, что выпускник специальности «Социальная работа» может осуществлять свою деятельность не только в учреждениях образования в качестве педагога социального, где основными клиентами являются учащиеся, родители, педагоги, но и в учреждениях системы социальной защиты населения, работая с такими категориями, как пожилые люди, люди с ограниченными возможностями, и выпускнику следует знать психологические особенности данных категорий, чтобы уметь установить контакт с такими клиентами, понять суть проблемы и спланировать дальнейшую работу.

Что касается качества практической подготовки как условия, влияющего на формирование психологической компетентности будущих специалистов в области социальной работы, то мы считаем, что более рациональной представляется такая организация практики, когда она имеет непрерывный характер, т. е. осуществляется в течение всех лет обучения в вузе, знакомит студентов с разными типами учреждений и категориями клиентов. Основными базами практик студентов, обучающихся на факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (специальность «Социальная работа») выступают: учреждения социального обслуживания; учреждения образования; городские, комиссии по делам несовершеннолетних районных администраций и другие учреждения социальной сферы. Во время прохождения практики студенты могут приобрести такие важные социально-психологические умения, как умение организовать социальную работу с различными целевыми группами клиентов, вести документацию по социальной работе, умение находить контакт с различными категориями клиентов (коммуникативные умения). Также во время практики будущие специалисты имеют возможность совершенствования рефлексивных умений, связанных с самопознанием и самосовершенствованием в профессии, через анализ собственной деятельности и деятельности практикующих специалистов.

Следует отметить, что каждая из рассмотренных выше составляющих качества профессиональной подготовки специалистов по социальной работе имеет относительно самостоятельное значение для формирования психологической компетентности будущих специалистов, но вместе с тем все они выступают как предпосылки успешности обучения, поскольку главным компонентом является отношение самих студентов к учёбе, к будущей профессии, то есть учебно-профессиональная мотивация. В результате изучения мотивации студентов с использованием опросника «Мотивация обучения в вузе», разработанного Т.И. Ильиной, мы выявили, что у студентов, имеющих внутреннюю мотивацию на овладение профессией, наблюдается положительная направленность на профессию, что свидетельствует об адекватном выборе профессии и удовлетворённости ею, у испытуемых же, имеющих внешнюю мотивацию обучения (т.е. получение диплома при формальном овладении знаниями), отмечается непринятие будущей профессии как ценности, преобладают отрицательные характеристики при её оценке, что требует дополнительной коррекционной работы.

Подводя итог, нами сделан вывод о том, что в качестве основных условий, способствующих формированию психологической компетентности будущих специалистов по социальной работе в период

вузовского обучения, выступают качество отбора абитуриентов в вуз, профессиональная компетентность преподавательского состава, качество учебных планов и образовательных стандартов, качество практической подготовки студентов к работе после окончания высшего учебного заведения, и главным образом, мотивация студентов на овладение профессией и приобретение знаний. Также мы пришли к выводу, что разработка и использование в учебном процессе программ занятий с элементами тренинга является одним из путей повышения уровня психологической компетентности будущих специалистов по социальной работе.

Список использованных источников:

1. Никитин, В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 236 с.
2. Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 368 с.
3. Электронный справочник абитуриента Республики Беларусь [Электр. ресурс]. – 2013. – Режим доступа: http://kudapostupat.by/article/item/id/16. – Дата доступа: 07.09.2013.

ПРОБЛЕМЫ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ. РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА

Тулейко Е.В.
Минск, Академия управления при Президенте Республики Беларусь
(e-mail: Uola88@yandex.ru)

Образование в Республике Беларусь является одним из главных приоритетов государственной политики, имеющих целью формирование свободной, творческой, нравственно, интеллектуально и физически развитой личности. Развитие человеческого потенциала, включая повышение качества образования в Программе социально-экономического развития Республики Беларусь от 11.04.2011 г. № 136 определено как одно из приоритетных направлениях социально-экономического развития страны [1].

Сегодня образование становится одним из основных ресурсов развития национальных экономик. Гармоничное развитие личности и творческих способностей человека, создание интеллектуального, культурного и нравственного потенциала государства являются важнейшими предпосылками успешного социально-экономического развития государства и достойного его позиционирования в международном сообществе.

Однако в силу того, что система образования является одним из самых динамичных компонентов современного общества встает объективная необходимость непрерывного реформирования системы образования, приведение ее в соответствие с постоянно возникающими новыми требованиями времени.

Увеличение и ускорение информационных потоков, постоянное появление новых знаний, существенное возрастание требований к качеству подготовки специалистов требует существенного пересмотра подходов к проектированию существующей образовательной системы. На сегодняшний день в сфере образования существует ряд проблем, препятствующих ее нормальному и эффективному функционированию. Среди этих проблем можно выделить следующие:

отрыв сферы образования от науки;

несоответствие квалификации специалистов потребностям рынка труда;

низкий уровень развития материально-технической базы сферы образования;

недостаточное развитие современной инновационной инфраструктуры, научно-лабораторной базы;

массовизация высшего образования;

несоответствие отечественной системы образования международным стандартам (введение сравнимых квалификаций; введение зачетных единиц; внедрение приложения к диплому образца ЮНЕСКО; повышение академической мобильности студентов и преподавателей и др.)

В Послании белорусскому народу и Национальному собранию Республики Беларусь «Обновление страны – путь к успеху и процветанию» Президент Республики Беларусь одной из проблем образовательной сферы назвал отрыв профессионального образования от потребностей жизни и практики для решения которой необходимо «обновить перечень специальностей и направлений подготовки в соответствии с реальными потребностями экономики; провести модернизацию содержания высшего образования, нацелив его на максимальную связь с производством, существенно осовременить учебные программы и обновить материальную базу вузов, максимально используя ресурсы предприятий». В реализации данных задач особая роль принадлежит государственно-частному партнерству (далее – ГЧП) [2].

ГЧП в сфере образования выступает в виде образовательного союза между государством, бизнесом и общественным сектором в целях реализации социально – ориентированных проектов и оказания общественных услуг.

Целью внедрения механизмов ГЧП в сферу образования является повышение интеллектуального, технологического потенциала сферы образования и науки как условия обеспечения устойчивого экономического роста и модернизации экономики страны.

Основными задачами внедрения механизмов ГЧП в сферу образования могут быть [3, с. 88 – 89]:

– расширение имущественной и финансовой базы образования за счет привлечения внебюджетных источников финансирования;

– обеспечение конкурентоспособности учреждений образования и науки, стимулирование сближения фундаментальных и прикладных исследований;

– обеспечение конкурентоспособности образовательных программ, повышение их качества;

– повышение эффективности управления государственным имуществом в области образования;

– создание инновационной инфраструктуры учреждений образования;

– удовлетворение динамично изменяющегося спроса на рынке труда, усиление инновационной составляющей образования и науки.

В качестве основных форм ГЧП в образовании можно выделить институциональную форму, когда объектом управления, на который направлены инициативы партнерства, является организация или отдельное ее структурное подразделение (концессия, налоговые кредиты, технопарки), и программно-проектную форму, при которой объектом управления является программа или проект (гранты, стипендиальные программы, ярмарки проектов). Независимо от формы реализации ГЧП такого рода проекты приносят выгоду всем участникам.

Роль ГЧП в развитии системы образования определяется теми преимуществами, которые оно предоставляет всем участникам такого рода сотрудничества. Так, для государства преимуществами ГЧП в сфере образования являются:

формирование национальной инновационной системы и повышение конкурентоспособности страны в условиях экономики знаний;

разработка и совершенствование нормативной правовой базы в сфере образования;

формирование и развитие образовательного альянса с бизнесом на основе существующих механизмов и развития новых инструментов;

повышение уровня предоставляемых образовательных услуг;

повышение имиджа страны и уровня образования в контексте международных показателей.

В качестве преимуществ для частного сектора можно выделить следующее:

участие в учебно-научной и управленческой деятельности учебного заведения;

совершенствование образовательных стандартов, учебных программ с учетом потребностей рынка труда;

создание и развитие на базе учебных учреждений образовательной производственно-технологической инфраструктуры и другое;

привлечение специалистов, соответствующих требованиям отрасли;

сокращение издержек на переподготовку и повышение квалификации специалистов.

Преимуществами для образовательных учреждений могут быть:

создание дополнительных возможностей для многоканального финансирования и развития материально-технической базы учебного заведения;

создание модели интегрированного образовательного комплекса;

отработка новых моделей учебно-научной, производственной и институциональной интеграции;

повышение имиджа учебного заведения и качества предоставляемых услуг.

В свою очередь население в результате сотрудничества учреждений образования и бизнеса получит наиболее качественные образовательные услуги, соответствующие уровню экономического развития страны и востребованности на рынке труда.

Таким образом, государственно – частное партнерство должно радикально изменить хозяйственные связи и взаимоотношения между властью и бизнесом в лучшую сторону, содействуя плодотворному сотрудничеству и снижению вероятности возникновения различных видов конфликтов и несоответствия спроса и предложения на рынке труда либо качества подготовки специалиста.

Можно сказать, что сущность государственно-частного партнерства в сфере образования отражается в его проявлении как института обеспечения взаимовыгодного сотрудничества государства, бизнеса и общественного сектора в области воспроизводства человеческого капитала в целях обеспечения согласованного и сбалансированного развития рынка труда и рынка образовательных услуг.

Список использованных источников:

1. Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2011 – 2015 годы: Указ Респ. Беларусь, 11 апреля 2011 г., №136 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 43. – 1/12462.

2. Послание белорусскому народу и Национальному собранию Республики Беларусь «Обновление страны – путь к успеху и процветанию» [Электронный ресурс] – Минск, 2013. – Режим доступа: http://president.gov.by/press143813.html – Дата доступа: 22.04.2013.

3. Джандосова, Р.Д О государственно-частном партнерстве в сфере образования / Р.Д. Джандосова // Креативная экономика. – 2007. – № 12. – С.88 – 89.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Царик И.А.
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: iraz@tut.by)

На современном этапе развития, определяемом общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу, происходит пересмотр подходов к педагогическому образованию. Широкое распространение сети Интернет, развитие информационных технологий обучения дают новые возможности для повышения качества подготовки педагога, который кроме знаний в области педагогики, психологии, различных методик, должен владеть современными информационными технологиями. Работу в данном направлении необходимо начинать еще в высшем учебном заведении через погружение студента в информационно-дидактическое пространство учреждения образования, которое обеспечивает условия для профессионального становления его как будущего педагога.

Многие проблемы профессиональной подготовки педагога в условиях информатизации образования еще не решены ни в педагогической науке, ни в практике работы. К ним можно отнести следующие: не выявлены научно обоснованные подходы к формированию дидактической культуры студентов как важного компонента его профессионального становления; не изучен потенциал информационн0-образовательных ресурсов в профессиональной подготовке студентов в период обучения в вузе; не разработано научно-методическое обеспечение их использования в процессе преподавания педагогики.

Проблема формирования дидактической культуры учителя в современной педагогической науке еще мало изучена. Внимание многих ученых было обращено на разработку различных аспектов общедидактической подготовки учителя (Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина, Л.С. Подымова, Т.С. Полякова и др.), дидактических умений (О.А. Абдуллина, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков), дидактических способностей (Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий и др.), творческого мышления учителя (А.В. Брушлинский, В.Н. Никандров, Е.Л. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, М.И. Ситникова, Н.Ф. Талызина и др.). Проблеме формированию дидактической культуры будущего учителя посвящены работы В.И. Гринева, И.Ф.Исаева и др. Многие исследователи рассматривают проблему в контексте формирования педагогического мастерства, компетентности учителя, его методической культуры и др.

Анализ исследований позволяет выяснить сущность дидактической культуры учителя, выделить его структуру и определить содержание формирования дидактической культуры будущих учителей в процессе обучения в вузе.

Дидактическая культура будущего педагога основана на профессиональной компетентности, гуманистической личностной позиции, системе ценностных ориентаций и убеждений, современном педагогическом мышлении, развитых креативных способностях и направлена на саморазвитие профессионально-педагогической культуры и развитие личности обучающегося. Это - культура обучения, проявляемая в дальнейшем учителем в инновационно-дидактической деятельности, системное качество, направленное на образование и развитие личности обучающихся, максимальную реализацию их потенциальных возможностей. Проникновение в образование новых информационных технологий заставляет посмотреть на процесс формирования дидактической культуры будущего учителя как на информационный процесс, в котором происходит получение информации обучающимися, ее переработка и использование.

В процессе перехода от традиционных методик преподавания к обучению с использованием информационных технологий возникает задача не только поиска эффективных методов формирования профессиональных умений студентов, но и выявления проблемного поля научного изучения информационных средств обучения будущего специалиста. Вопросам профессиональной подготовки будущих учителей в условиях информатизации посвящены работы Ю.С. Брановского, В.В. Лаптева, М.П. Лапчика, А.В. Могилева, Е.А. Ракитиной, И.В. Роберт, М.В. Швецкого, В.С. Шолоховича и многих других. Теория проектирования и использования информационных технологий в профессиональном обучении исследовалась в работах А.И. Архиповой, А.И. Башмакова, И.А. Башмакова, И.Г. Захаровой, В.П. Кулагина, К.Г. Кречетникова, Э.Г. Малиночки, Д.Ш. Матроса, С.В. Панюковой, А.Ю. Уварова и других.

Проведённый анализ научных источников по проблеме позволяет выделить следующие важнейшие задачи информатизации образования на современном этапе: повышение качества подготовки спе-

циалистов на основе использования в учебном процессе современных информационных технологий; применение активных методов обучения, повышение творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности будущих специалистов; адаптация информационных технологий обучения к индивидуальным особенностям обучаемого; разработка новых информационных технологий обучения, способствующих активизации познавательной деятельности обучаемого и повышению мотивации на освоения информационных технологий и применения их в профессиональной деятельности; разработка информационных технологий, применяемых в процессе дистанционного обучения и др.

В ходе исследования, проводимого в БГПУ им. М.Танка, рассмотрены возможности использования информационных технологий в формировании дидактической культуры будущих педагогов. Анализ использования информационно-образовательных ресурсов в системе педагогического образования республики позволил выделить позитивные тенденции в состоянии этой проблемы, но и определить проблемы, связанные с формированием дидактической культуры будущего учителя.

Как положительную тенденцию можно отметить создание каталога информационные ресурсов, в котором содержатся сведения об информационных системах и информационных ресурсах Республики Беларусь по разделам «Образование. Педагогика» (свыше 200 позиций). Вместе с тем, изучение интернет ресурсов по вопросам формирования дидактической культуры учителя показывает следующее. Многие проекты (предлагают широкий выбор литературы по конкретным направлениям деятельности учителя, видеоматериалы уроков и воспитательных мероприятий, имеют хорошо разработанные поисковые системы, включают интерактивные технологии, позволяющие осуществлять обмен опытом. Вместе с тем, многие интернет ресурсы не в полной мере используют свой образовательный потенциал.

Определены интернет-ресурсы, которые могли бы быть полезны студенту в его профессиональном становлении. Среди них национальные ресурсы (http://adu.by/; http://www.minedu.unibel.by; http://edu.by/ и др.) и зарубежные (http://www.alleng.ru/; http://school-collection.edu.ru; http://www.vargin.spb.ru/ и др.). В качестве примера оригинального и качественного проекта можно привести образовательный мультимедиа ресурс http://interneturok.ru/ru. На этом сайте можно найти видеоуроки по каждой теме учебной программы по всем предметам. Студенту, для его совершенствования портал будет полезен тем, что можно увидеть объяснение материала урока специалистом. Сеть творческих учителей http://www.it-n.ru/ содержит рубрику «молодой специалист». Он не только представляет ценную информацию, но и работает интерактивный блок, идет общение учителей между собой. Во всех рубриках периодически организуются конкурсы, мастер-классы, происходит непрерывный обмен опытом. Роль информационно-образовательных ресурсов которых заключается в том, что они предоставляют пользователю – будущему учителю – громадные возможности выбора источников получения различной информации, способствующей освоению эффективных технологий обучения.

В условиях информатизации образования важным направлением работы по обеспечению эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов является создание электронных учебно-методических комплексов. Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – это совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенный для оптимизации овладения студентом профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины.В нашем исследовании была разработана модель ЭУМК по формированию дидактической культуры будущего педагога, в структуру который были включены следующие блоки: входной; обучающий; контролирующий.

Во входном блоке содержится введение, учебно-программная документация и методические рекомендации по использованию ЭУМК. Введение обеспечивает подготовку студента к изучению дидактики, раскрывает цели и задачи цели и задачи курса, его место в учебном процессе, особенности структурирования теоретического, практического и вспомогательного материала. Раздел «Учебно-программная документация» содержит образовательные программы высшего педагогического образования: типовой учебный план по курсу Педагогика, программа государственного экзамена по теории и практике обучения и воспитания для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика, тематический план по курсу дидактики с указанием видов работ и контрольных точек. Раздел «Методические рекомендации» представляет собой комплекс рекомендаций педагогам и студентам, позволяющих оптимальным образом организовать процесс изучения учебной дисциплины

Обучающий блок предусматривает структуризацию учебного материала по модулям, разделам, темам и содержит разделы: словарь терминов и персоналий, лекционный материал, практический. Раздел «Словарь терминов и персоналий» раскрывает специальные понятия и термины, содержание которых не очевидно и требует пояснения. Раздел « Лекционный материал» ориентирует на формирование у будущих специалистов системы дидактических знаний. Содержание учебного материала формируется с учетом: компонентного состава учебной деятельности – нормативно заданного и индивидуально-избирательного; структурных компонентов дидактической культуры будущего учителя (ценностного, когнитивного, практического). Раздел «Практический» предполагает овладение студентами необходимым комплексом дидактических умений и навыков и усвоение ими опыта творческой педагогической

деятельности. В содержание этого блока включены задания, которые позволяют интегрировать знания, умения и качества будущего учителя, способствует овладению умениями решать задачи по осуществлению процесса обучения.

Блок контролирующий ориентирован на развитие самостоятельности будущего специалиста на основе самокорректировки. Он включает тесты по всем вопросам учебного блока, пояснения при неправильном выполнении теста, возможность интерактивной проверки и ведения журнала учебных достижений. Дидактические материалы могут быть представлены в следующем виде: тестовые задания для текущего и итогового контроля; вопросы для самопроверки и самооценки; вопросы к экзаменам (зачету) и др.

Таким образом, формирование дидактической культуры будущих педагогов студентов в условиях информатизации образования требует перехода от традиционных методик преподавания к обучению с использованием информационных технологий. Применения информационных технологий в учебном процессе при подготовке будущего учителя позволяет интенсифицировать процесс обучения и повысить его эффективности за счет возможности переработки большого объема учебной информации; развить у студентов самостоятельность, повысить интерес к изучаемой дисциплине; устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе - неуспеха, обусловленного непониманием сути проблемы, значительными пробелами в знаниях.

Список использованных источников:

1. Власова, Е.З. Технологии взаимодействия человека с высокотехнологичной информационной средой: учебно-методический комплекс / Е.З. Власова. -- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. -- 232 с.
2. Мендубаева, З.А. Структура учебно-методического комплекса / З. А. Мендубаева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 216-219.
3. Татаринцев, А.И. Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза / А. И. Татаринцев // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 367-37.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Чобот Ж.П.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: valeron16i@rambler.ru)

На современном этапе воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития и духовно-целостной ориентации обучающих на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном гражданском и профессиональном становлении.

В этом определении особое внимание необходимо уделить двум важным тезисам: «…. на создание условий развития….» и «…. оказание им помощи в жизненном самоопределении ….». Они особенно актуальны при рассмотрении вопроса об организации воспитательной работы в специальных учреждениях, т.к. для эффективной их реализации необходимы специальные технологии, методики воспитательного воздействия на детей с особенностями психофизического развития [1, с. 42].

Существующие традиционные подходы к организации воспитательного процесса рассматривают его как специально организуемую деятельность по ознакомлению, усвоению и закреплению общепринятых норм поведения. Воспитание нередко сводится к обработке тех форм и моделей поведения, которые, с точки зрения взрослого, правильны и необходимы.

В современных условиях воспитание необходимо рассматривать как творческий целенаправленный процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников по созданию коррекционно-развивающей среды, которая и будет стимулировать деятельность детей к усвоению социально-культурных ценностей общества и развитию механизмов продуктивной обработки информации, способствующих социальной реабилитации личности.

Воспитание как «творческий целенаправленный процесс» предполагает умение воспитателя формулировать и ставить цели своей профессиональной деятельности как перспективного порядка (коррекция личности и развитие механизмов продуктивного общения), так и каждого акта педагогического воздействия. Воспитатель обязан знать, для чего он играет с детьми, почему он организует самоподготовку именно в таком режиме, а не ином. Поэтому важна не только дидактическая направленность воспитательного процесса, но и его коррекционная ориентация, учитывающая специфику личности детей с особенностями психофизического развития.

Теоретическую основу разработок направлений воспитательной работы составляет ряд научных концепций:

– средствами образования (воспитания) можно создать условия для развития и коррекции ребенка независимо от его стартовых возможностей, т.е от степени выраженности дефекта;

– воспитатель может создать условия (специально конструируемую «деятельность развития») ребенку с особенностями психофизического развития, которые обеспечат ему формирование успешного жизненного пути, т.е. именно воспитатель создает ситуацию, в которой формируются или не формируются основные механизмы регуляции поведения;

– нормальное развитие ребенка с особенностями психофизического развития рассматриваются нами как процесс, направленный на то, чтобы человек состоялся, на развитие его личности, т.е. речь идёт о саморазвитии как фундаментальной способности человека становится субъектом собственной жизни, как обязательной составляющей полноценного формирования личности ребенка;

– обязательным условием успешного развития является тесный, здоровый, эмоциональный контакт ребенка со взрослым.

Эти позиции в методике специального образования выбраны в качестве ориентиров при отборе содержания воспитания, определении подходов к планированию, разработке конспектов занятий [1, с. 59].

Сегодня наиболее оправданным является такой подход к организации воспитательной работы, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества. Сегодня уже мало воспитывать традиционные ценностные отношения. Воспитанник должен сам на их основе формировать свою жизненную позицию, быть способным на разумный выбор, выработку самостоятельных идей. Речь идёт о личности, способной на управление своим поведением с опорой на существующие стандарты, нормы и законы общества.

С учетом такого подхода определяется ряд общих положений, которые могут быть основой организации воспитательной работы в условиях специального учреждения. Среди них наиболее актуальными является понятие о «социализации» как процессе вхождения ребенка в социальную среду, усвоения им социального опыта, освоение и приобретение системы социальных связей. Ориентируясь на положение Л.С. Выготского о том, что «ребенок усваивает только тот опыт, который был им воспринят», в процессе социализации можно выделить два аспекта:

- усвоение ребенком социального опыта, форм, способов, моделей поведения;

- воспроизведение системы социальных связей, форм, моделей поведения а активной деятельности ребенка в социальной среде (Андреева Г.М., 1996).

Ориентируясь на идею Л.С. Выготского о связи между развитием и деятельностью, особенно в отношении психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на свет дважды – сперва как деятельность коллектива, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка», следует рассматривать социальную ситуацию развития как условие развития новой ведущей деятельности, обеспечивающей социальную реабилитацию детей с особенностями психофизического развития [2, с. 24].

Наиболее эффективной является деятельность, вовлекающая детей во взаимодействие с окружающим миром и формирующая у него систему ценностных отношений. Важен момент включения ребенка в разные виды деятельности, так как тогда в работу вовлекаются различные анализаторы, разные стороны личности и разным становится выявление сохранных сторон, на которые и должен опираться педагог в своём общении с ребенком. Именно опора на сохранные анализаторы позволяет вовлечь ребенка в активную деятельность, через которую педагог постепенно будет превращать индивида из субъекта потребляющего в субъект производящий. Отсутствие производительной деятельности неблагоприятно сказывается на становлении личности. Они привыкают к мысли о том, сто им все должны. А если начинать такую работу с первых лет, то именно это направление станет мощным преобразующим началом в коррекции дефекта. Такой ребенок будет востребован, а не просто рассматриваться как объект педагогического воздействия, который нужно натренировать на определенные модели поведения.

Для стимуляции деятельности детей необходимо создание коррекционно-развивающей среды по направлениям:

– создание системы позитивно действующих факторов: оформление школы, участка, столовой и пр. с меняющимся дизайном; включение и приобщение детей к этой деятельности; создание информационной службы, постоянно освещающей успехи каждого и группы в целом, видеотеки и т.п. Средовое влияние, обеспеченное предметно-пространственным, поведенческим, событийным культурным отражением, становится коррекционным фактором, способствующим формированию сущности личности;

– разработка разновариантных моделей коррекционно-развивающих занятий, бесед, экскурсий и создание из них научно-методической базы;

– организация досуговой деятельности, ориентированной на коррекцию недостатков развития и формирование механизмов компенсации (игротерапия, оригами, арттерапия и т.п.);

– создание психолого-педагогического обоснования работы каждого педагога с учетом личностных особенностей, его склонностей и способностей. Дети очень чутко реагируют на то, что любит педагог и умеет, и готовы принять, освоить этот социальный опыт [2, с. 64].

Сегодня такой подход к организации воспитательной работы является наиболее оправданным, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка с особенностями психофизического развития своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества.

Список использованных источников:

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учебное пособие / Т.В. Варёнова. - Мн.: ООО «Аскар», 2003.- 320 с.
2. Организация и планирование воспитательной работы в специальной школе, детском доме: Пособие для воспитателей и учителей. – М.: АРКТИ, 2008.- 312 с.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Шоцкий П.П.
Минск, РИПО

Подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности на современном этапе образования требует усиления соответствующих средств, к которым можно отнести и учебно-исследовательскую работу. На наш взгляд, необходимо дать следующее определение указанному средству. Учебно-исследовательская работа предполагает индивидуально выполненное студентом исследование в рамках учебной программы по определенной дисциплине. В ходе проведения исследования у студента вырабатываются и совершенствуются навыки, характерные для исследовательской деятельности. Благодаря использованию данного средства в сознании и мышлении студентов образуется тот исходный конструкт, на который поэтапно нанизываются частные теоретические и эмпирические знания. В этой связи основными принципами учебно-исследовательской работы как средства являются следующие: *принцип когнитивно-двигательной дифференцированности*, цель которого состоит в познании сущности исследуемых процессов, направленных в конечном счете на развитие высоко дифференцированной и расчлененной когнитивной сферы репрезентации и управления исследуемыми явлениями. П.Ф. Лесгафт считал, что «разъединение» (дифференцирование) и сравнение должны быть основными способами всякого систематического образования. Результаты сравнения – оценка, выяснение причинной связи, составление общих понятий, проверка их научными методами и выяснение научных истин, дедукция и выяснение частных случаев на основании научных истин – все это составляет задачу профессиональной подготовки будущего учителя [1]. Наблюдая за студентом в процессе реализации данного принципа, можно убедиться в том, что его профессиональное развитие состоит в сознательном разъединении получаемых впечатлений от данной работы и в сравнении их между собой. *Принцип практико-ориентированной теоретической базы* предусматривает движение вектора получения профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков от практико-исследовательской деятельности к теоретическому компоненту. Процедура данного принципа не оставляет сомнений в том, что, благодаря многократному получению практического результата в рамках исследовательской работы, формируется база накопления теоретических знаний, подкрепленная собственной практикой действий. Помимо всего, данный принцип в подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности позволяет увидеть принципиальную общность со всеми другими стратегиями обучения и формирования профессиональной компетенции. *Принцип осмысленной креативности* предполагает полинезависимость суждений и исследовательских решений как важное качество, характеризующее индивидуальные возможности студента относительно степени достижения им конкретного результата. В работах Г.Уиткина имеется такое понятие как полинезависимость, которое связано преимущественно с особенностями восприятия и включает в себя многие особенности умственной деятельности. Именно эти исследования имеют прямое отношение к рассматриваемой в данной статье проблеме - принципы организации учебно-исследовательской работы как средства профессиональной подготовки будущих учителей[2].

Учебно-исследовательская работа выполняется по заданию преподавателя. Под его руководством студент выбирает тему, знакомится с целью, задачами, ожидаемыми результатами предстоящей работы, методическими рекомендациями по выполнению задания.

Следует отметить, что при определении темы и выборе задания необходимо учитывать интересы, индивидуальные особенности личности студента. Объем и сложность задания, по утверждению Л.Д. Глазыриной определяется уровнем познавательной деятельности и опытом педагогической работы будущего педагога. Учебно-исследовательские задания обязательно должны отвечать двум требованиям: тема УИРС должна быть частью хоздоговорной или госбюджетной работы, выполняемой кафедрой, вы-

дающей задание, каждый студент должен работать над его выполнением самостоятельно. Темы, проблемы, разрабатываемые студентом, должны быть предметом научных интересов преподавателя, который одновременно является руководителем и консультантом [3].

Анализ вузовской практики свидетельствует об использовании разнообразных форм учебно-исследовательской работы. К числу таких форм можно отнести:

- подготовку рефератов, небольших докладов на практических и семинарских занятиях по конкретным учебным дисциплинам с привлечением специальной научной литературы, предполагающей углубленное изучение проблемы. При подготовке их студенты приобретают навыки самостоятельной работы с литературой и отбора необходимого материала для освещения конкретного вопроса. Подготовка индивидуальных рефератов и докладов выступает как эффективное средство совершенствования навыков научного анализа, развития педагогического мышления, выработки самостоятельных суждений;
- чтение специальных разделов методики УИРС в рамках подготовки к педагогической практике, дисциплины «Научные основы познавательной деятельности студентов». Так, студентам на первом курсе читаются лекции по методике и организации самостоятельной работы, излагаются основы учебно-исследовательского труда;
- введение элементов учебно-исследовательской работы на семинарских занятиях в форме индивидуальных домашних заданий, включающих как теоретические вопросы, так и решение практических задач усложненного характера или же исследование конкретных явлений;
- широкое использование на естествоведческих факультетах индивидуальных заданий исследовательского характера при проведении лабораторных занятий
- введение элементов учебно-исследовательской работы в лекционные курсы по некоторым дисциплинам в форме создания проблемной ситуации при изучении теоретического материала и др.

Использование учебно-исследовательских заданий способствует расширению границ познания студентов, нацеливает их на творческий поиск ответов на поставленные вопросы, обеспечивает условия для развития творческого потенциала каждого студента.

Списокиспользованных источников:

1. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – Т.2. – С.14.
2. Чуприкова, Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. – М.: Столетие, 1997.
3. Глазырина, Л.Д. Основы преподавания философии образования слушателям системы последипломного образования. – Современные технологии образования взрослых. – Гродно, 2011.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ–УНИВЕРСИТЕТ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Щепеткова Н.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Непрерывное образование это организованная, обеспечивающая преемственную взаимосвязь социально-педагогическая система средств, форм, способов приобретения и пополнения знаний, развития личности, повышения профессионального мастерства в течение всей жизни человека. Система же непрерывного образования - целостная совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на всестороннее развитие личности обучающегося, обеспечивающая преемственную взаимосвязь всех этапов достижения цели образования, характеризующаяся адаптивностью, гибкостью и динамичностью [5, с.76].

Очевидно, что характеристики системы непрерывного образования в определенном смысле обусловлены особенностями национальной системы образования. Белорусский ученый Г.Д. Дылян к компонентам системы непрерывного образования относит цели, задачи, содержание образования, технологии, методы, формы организации обучения и отмечает, что непрерывность образования предполагает наличие последовательной и взаимосвязанной цепи задач на протяжении всего процесса обучения, а также связь и согласованность всех компонентов системы образования на каждой его ступени, что обеспечивает преемственность всех этапов [4, с.24]. Считаем, что данный подход целесообразно рассматривать во взаимосвязи с пониманием системы образования в нормативных документах Республики Беларусь. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, система образования – совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования [2, с.13].

Система непрерывного образования «колледж-университет» включает относительно автономные преемственные подсистемы-уровни профессионального образования, объединенные общей целью подготовки высококвалифицированного специалиста, функционирующие как единая целостная система в интересах личности, общества, государства в составе национальной системы образования [5, с.76]. Непрерывность профессионального образования обеспечивается за счет интеграции уровней среднего специального и высшего образования. Компоненты системы «колледж-университет» определяются составом

элементов-подсистем в соответствии с реализуемыми образовательными уровнями. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, образовательная система высшего образования и образовательная система среднего специального образования в совокупности включают в себя:

– участников образовательного процесса при реализации образовательных программ среднего специального и высшего образования;

– образовательные программы среднего специального и высшего образования;

– учреждения среднего специального и высшего образования (колледж, университет);

– иные учреждения образования, реализующие образовательные программы среднего специального образования;

– государственные организации образования, обеспечивающие функционирование систем высшего и среднего специального образования;

– учебно-методические объединения в сферах высшего и среднего специального образования;

– организации, обеспечивающие проведение практических занятий, прохождение практики обучающимися;

– организации-заказчики кадров;

– государственные органы, подчиненные и (или) подотчетные Президенту Республики Беларусь, Национальную академию наук Беларуси, республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, иные организации и физических лиц в пределах их полномочий в сфере высшего и среднего специального образования.

Программы развития образовательных подсистем-уровней, утверждаемые Правительством Республики Беларусь на пятилетний период, отражают определенную синхронность и согласованность развития систем среднего специального и высшего образования. Однако, понятие «непрерывное образование» в нормативных документах в области образования употребляется в основном в концептуальном плане. Соответственно, не определена сущность и механизм реализации непрерывности и преемственности образовательных уровней, что, в свою очередь, препятствует функционированию непрерывного образования как системы.

Отсутствует единство в области разработки учебных планов среднего специального и высшего образования как частей целостной системы. Учебный план высшего образования, интегрированного со средним специальным разрабатывается каждым отдельным университетом (факультетом) на основе перезачета изученных на уровне колледжа разделов дисциплин. Система же перезачета часто носит весьма субъективный характер.

Не разработан механизм интеграции образовательных программ среднего специального и высшего образования. Составление сокращенной учебной программы также нередко основано на субъективном представлении каждого отдельного разработчика.

И наконец, отсутствует механизм перехода обучающихся с одного образовательного уровня на другой. В результате выпускник колледжа при поступлении в университет на специальность с сокращенным сроком подготовки зачастую оказывается в менее выгодных условиях, чем при поступлении на специальности с полным сроком обучения.

Целостность системы непрерывного образования предполагает взаимосвязь и взаимодействие всех ее компонентов (А.М. Новиков). Но в настоящее время, как и в предшествующий период, существует недостаточность взаимодействия компонентов, что позволяет констатировать наличие у системы непрерывного профессионального образования свойств суммативной системы. Об этом свидетельствует и мнение Г.Д. Дыляна, который отмечает существование определенной рассогласованности целей на границах уровней образования и констатирует, что непрерывность образования осуществляется, главным образом, внутри каждого образовательного уровня, реализуясь через преемственность образовательных ступеней. По мнению Г.Д. Дыляна, большинство проблем непрерывности связано с содержанием образования [4, с.20-22].

Основными направлениями в решении проблемы непрерывности образования, по мнению Л.Г. Петерсона являются: 1) организационно-административное, рассматривающее непрерывность как устранение административных разрывов между отдельными звеньями образования; 2) содержательное, рассматривающее непрерывность как преемственность содержания; 3) деятельностное, рассматривающее непрерывность, как инвариативность структуры деятельности обучающегося, инвариативность технологий обучения [3, с.23].

Такое понимание вполне согласуется с подходом В.Н Ахренова, который, называя в качестве основного принципа непрерывного образования преемственность, выделяет структурную, содержательную и процессуальную преемственность [1, с.3].

Анализ научно-педагогической литературы (А.М. Новиков, Л.Г. Петерсон, Н.П. Макаркин, М.К. Рункова, В.Ф. Левин, В.Н. Ахренов, Л.И. Жарикова, Т. Леонтьева, А.А. Смышляев, О.Н. Инкина и др.) и нормативно-правовых документов в области образования позволил выделить ряд условий, реали-

зация которых будет способствовать эффективному развитию непрерывного образования в системе «колледж-университет»:

– закрепление в государственных нормативно-правовых актах сути непрерывного образования и механизмов его реализации;

– взаимодействие государственных организаций образования, обеспечивающих функционирование систем высшего и среднего специального образования;

– интеграция учебно-методических объединений в области высшего и среднего специального педагогического образования;

– единство в выработке и реализации целей и задач на уровнях высшего и среднего специального образования;

– разработка учебных планов среднего специального и высшего образования на основе принципов целостности и преемственности;

– преемственность образовательных программ различных уровней профессионального педагогического образования, создание «сквозных» образовательных программ, когда «выход» из одной программы должен естественным образом состыковываться с «входом» в другую;

– преемственность образовательных технологий, форм организации образовательного процесса;

– информатизация образования, активное использование технологий открытого образования;

– ориентация образования на потребности личности и общества;

– учет потребностей рынка труда;

– установление тесных связей с организациями-заказчиками кадров;

– обеспечение возможности для обучающихся перехода на уровень высшего образования по результатам контроля знаний на «выходе» с уровня среднего специального образования на конкурсной основе;

– реализация системного подхода в непрерывном образовании.

Совершенствование непрерывного педагогического образования в системе «колледж-университет» требует усиления интеграции ее компонентов; устранения административных разрывов между отдельными уровнями образования; единства в научно-методическом обеспечении среднего специального и высшего образования, обеспечивающего преемственность содержания образования и образовательных технологий.

Список использованных источников:

1. Ахренов, В.Н. Системный подход к реализации непрерывного образования / В.Н. Ахренов // Среднее профессиональное образование. – 2009. – С. 2-5.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

3. Петерсон, Л.Г. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода / Л.Г. Петерсон // Педагогика. – 2004. - №9. – С. 21-27.

4. Управление в системе образования Республики Беларусь / Г.В. Дылян [и др.] ; Под общ. ред. Г.В. Дыляна. – Мн. : ООО «Асар», 2004. – 176 с.

5. Щепеткова, Н.В. / Непрерывное образование в системе «Колледж-университет»: понятийно-терминологический аппарат исследования / Н.В. Щепеткова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. - № 4(76). – С.72-76.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В БЕЛАРУСИ: ПОТЕНЦИАЛ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Щербин М.М.

Мозырь, УО «МГПУ имени И.П. Шамякина»

Современная система патриотического воспитания призвана решать ряд важных задач, одно из главных мест среди которых принадлежит формированию толерантности и культуры межличностных отношений. «Толерантность есть уважение, принятие и высокая оценка богатого разнообразия мировых культур, форм выражения и способов человеческого бытия...» отмечено в «Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО» [1, с. 23]. Причем данное понятие рассматривается как с позиций важного политического и правового требования, так и в качестве морального долга личности. Это в свою очередь предполагает наряду с конструктивным взаимодействием многочисленных социальных групп формирование индивидуальной позиции личности, основанной на «амбивалентности восприятия предметов и явлений действительности» [2, с. 38]. И если обеспечение политико-правовой составляющей толерантности – сфера интересов государственных органов и структур, то решающим фактором формирования толерантного поведения личности является образование.

При осуществлении выбора оснований для разработки эффективных программ формирования установок толерантного поведения на наш взгляд стоит обратиться к историческому опыту патриотического воспитания подрастающих поколений. Именно особенности общественно-политического развития белорусских территорий заложили наряду с приоритетом национальных ценностей терпимое отношение к «инакомыслию». Среди определяющих культурно-исторических факторов воспитания патриотизма следует отметить те, что были ориентированы на миролюбие и терпимость и явились важными предпосылками формирования толерантности:

1. Существование наряду с христианством элементов языческих верований и вероисповеданий разных этнических групп, проживавших на белорусских территориях. Данный фактор не исключал возможность существования других традиций и обычаев, ориентировал на взаимоуважение, что предопределило закрепление основ религиозной толерантности;
2. Древние вечевые традиции и коллегиальность в решении важных общественных вопросов с возможностью каждого выразить своё мнение. Именно сильные традиции принятия общих решений во многом повлияли на формирование сословно-представительной монархии в ВКЛ, определили национальный вектор государственной политики и заложили основы политической толерантности;
3. Условия поликультурного общества ВКЛ, в которых происходил процесс становления белорусов как народа-этноса, детерминировали культурный плюрализм как важное условие обогащения национальных традиций через приобщение к традициям других народов, что повлияло на становление этнической толерантности.

Отмеченные факторы привели к *признанию права на отличие* как важного условия сохранения мира и стабильности в обществе, при сохранении национального вектора развития народа и государства. Такая установка во многом повлияла на закрепление толерантности в качестве общественной ценности и важного патриотического качества.

Как справедливо считает Шадриков В. Д., «только поднявшись на вершину национальной, культуры человек может раскрыть для себя общечеловеческие ценности, научиться понимать культурно-духовное наследие и достижения других народов» [2, с. 121].

В этой связи можно утверждать, что период формирования белорусской народности был основополагающим не только для закрепления этно-ментальных особенностей белорусов, но и для выработки ключевых идей воспитания человека и гражданина с выраженной толерантной позицией. С одной стороны этому способствовали западноевропейские ренессансные влияния, с другой, развитие национальной составляющей воспитания, обусловленной этническими процессами XVI-XVII веков.

Центральное место среди идей патриотического воспитания отмеченного периода принадлежит *идее общего блага*, которая поддерживала всю мировоззренческую систему средневекового человека, основанную на христианском человеколюбии. Этническая консолидация в пределах одного государства, становление национального самосознания инициировали развитие национального языка и культуры, подняли вопросы своего места среди других народов и стран, актуализировали проблему совместного общежития разных социальных и этнических групп в одном государстве. В этих условиях идея общее блага, опирающаяся на любовь к ближнему, закрепила неприятие любого рода превосходства и возвышения. «Счастье одних не должно строиться на несчастье других» – этот постулат определял отношения не только между людьми, но и между странами, исключив ненависть, самовозвеличивание, ксенофобию [3, с. 46]. Такой духовно-нравственный фундамент развития патриотических чувств определил их толерантную направленность.

Новое содержательное наполнение в XVI-XVII веках приобретает *идея служения.* Явившись, по сути, продолжением общей пользы и блага, служение рассматривалось через призму общественно-полезного труда в любом его проявлении. И если у Кириллы Туровского служение ограничено религиозно-просветительской деятельностью, то в условиях рэнессансно-реформационных преобразований оно приобретает общечеловеческую значимость. Служение для «общего блага» получает распространение и как ценность, и как способ урегулирования общественно-политических проблем. Толерантная сущность такого служения была предопределена главенством морального закона в отношениях между людьми, стремлением сохранения справедливости и порядка в обществе, невзирая на различия.

Особую актуальность в период территориального становления ВКЛ как государства приобретает патриотическая *идея единства и целостности*. Ее важное значение было обусловлено выбором собственного пути развития белорусского этноса в европейском сообществе, необходимостью сохранения своих традиций, языка, культуры. При распространении общественного плюрализма в ВКЛ не абсолютное подчинение, а общая направленность на мир, признание и уважение непохожести в её многообразии поддерживали единство и целостность. Вот почему существование различий (религиозных, этнических, мировоззренческих и т. д.) не противоречило целям консолидации и объединения государства. Кроме того, существование такого рода различий привело к формированию и закреплению не только долга, ответственности, верности как значимых патриотических качеств, но и гордости и уважения ко всему

«своему», стремления содействовать развитию и расцвету своей страны при признании таких же прав за другими.

В этой связи закономерным итогом исторического развития толерантности можно считать становление законодательной системы, закрепившей в XVI веке наряду с приоритетом суверенитета и законности свободу вероисповедания. Впервые в Европе толерантность приобрела закрепление наряду с моральным долгом в качестве правовой категории, попав под защиту не только закона Божьего, но и закона государственного. Это нашло отражение в гуманистической направленности организации патриотического воспитания, когда гармонизация интересов в отношениях с другими людьми признавалась не менее важной, чем развитие национальной истории и культуры.

И неслучайно толерантность сегодня как одна из ментальных особенностей белорусов выступает показательной национальной чертой в межкультурном общении. Её воспитательная значимость в современных условиях глобализации определена востребованностью таких толерантно-ориентированных категорий как: взаимодействие и доброжелательность, коллективизм и терпимость, сопереживание и равноправие, взаимоуважение и сотрудничество, которые были присущи белорусам исторически. Ведь мощная этнокультурная основа в организации патриотического воспитания – залог формирования правильной личностной позиции, ориентированной на мир, добро, справедливость, а значит – на толерантность.

Список использованных источников:

1. Громова, Е. Развитие этнической толерантности в школе/ Е. Громова //Воспитание школьников.- 2006.- №1.-с. 23-28.
2. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Воспитание толерантности у школьников/ М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития, 2003.- 231 с.
3. Старостенко, В.В. Становление национального самосознания белорусов: этапы и основополагающие идеи (X – XVII) /В. В. Старостенко.- Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2001.- 200с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОУ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ

Щередина Н.И.
Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»

Модернизация образовательного процесса в современном дошкольном учреждении, заявленная ФГТ, настоятельно требует углубления теоретической и практикоориентированной подготовки студентов, будущих педагогов дошкольных учреждений.[3] Теоретическая подготовка студентов должна быть ориентирована на выпуск высокообразованных, мотивированных специалистов, владеющих как общими, так и профессиональными компетенциями. Особое значение имеет педагогическая практика. Значимость практики для повышения качества педагогического образования отмечена во всех документах общеевропейского уровня. В практико-ориентированное единое образовательное пространство должны быть введены базы практики, в которых реализуются программы основного и дополнительного образования, ведущие инновационную деятельность.

На протяжении нескольких лет кафедра педагогики дошкольного и начального образования организует разные виды практик на базе Центра продленного дня при ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», который в 2012 году стал лауреатом конкурса «Лучшие товары Мордовии» в номинации «Услуги для населения». В Центре реализуются дополнительные образовательные услуги для детей дошкольного возраста: группы кратковременного пребывания детей, не посещающих ДОУ; группы комплексного развития детей, посещающих ДОУ; группы комплексного развития детей с ограниченными возможностями здоровья; кружки и студии для детей дошкольного возраста. ЦПД при Морд ГПИ - это уникальное образовательное пространство для детей, родителей, студентов и педагогов, позволяющее обучать и работать в комфортной, дружелюбной атмосфере, раскрыть свои способности, свой творческий потенциал. Каждый ребенок имеет возможность дополнить свой багаж знаний, определиться в своих интересах, выбрав любое из направлений деятельности Центра.[4]

На кафедре педагогики дошкольного и начального образования Морд ГПИ возникла интересная идея организации школы для родителей «Ты мое солнышко», в которой работа ведется по трем направлениям: практикум для родителей с использованием тренинговых упражнений «Воспитание детей в семье»; педагогическое сопровождение семьи на этапе предшкольного образования, консультации для родителей.

Родители приобретают знания, умения и навыки об особенностях дошкольного и младшего школьного возраста, о подготовке детей к школе, о том, как стать хорошими родителями; учатся организовывать интересный и полезный домашний досуг с детьми; узнают новости образования, изучают документы, стандарты, отклики на официальные документы в сфере образования, знакомятся с материалами по развитию и воспитанию дошкольника. Они получают возможность обсудить вопросы индивидуального порядка, а также получить поддержку и возможность поделиться опытом с другими родителями.

За время прохождения педагогической практики студенты нашего факультета знакомятся со спецификой работы данного образовательного учреждения, изучают документацию (Устав, распоряжения, программы и планы и т.д.), приобретают ценный опыт работы в группах, коллективе, погружаясь в новую для них творческую атмосферу педагогической деятельности.

Одной из недостаточно разработанных проблем современного профессионального образования является готовность будущих педагогов к работе с родителями в многонациональном регионе. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования ориентируют педагогов на взаимодействие с родителями, а именно: родители должны участвовать в реализации образовательной программы образовательного учреждения, в создании условий для полноценного и своевременного развития ребенка в дошкольном возрасте, чтобы не упустить важнейший период в развитии его личности. Родители должны быть активными участниками образовательного процесса, участниками всех проектов, независимо от того, какая деятельность в них доминирует, а не просто сторонними наблюдателями.

Организация взаимодействия с семьей – работа трудная, не имеющая готовых технологий и рецептов. Её успех определяется интуицией, инициативой и терпением педагога, его умением стать профессиональным помощником в семье.

Детский коллектив ЦПД при Морд ГПИ многонационален. Поэтому мы считает актуальным и необходимым развивать у них уважение и терпимость к людям вне зависимости от их национальной принадлежности, языка и вероисповедания. Современные дети развиваются в многонациональной культурной среде. Воспитание терпимости к другим, чьи вкусы, привычки, взгляды отличаются от собственных, поможет дошкольникам найти общий язык не только со сверстниками, педагогами, родителями, но и с представителями других культур. Воспитание уважения к себе и другим в дошкольном детстве будет способствовать толерантному отношению к людям разных национальностей и культур.[2]

На основе анализа психолого-педагогических научных источников и собственного эмпирического опыта можно выделить следующие компоненты готовности будущего педагога к работе с родителями в многонациональном регионе.[1]

Когнитивный компонент – знание основных нормативных документов, регламентирующих осуществление поликультурного образования и гражданского воспитания, знание международных и отечественных документов, регламентирующих защиту прав национальных меньшинств; знания об этимологии терминов, содержание и соотношение понятий «этнос» и «нация», «этнический» и «национальный», знание основных характеристик этноса, знание психолого-педагогической и методической литературы по семейному воспитанию, его проблем и ошибок, их причины и пути предотвращения, особенности жизнедеятельности семей различного типа, знание и принятие общечеловеческих норм морали и правил межличностных отношений на разных уровнях человеческой жизнедеятельности, сопоставления с ними своих убеждений и поведения, знание правил культуры поведения и культуры общения в многонациональном регионе, особенностей их проявления, знание и понимание родной, мировой, иноязычной культур, культуры межкультурного общения, понимание необходимости по-современному решать практические задачи, правильно сочетать известные приемы и средства взаимодействия с родителями в многонациональной среде; овладение знаниями об основных идеях, задачах многокультурности, об особенностях межкультурного и межнационального общения, которое базируется на толерантности, знании социальных проблем своего общества; будущий педагог также должен знать этносоциальное и этнокультурное многообразие своего региона, в котором живет, о межэтнических, межкультурных и межконфессиональных отношениях в пределах страны и за рубежом, о взаимообогащении культур при взаимодействии, знании этики дискуссионного общения и взаимодействия с людьми, которые придерживаются других взглядов, вероисповеданий, с представителями других культур.

Эмоционально- мотивационный компонент предполагает позитивное отношение к работе с родителями в многонациональном регионе, осознание её значимости и активность в её осуществлении; умении выслушивать других, проявлять интерес к их заботам, нуждам, понимать радость и горе, откликаться на душевное состояние родителей дошкольников, вовремя приходить им на помощь, понимать чувства и мысли другого человека, морально поддерживать его стремления, готовность содействовать их осуществлению; найти в каждом конкретном случае нужную форму обращения, понимание внутреннего состояния человека, правильное оценивание своих слов, поступков, осознание того, как их воспринимает другой че-

ловек, как реагирует на них, желание общаться с представителями других этносов; осознание себя носителем национальных ценностей, понимание взаимозависимости между собой и всеми людьми, уважение и толерантное отношение к язык, религии, культуре разных наций; выступать представителем национальной культуры, осознавая себя поликультурным субъектом, и активно действовать в многонациональной среде.

Процессуально - деятельностный компонент предполагает определение профессионально-педагогических умений взаимодействия воспитателя с родителями в многонациональной среде, к которым относятся: устанавливать с родителями детей целесообразные взаимоотношения, уметь налаживать отношения с различными типами семей, работать в условиях неформального общения с позиции советника, применять для этого разнообразный арсенал педагогических методов и приемов; совместно регулировать конфликты, помогать родителям овладевать различными приемами и способами общения, ориентироваться в ситуациях, связанных с проблемами семейного воспитания, управлять эмоциями, поведением в процессе сотрудничества с родителями дошкольников, помогать им учитывать при общении возрастные и индивидуальные особенности детей, способствовать создания в семье благоприятной атмосферы по воспитанию детей, строить общение как диалог на равных, осуществлять обмен информацией, проводить индивидуальное, групповое и коллективное общение с родителями, уметь составлять план работы с родителями, определять цели, моделирование задачи, средства, методы, приемы работы с различными типами семей, предвидеть возможные последствия применения системы педагогических задач, помогать родителям предвидеть ситуации в процессе взаимодействия со своими детьми, учитывать трудности в воспитании их детей, планировать совершенствование собственного педагогического мастерства в работе с родителями в многонациональном регионе, определять оптимальные технологии сотрудничества; уметь объяснить и проанализировать собственное отношение к своей и другим этническим группам; умение планировать и выбирать конкретные формы, методы, приемы ежедневной и текущей работы с родителями дошкольников; умение проводить семейные праздники, родительские собрание, конференции, клубы выходного дня для родителей и детей, бабушек и дедушек.

Оценочно-корректирующий компонент не менее важен, чем перечисленные выше, поскольку дает возможность педагогу оценить свою профессиональную деятельность, от такой оценки будет зависеть дальнейшее совершенствование профессионального мастерства. Педагог сам корректирует свою деятельность, обновляет знания в соответствии с требованиями времени. От объективной самооценки будет зависеть уровень готовности будущего педагога к работе с родителями в многонациональном регионе.

Студенты под руководством преподавателя (руководителя практики) приобретают навыки взаимодействия и с детьми и родителями, профессионального общения с коллегами и др. В качестве положительных примеров можно привести проведенные педагогические консультации: «Дети и телевидение», «Конвенция о правах ребёнка», «Чем опасны для детей семейные скандалы», «Непослушный ребёнок», «Газета для любознательных родителей», «Для Вас, родители», «Подвижные игры на весенней прогулке», «Как общаться с ребёнком», «Воспитание художественной литературой» и др.

Во время педагогических практик проводился цикл совместных занятий по приобщению дошкольников и их родителей к различным этнокультурам на основе инсценировок русских, татарских и мордовских сказок. Таких как: «Алёнушкины сказки», которые раскрывали самобытность русского народа. « Портной, медведь, черт и Вирява» знакомит с мордовским фольклором. А татарские сказка «Шурале» познакомила детей, родителей с обычаями данного народа. Эти занятия дали возможность познакомить детей и их родителей с различными национальностями, происходило воспитания положительного отношения к разным культурам и вызвало чувство терпимости к другим национальностям.

Как показывает опыт, целесообразно организовывать итоговые (заключительные) конференции по практике с фото-, видеоматериалами. Без практического ознакомления с инновационным образовательным процессом сформировать у будущих педагогов ДОУ необходимы компетенции весьма проблематичны.

Список использованных источников:

1. Максимова, Л. И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Калуга, 2012- 18 с.
2. Найденова, Е. А. Детский коллектив и толерантность. / Е.А. Найденова // Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / Под ред. М. Ю. Мартыновой, В. А. Тишкова, Н. М. Лебедевой. М. : Изд-во РУДН, 2003. - 406 с.
3. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // дошкольное воспитание. – 2010.-№4. - С.8-10
4. Электронный ресурсы: http://www.schoolrm.ru

6. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В МУЛЬТИНАЦИОНАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Казаренкова Т.Б.
Москва, РУДН
(e-mail: tatyanabk@yandex.ru)

Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 13-06-00673 «Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия в системе аудиторных и внеаудиторных занятий

В современном обществе происходит переоценка духовных, гражданских, национальных ценностей, которые определяют социокультурное, межэтническое своеобразие мира в целом и отдельных его регионов. Университетское образование в условиях многополярного мира стремится помочь молодому человеку найти для себя смысловые ориентиры в жизни. Подготовки специалистов в университете должна способствовать не только освоению ими профессиональных знаний и способов деятельности, но развитию у них социально ценных ориентиров. Где бы ни работал выпускник университета, социальная компонента его целостной подготовки будет активно востребована [1,2,3,5].

Образование не является чем-то внешним по отношению ко всем остальным сферам жизнедеятельности человека. Проблемы образования будущих специалистов могут рассматриваться лишь в комплексе проблем человечества, важнейшими из которых являются проблема межкультурного диалога, устойчивого развития личности и общества. Система университетского образования в условиях многополярного мира является реальным средством решения вышеуказанных жизненно важных проблем [4,5].

Проблему формирования толерантной личности руководителей, в мультинациональных университетах можно признать одной из важнейших задач современной высшей школы, которая находится в междисциплинарной сфере - социологии, психологии, философии, политологии, истории, этнологии и других наук. Отчасти разработана и нормативно-правовая база формирования культуры толерантности, которая заложена в ряде международных документах.

В «Положении по вкладу межкультурного диалога в сферу высшего образования» отмечается, что мир высшего образования становится естественным партнером в межкультурном диалоге, потому что высшее образование является международным по своей природе и важности со времен образования первых университетов. Особо отмечается, что прогресс в исследовании и преподавании требует открытых, пытливых и восприимчивых умов, готовности к сотрудничеству через границы и желания учиться неизведанному и неизвестному. Никакая область человеческих стараний не может быть «иностранной» для университетов и других высших учебных заведений, а также для тех, кто вовлечен в сферу высшего образования в различных областях, т.е. исследователей, преподавателей, студентов, административного и технического персонала, а также высших должностных лиц. Европейское высшее образование основано на убеждении, что каждый человек обладает своими внутренними, присущими ему ценностями как индивидуальное лицо, а также каждый человек, в сущности, несет ответственность за развитие и благополучие других людей, человеческого общества в целом и окружающей среды, от которой зависит наше существование и жизнь. Высшее образование также призывает к диалогу людей с различными убеждениями для решения конфликтов мирным путем. Эти фундаментальные ценности лежат в основе международного сотрудничества в Европе, а также во всем мире, что является неотъемлемой частью наследия высшего образования. С точки зрения будущих возможностей развития межкультурного диалога, отмечается важность создания университетской сети, в которой внимание будет сосредоточено на межкультурном диалоге, предложенной Российским Председательством Совета Европы [4].

В современном обществе большинство организаций носит мультинациональный характер. Будущие руководители неоднократно в процессе своей деятельности сталкиваются с проблемами межкультурного общения. Вопросы социального взаимодействия в условиях поликультурной социальной среды требуют определенных навыков и опыта межкультурного взаимодействия. Однако, деятельность многих руководителей показывает, что им явно не хватает качественных системных знаний в вопросах, связанных с взаимодействием и разрешением конфликтов в поликультурном социальном и профессиональном пространстве.

Руководители вуза и преподаватели, осуществляя сотрудничество со студентом, передают ему не только научные знания, развивают не только практические умения по учебным курсам, но формируют мировоззрение, обеспечивающее молодого человека способностью осуществлять оценку окружающего

мира и себя в этом мире. Окружающий мир состоит из социальных взаимодействий, контактов людей, разных не только по возрасту, полу и образованию, но и по национальности и вероисповеданию. Правильно войти и осуществить взаимодействие с людьми иной культуры – важнейшее качество студента как личности и профессионала. В современном мире специалист не может быть признан таковым, если он не обладает коммуникативными умениями, в том числе умениями общаться с представителями разных культур и национальностей.

Совместная творческая деятельность студента с преподавателями и руководством вуза позволяет ему правильно оценить социокультурную ситуацию, сформировать потребность в толерантном взаимодействии. С этой целью, в системе аудиторной и внеаудиторной деятельности, оказывается возможным использовать вариативные формы и методы сотрудничества руководителей вуза, преподавателей и студентов. Среди них могут быть конференции и деловые встречи с профессионалами разных народов и государств, совместная творческая профессиональная деятельность в рамках научно-исследовательских или культурно-досуговых проектов. Взаимодействие студентов с руководителями университета и преподавателями позволяет успешнее осваивать необходимые для толерантного взаимодействия знания и опыт, использовать их в реальных условиях профессиональных или личных контактов. Чувствуя рядом заинтересованного в успехе руководителя любого подразделения вуза, педагога, студент стремится расширить и углубить полученные от него знания и опыт создания толерантной среды жизнедеятельности. Данное взаимодействие развивает у будущего специалиста самооценку толерантного поведения, интерес к объективной оценке своих действий наставниками. Совместное с руководителями и педагогами выполнение различных видов деятельности, стимулирует у студентов потребность в толерантном взаимодействии, так как обнаруживает, что таковое не только удовлетворяет его профессиональную или личную потребность, но развивает интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферы его личности, что обеспечивает личностный и профессиональный рост молодого человека [1,2,3].

Осуществляя работу по развитию у будущих специалистов потребности в межкультурном взаимодействии, руководство университета, факультетов и преподаватели успешно используют внеаудиторную деятельность социокультурной направленности. Данная работа чаще всего строится на основе массовых и групповых занятий. Преподаватели и студенты проводят фестивали, вечера встреч с представителями различных культур, людьми разных национальностей. Такие мероприятия обеспечивают социальную активность будущих специалистов, стимулируют у них интерес к освоению новых знаний и навыков толерантного взаимодействия. В процессе подготовки и проведения внеаудиторных занятий, студент готовится к реальному взаимодействию, включаясь в различные формы деловых игр, осуществляя анализ конкретных ситуаций, проводя самостоятельное изучение социокультурных знаний, знакомится с опытом своих наставников, имеющего успех в отношениях с партнерами в деловом и дружеском взаимодействии.

В научной литературе выделяют различные виды толерантности - коммуникативная, межкультурная, профессиональная, межэтническая, межконфессиональная, гендерная и другие. Одна из основных целей современного высшего образования в мультинациональном вузе - вооружить будущих менеджеров знанием основ современной науки, сформировать опыт межкультурного взаимодействия в условиях многополярного мира, сформировать у студентов потребность в самосовершенствовании.

Будущий менеджер в системе высшего образования, как правило, бывает включен в различные виды профессиональной деятельности, в том числе, организационно-управленческой, информационно-аналитической, диагностической, инновационной, методической, воспитательно-образовательной и другие. Данные виды деятельности специалиста предполагают успешное освоение студентами базовых вопросов современной науки в контексте проблемы межкультурного диалога.

В ряду первоочередных задач, направленных на повышение качества университетской подготовки менеджеров в системе высшего образования, целесообразно выделить задачу формирования знаний и опыта межкультурного взаимодействия толерантности менеджеров. Для ее решения можно использовать: выделение в содержании нормативных учебных курсов тематики, обеспечивающей качественное формирование культуры межнационального взаимодействия; создание авторских курсов социально-гуманитарного профиля, развивающих личностные потенциалы и профессиональные умения обучающихся, посредством освоения ими базовых знаний и способов практической деятельности в рамках проблемы межкультурного диалога; интеграцию содержания социально-гуманитарных учебных дисциплин, обеспечивающих развитие гуманистического мировоззрения, освоение знаний и системы социальных ценностей человека; использование форм и методов обучения, развивающих у студентов культуру межнационального общения. Целесообразно уделять больше внимания уровню профессиональной подготовки менеджеров в системе высшего образования в контексте межкультурного диалога и толерантного взаимодействия. Достижение оптимального уровня развития культуры толерантности у субъектов образовательного процесса становится одним из основных направлений деятельности современного университета. При формирования у студентов-менеджеров толерантности в процессе обучения в мультинациональных университетах, целесообразно развивать у них интерес к межкультурному общению, потребность в межкультурном диалоге, опыт межкультурного взаимодействия.

Автором разработан и внедрен в процесс подготовки студентов-менеджеров учебный курс «Создание толерантной среды в мультинациональных университетах». На занятиях данного курса студенты осваивают теоретико-методологические основы стратегии толерантного взаимодействия; особенности организации толерантной среды в мультинациональных университетах в условиях развития информационного общества; мировые тенденции создания толерантной среды в мультинациональных университетах; технологии межкультурного взаимодействия; принципы и методы управления конфликтами в мультинациональных университетах (межэтническими, межконфессиональными и др.); основы межкультурной коммуникации.

В процессе изучения курса «Создание толерантной среды в мультинациональных университетах» будущие менеджеры приобретают навыки выявления и использования факторов развития толерантной среды в мультинациональных университетах; применения современных методик оценки качества толерантной среды в мультинациональных университетах; конструирования и анализа различных моделей поведения человека в условиях конфликтных ситуаций; выбора оптимальных способов межкультурного взаимодействия; стратегического управления персоналом в поликультурном пространстве.

Курс разработан на основе современных научных представлений о проблеме толерантности в условиях информационного общества. При изучении данного курса осуществлялось проведение занятий в интерактивной форме, широкое использовались современных средства визуальной коммуникации; проведение тренингов, тематических «круглых столов» и ролевых игр.

Эффективная подготовка будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию реализуется при целенаправленной научно обоснованной совместной деятельности руководителей, преподавателей и студентов мультинационального университета

Список использованных источников:

1. Казаренков, В.И., Казаренкова, Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии / В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2010. - №1. – С.69 – 73.
2. Казаренков, В.И. Целостность университетской подготовки специалиста / В.И. Казаренков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2009. – № 2. – С. 73 - 77.
3. Казаренкова, Т.Б. Создание толерантной среды в мультинациональных университетах. / Т.Б. Казаренкова – М.: РУДН, 2008.
4. Проблемы межкультурного и межконфессионального диалога в системе высшего образования в Европе. – М.: РУДН, 2008.
5. Филиппов, В.М. Четыре ступени интернационализации: управление процессами интернационализации высшего образования на глобальном, региональном, национальном и институциональном уровнях / В.М. Филиппов // Высшее образование сегодня. - 2010. – № 6. – С.4 – 8.

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Максимович Е.Г.
Новополоцк, УО «ПГУ»

Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе обусловлена, как требованиями современной экономики, так и процессами глобализации и интернационализации. Современный этап развития цивилизации требует специалистов, с одной стороны, способных строить профессиональную деятельность по законам постиндустриального развития, учитывающих органическую связь между экономической продуктивностью и творчеством, с другой стороны, имеющих в структуре профессиональной компетенции билингвальную составляющую, обуславливающую способность к профессиональной иноязычной коммуникации, адекватной культурной самоидентификации, свободному выбору собственной позиции, активной самореализации и культуросозидательной деятельности.

В условиях интернационализации, когда человечество все больше интегрируется в единую целостность, постоянно сталкивающуюся с необходимостью культурного плюрализма, усвоения и переработки иноязычной информации при решении проблем современности, ориентироваться нужно не только на рынок труда, но и на личностный потенциал студента - субъекта диалога культур и цивилизаций.

Рассматривая компетентность в качестве желаемого результата подготовки специалиста с высшим образованием, практически все исследователи стремятся описать его наличием некоторого набора компетенций (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Ю.Г. Татур). По их мне-

нию, использование компетенций как главных целевых установок при подготовке специалиста с высшим образованием означает существенный сдвиг в сторону личностно ориентированного обучения, попытку реализовать деятельностно-практическую и культурологическую составляющие образования, перейти от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции.

Например, И.Я. Зимняя полагает, что компетентность всегда являлась актуальным проявлением компетенции. В ряде работ «компетентность» определяется как интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений и навыков [6].

В работах А.К. Марковой компетенция – это «определенная сфера, круг вопросов, который человек уполномочен решить» [3, С. 24]. Иной точки зрения придерживаются В. Мясников и Н. Найденова и определяют компетенцию как «обширный набор навыков, знаний и установок» [4, С. 147]. При этом авторы отмечают, что компетенции могут быть встроены в различные элементы образовательного процесса, как-то: в результаты обучения, достижение которых ожидается от студентов; в процесс обучения, в течение которого они получают необходимые компетенции; в процесс оценки, призванный подтвердить то, что они овладели необходимыми компетенциями. Компетенция, считают Э. Зеер и Э. Сыманюк, является «интегральной целостностью знаний, умений и навыков, обеспечивающей профессиональную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность» [2, С. 26].

В свою очередь, Н.А. Гришахова подчеркивает такие сущностные характеристики компетенции, как «эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места; овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой; интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде; способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды» [1, С. 4].

В силу этого можно определить данное понятие как совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений.

Анализ научной литературы приводит к выводу о том, что компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями. Обобщив данные справочной литературы и мнения исследователей, мы имеем следующее соотношение рассматриваемых понятий: компетенция – это сфера компетентности, а компетентность – это обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Иноязычная компетенция выступает как способность будущих специалистов решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, работать с научно-технической литературой и документацией на иностранном языке, выполнять поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта в области выбранной специализации, и, тем самым, создает предпосылки для профессионального и личного роста личности, повышает эффективность профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что согласно документу Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [5], иноязычная компетенция представляет собой многокомпонентное явление и заключает в себе три аспекта: лингвистический, социолингвистический и прагматический. Лингвистический аспект включает знание лексики, фонологии, синтаксиса, а также знания, связанные с другими аспектами языковой системы, независимо от их социолингвистических вариаций и прагматических функций, которые они выполняют. Социолингвистический аспект связан с социокультурными условиями использования иностранного языка, к которым относятся: восприимчивость к правилам поведения в обществе, нормы вежливости, правила, регулирующие взаимоотношения между полами, разными поколениями, классами и социальными группами, а также языковая кодификация основных норм и ритуалов, принятых в обществе. Прагматический аспект связан с функциональным использованием языковых средств в речевой деятельности и определяется знанием принципов, в соответствии с которыми высказывание формируется и структурируется; используется для выполнения коммуникативных функций; выстраивается в определенной последовательности в соответствии с принятыми в обществе моделями взаимодействия.

В то же время, учитывая специфику иноязычной подготовки в техническом вузе, компонентами иноязычной компетенции будущих инженеров являются: лингвистический, социокультурный, прагматический, личностный, которые позволяют использовать иностранный язык в профессиональной, научной деятельности и для целей самообразования. Лингвистический компонент включает знание специальных терминов, общеупотребительной лексики, грамматических структур, правил их употребления, а также навыки

и умения применения этих знаний при осуществлении профессионально направленного общения. Социокультурный компонент предполагает владение речевыми умениями, знаниями менталитета страны изучаемого языка, культурных традиций с целью успешного межкультурного общения и осуществления диалога культур. Прагматический компонент составляют умения извлекать нужную информацию из различных источников, переводить, оценивать и передавать содержание этой информации. Личностный компонент предполагает способность к самовыражению и саморазвитию, готовность к профессиональному росту.

Таким образом, особая роль в процессе интернационализации высшего образования отводится иностранным языкам как средству профессионального и личностного развития, а формирование речетворческой активности может рассматриваться как одно из условий эффективности данного процесса.

К ведущим тенденциям иноязычного образования на современном этапе развития белорусского общества в условиях интернационализации относятся следующие: владение несколькими иностранными языками; различный уровень владения иностранными языками, при условии владения первым на уровне не ниже порогового (по терминологии Совета Европы); использование языка как средства познания и информационной активности, самообразования, социализации, а также взаимодействия и взаимообогащения культуры своего и иных народов.

Список использованных источников:

1. Гришахова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых / Н.А. Гришахова // Материалы к 3-му заседанию методологического семинара. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 16.
2. Зеер, Э., Сыманюк, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – М., 2005. – № 4. – С. 23-30.
3. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – М., 1990. – № 8. – С. 21-26.
4. Мясников, В., Найденова, Н. А. Компетенции и педагогические измерения / В. Мясников, Н.А. Найденова // Народное образование, 2006. – № 9. – С. 147-151.
5. Общеевропейские компетенции владения иностранными языками: изучение, преподавание, оценка / Под ред. К.М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.
6. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

7. СОЦИАЛЬНОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ИНДИКАТОРЫ СОСТОЯНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБЩЕСТВА

ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аникейчик О.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Современные педагоги в публикациях по проблеме девиантного поведения определяют причины данного процесса: процессы разрушения родительской семьи, сопровождающиеся существенными изменениями традиционных отношений по воспитанию несовершеннолетних; противоречия между субъективным стремлением подростков к самостоятельности и объективным сужением ее реальных границ с помощью мер, применяемых институтами социализации (семьей, школой и другими); противоречия между духовными и материальными потребностями подростков, их родителей и реальными возможностями их удовлетворения — все эти процессы и явления применительно к подросткам создают на макроуровне негативные условия для их жизни и воспитания и тем самым могут способствовать поведенческим девиациям.

Девиантное поведение подростков — распространенный феномен, сопровождающий процесс социализации и зрелости, который возрастает на протяжении подросткового периода и снижается после 18 лет. Девиантное поведение осознается далеко не каждым подростком, прочная возможность противостоять негативным влияниям окружения формируется у них уже за пределами 18-летия.

Так, процесс социализации (процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе) достигает определенной степени завершенности при достижении личностью социальной зрелости, которая характеризуется обретением личностью интегрального социального статуса (статус, определяющий положение человека в обществе). Однако в процессе социализации возможны сбои, неудачи. Проявлением недостатков социализации является отклоняющееся (девиантное) поведение – это различные формы негативного поведения лиц, сфера нравственных пороков, отступление от принципов, норм морали и права [1, с.78]. К основным формам отклоняющегося поведения принято относить правонарушаемость, включая преступность, пьянство, наркоманию, проституцию, самоубийство.

В исследовании отклоняющегося поведения значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию, возможностей его предупреждения и преодоления. В происхождении отклоняющегося поведения большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы.

Среди традиционных причин девиантного поведения обсуждаются следующие: нарушения в становлении, формировании и развитии личности; влияние социокультурных особенностей, образа жизни семьи и семейных отношений — детско-родительских, детско-детских, родительских; характерологических и личностных изменений, обусловленных взаимодействием с окружением; выраженное протекание подросткового кризиса; членство в неформальных объединениях асоциальной направленности, наличие в подростковых группах антисоциальных норм. С современностью связано влияние средств массовой информации, низкопробной кинопродукции (особенно западных боевиков), пропаганды сексуальной распущенности, мира компьютерных игр.

Многие исследователи к наиболее распространенным причинам происхождения девиантных явлений относят неблагоприятную социальную ситуацию развития ребенка и комплекс его психологических свойств (особенности темперамента, характера, личности), которые предрасполагают к девиациям [2, с.183]. Именно это сочетание в криминальной психологии рассматривается как механизм преступного поведения. Другим механизмом отклоняющегося поведения несовершеннолетних является деформация личности в результате нарушенных социальных отношений с взрослыми и сверстниками. Существенным признаком отклоняющегося поведения является конфликт, противоречие между существующими нормами морали, права и неумением, нежеланием или неспособностью подростка их соответствующим образом выполнять.

Многочисленные исследования свидетельствуют, что психобиологические факторы, определяющие развитие психики ребенка, взаимосвязаны с индивидуально-психологическими особенностями формирования характера подростка, его эмоционально-волевой и мотивационной сферами. Они, в свою очередь, испытывают влияние со стороны социально-педагогических факторов: семьи, ближайшего окружения школьников. Поэтому девиантное поведение подростков, так же как и поведение подростков в норме, зависит как от психобиологических, так и от социально-педагогических причин.

Подростковый возраст имеет важное значение в развитии и становлении личности человека. В этот период значительно расширяется объем деятельности ребенка, качественно меняется его характер, в структуре личности происходят ощутимые перемены, обусловленные перестройкой ранее сложившихся структур и возникновением новых образований, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и установок.

К подростковому возрасту в основном сформирована готовность ко всем видам учебной деятельности, но возможности реализации этой готовности имеются не у всех подростков. В средних классах вводятся новые предметы, их ведут разные учителя, уровень преподавания неодинаков, неодинаковы и требования и мотивация учебной деятельности учеников. Поэтому интерес к учебной деятельности у подростков различен. У одних учащихся познавательные интересы носят аморфный характер и отличаются изменчивостью и ситуативностью, у других - охватывают широкий круг учебных предметов и учебной деятельности, у третьих -проявляются стержневые, доминирующие интересы. Наряду с познавательными интересами важную роль в формировании положительного отношения к учению подростков играет понимание значимости знаний. Но условия современной жизни в нашем обществе не всегда способствуют формированию этого понимания. Отсюда снижение значимости знаний в жизни учеников, негативное отношение к отдельным учебным предметам или к школе вообще, пропуски и опоздания на уроки. Все это ведет к неуспеваемости, к проблемам во взаимоотношениях учеников и учителей.

Важным моментом в понимании отклоняющегося поведения подростков и определении его причин являются акцентуации характера как крайний вариант нормы, при которой отдельные черты характера подростка чрезмерно усилены, при этом существует избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. При определенном стечении обстоятельств такие подростки иначе, чем другие, реагируют на явления окружающей жизни, неадекватно поступают, казалось бы, в стандартной ситуации,

Среди социально-педагогических факторов, влияющих на формирование личности подростка и на особенности его поведения, выделяются родительская семья и неформальные группы сверстников.

Семье отводится решающая роль в определении направленности поведения подростков, именно в ней в процессе взаимодействия и взаимовлияния супругов, родителей и детей закладываются основы норм и правил нравственности, навыки совместной деятельности, формируются мировоззрение, ценностные ориентации, жизненные планы и идеалы. В зависимости от того, как складываются эти взаимоотношения и общение, какой воспитательный потенциал имеет семья (а он определяется структурой семьи, общим образовательным и культурным уровнем родителей, социально-бытовыми условиями жизни семьи, психологическим микроклиматом, распределением функциональных обязанностей между членами семьи, трудовыми и семейными обязанностями, организацией свободного времени и др.), формируется личность ребенка.

Как показали практика и научные исследования, в поведении подростков, в их отношении к нравственным и культурным ценностям, в общении со сверстниками и взрослыми довольно зримо отражаются семейная микросфера, ее положительные и отрицательные стороны, ее достоинства и недостатки, которые в ходе их развития опосредуются влиянием социальной среды, коллективом класса, стихийной группы.

Так, подростку с нормативным поведением свойственны социальная лабильность, операциональная напряженность, эмпатия, общительность, ориентация на социальные нормы и ценности, интеллектуальность, а также позитивный образ родителей, свидетельствующий о положительно окрашенных взаимоотношениях подростка в семье, подросток с девиантным поведением имеет свои особенности:

- негативную психическую напряженность;
- акцентуированную готовность к риску;
- психическую ригидность;
- выраженную ориентацию на нормы девиантной подростковой группы;
- непредсказуемость поведения;
- высокую агрессивность.

Таким образом, среди основных причин подростковой и юношеской девиантности чаще всего встречаются: причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами; причины социального и психологического характера; причины, связанные с возрастными кризисами. При анализе причин девиантного поведения подростков компетентно учитывать сочетание различных взаимодополняющих факторов, обуславливающих отклоняющееся поведение — индивидного, психолого-педагогического, социально-психологического, личностного, социального.

Список использованных источников:

1. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для вузов / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 2004. – 272 с.

2. Кажарская, С.Г. Аддиктивное поведение подростков / С.Г. Кажарская. – Мн.: Красико-Принт, 2008. – 128 с.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Васильева Т.В., Гузюк Е.А.
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»
(e-mail: TATIANAVAS@yandex.ru)

Проблема оказания дифференцированной помощи и сопровождения первоклассников в настоящее время является достаточно актуальной. Для этого важно знать механизмы адаптации ребёнка к школе. Как известно, адаптация к школе – многоплановый процесс. Его составляющими являются физиологическая адаптация и социально-психологическая адаптация (к учителям и их требованиям, к одноклассникам). Нарушения адаптации выражаются в виде активного протеста (враждебность), пассивного протеста (избегание), тревожности и неуверенности в себе и влияют на все сферы деятельности ребенка в школе.

По данным многочисленных исследований, адаптация к новым социальным условиям проявляется в способности личности присвоить систему предъявляемых к ней требований. Внутренним механизмом или движущей силой, обеспечивающей этот процесс, является противоречие между возникшими у человека новыми желаниями, стремлениями и отсутствием способов их достижения. В этом случае человек готов осваивать содержание и структуру новой деятельности. Эта деятельность становится основой и условием его психического развития и является ведущей. В дошкольном возрасте такой деятельностью является сюжетно-ролевая игра, а в младшем школьном возрасте – учебная деятельность.

Среди современных первоклассников можно обнаружить детей, которые психологически являются школьниками, и детей, которые психологически являются дошкольниками. Объективная смена социальной ситуации жизнедеятельности автоматически не приводит к смене социальной ситуации психического развития, если при этом у ребенка нет готовности к принятию новых социальных требований. Напротив, такая смена может привести к появлению регрессивных изменений личности, которые внешне проявляются как феномен дезадаптации к условиям школьного обучения.

В структуру психологической готовности к школе входит личностная готовность, которая предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы и самосознания ребенка. Ребенок осваивает социальные нормы выражения чувств, изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение, чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными, формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические. Таким образом, к началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой возможны и развитие, и протекание учебной деятельности.

В психологической литературе по проблеме исследования отмечается, что к концу дошкольного возраста ребенок осознает себя как субъекта действия. У него складывается устойчивое положительное отношение к себе, определяемое потребностью в признании со стороны окружающих. Ребенок осознает себя и как носителя индивидных характеристик, как человека, изменяющегося во времени, имеющего свое прошлое, настоящее и будущее. В то же время самооценка старшего дошкольника по содержанию ситуативна и отражает оценку, даваемую ребенку взрослым. К концу дошкольного возраста формируется конкретная самооценка, ребенок может внеситуативно и обоснованно оценить себя. Адекватная самооценка облегчает процесс адаптации к школе, тогда как завышенная или заниженная, напротив, осложняют его. Дети с адекватной самооценкой в большинстве случаев склонны анализировать результаты своей деятельности, пытаются выяснить причины своих ошибок. Они уверены в себе, активны, уравновешены, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, настойчивы в достижении цели. При попадании в ситуации неудачи пытаются выяснить причину и выбирают задачи несколько меньшей сложности. Успех в деятельности стимулирует их желание попытаться выполнить более сложную задачу. Детям с адекватной самооценкой свойственно стремление к успеху.

Нами было проведено исследование по изучению психологической адаптации младших школьников к обучению в школе и их самооценки. Респондентами исследования выступали учащиеся первых классов одной из средних общеобразовательных школ г. Бреста. В исследовании приняли участие 64 младших школьника. Для выявления уровня адаптации использовался проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»; для выявления характера самооценки использовалась методика «Лесенка».

В результате проведения проективного теста «Домики» выяснилось, что большая часть учащихся (58%) спустя 3–4 месяца после начала обучения не может адаптироваться к условиям школьной жизни: у 42% учащихся наблюдается частичный уровень адаптации, а у 16% – низкий. Высокий уровень адаптации выявлен у школьников, чей возраст входит в рамки от 6 лет и 5 месяцев до 7 лет и 1 месяца. Частичный уровень – у детей, чей возраст составляет от 6 лет и 3 месяцев до 6 лет и 7 месяцев. Дети в возрастной категории от 6 лет до 6 лет и 4 месяцев попали в группу с низким уровнем адаптации. Эти данные подтверждают ранее выявленную в исследованиях отечественных психологов закономерность о том, что

дошкольный возраст заканчивается кризисом семи лет, и ускорить этот процесс искусственно вряд ли возможно. Именно к семи годам формируются психологические новообразования дошкольного возраста. Детям, не достигшим хотя бы шести с половиной лет, сложнее адаптироваться в силу их эмоциональной и личностной незрелости, которая не может быть компенсирована развитием познавательных функций.

При проведении методики «Лесенка» мы выявляли реальную, желаемую и относительную общую и конкретную самооценки. Мы соотнесли характер самооценки и степень адаптации первоклассников к обучению в школе. Выяснилось, что у школьников с достаточным уровнем адаптации реальная и желаемая самооценка высокая, а отвечая на вопрос: «На какую ступеньку тебя поставит учитель» дети ставили точку на уровне 2–3 ступеньки, что говорит об адекватном восприятии себя.

Учащиеся с частичным уровнем адаптации в основном имеют адекватную самооценку, а оценка их учителем воспринимается как заниженная. Этот факт говорит о том, что у младших школьников в связи со школьными неуспехами возникает предпосылка для внутриличностного конфликта между положительным самоотношением и переживанием отсутствия признания со стороны значимого взрослого. Частичный уровень адаптации свидетельствует о том, что данная группа детей не может самостоятельно справиться с таким конфликтом и нуждается в помощи со стороны взрослых.

Младшие школьники с недостаточным уровнем адаптации имеют общую положительную самооценку, но при этом желаемая самооценка занижена, а оценка учащихся учителем воспринимается как низкая. То есть ребенок еще переживет общее положительное отношение к себе, но уже сомневается в правильности такого самоотношения, принимая в качестве основы отношение к себе учителя. Низкая оценка учителем учебных успехов ребенка воспринимается им как низкая оценка его самого в целом, и это формирует у младшего школьника установку на восприятие себя в будущем как неудачника. Самооценка начинает выполнять защитную функцию, и ребенок начинает избегать заданий, в успешности выполнения которых он сомневается. На наш взгляд, эта ситуация без специального вмешательства может привести к формированию школьной дезадаптации.

При дифференциации самооценки нормой является ситуация, в которой абсолютная общая и абсолютная общая желаемая самооценка на высоком уровне («Я – хороший», «Я хочу быть хорошим»). Абсолютная конкретная самооценка высокая или средняя («Кое-что у меня не так»). Абсолютная конкретная желаемая самооценка высокая («Учитель любит»), а относительная конкретная на среднем уровне («Учитель предъявляет требования»). При отклонении от нормы отсутствует дифференциация самооценки – общая самооценка совпадает с конкретной самооценкой. Самооценка снижается именно в связи со школьными неуспехами и эта ситуация создает предпосылку для внутриличностного конфликта. Если учитель не анализирует вместе со школьником, что у него не получилось, а просто начинает упрекать его за неудовлетворительную работу, то эти обвинения первоначально, пока влияние авторитета учителя еще очень сильно, преломляются в сознании ребенка, и он начинает обвинять в своих бедах случайные обстоятельства. В крайнем случае, ребенок может объяснить свои неуспехи некоторыми собственными недостатками, ссылками на память («забыл»), внимание («просмотрел», «прослушал»), общее самочувствие. Учитель такие объяснения, если они часто повторяются, не принимает. Он, напротив, нередко приходит к выводу, что дело в серьезных недостатках личности ребенка («ленив», «глуп», «обманщик», «неспособный» и т. п.). И чаще всего эти обвинения оказываются уже не просто неточными, неверными, неадекватными, но и несправедливыми. Из-за этого у младшего школьника происходит снижение общей самооценки, что приводит к дезадаптации.

Общеизвестным в психологии является положение о том, что итогом психического развития в дошкольном возрасте является появление у ребенка новой социальной позиции, выражающейся в желании заняться социально значимыми видами деятельности и на этой основе получать признание со стороны взрослого. Учебная деятельность соответствует этим требованиям и поэтому выступает основой психического развития и становится ведущей в младшем школьном возрасте. Если же новая социальная позиция оказывается несформированной у ребенка к моменту поступления в школу, он сталкивается с существенными затруднениями в принятии школьных требований к себе, так как относится к учебной ситуации с позиции дошкольника: «Я делаю то, что мне интересно». Типичными мотивами поведения дошкольников являются стремление быть как взрослый, желание установить положительные отношения со взрослым, мотивы самолюбия и самоутверждения. В этих условиях учебная деятельность не является основой и условием психического развития, а, напротив, становится источником фрустрации основных потребностей ребенка и, как следствие, причиной формирования защитных механизмов личности, которые затем становятся препятствием для нормативного хода развития личности. Поэтому обучение детей шестилетнего возраста должно быть организовано так же, как и обучение дошкольников: в игровой форме при условии безоценочного отношения к достижениям ребенка и обеспечении ситуации успеха.

Таким образом, достаточный уровень адаптации младшего школьника к условиям обучения в школе является показателем того, что ребенок пошел в школу в состоянии личностной готовности, а частичный и недостаточный уровень адаптации свидетельствует о том, что условия школьной жизни оказались психотравмирующими для ребенка, так как не соответствуют его психологическим возможностям.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ И ЕЕ ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ

Ворошень О.Г.
Минск, Институт социологии НАН Беларуси
(e-mail: olga-vn@list.ru)

Проблема социального самочувствия часто становится предметом для всестороннего изучения представителями социальных наук, которые анализируют различные аспекты данного явления. Социальное самочувствие представляет собой комплексное явление, включающее в себя разные уровни и компоненты. По мнению ряда авторов одним из важнейших показателей социального самочувствия является оценка удовлетворенности жизнью в целом [1, с. 10]. Удовлетворенность жизнью отражает персональную оценку человеком своего благосостояния и качества жизни, которая опирается на субъективно выбранные им критерии [2]. На субъективную оценку удовлетворенности/неудовлетворенности жизнью оказывают влияние различные детерминанты: объективные предпосылки, внешние и внутренние условия, личностные факторы, выявление которых стало одной из задач исследования, проведенного сотрудниками Института социологии НАН Беларуси в 2012 году. В ходе исследования был проведен республиканский опрос сотрудников структурных подразделений в научных организациях республики и были получены ответы от 312 человек в возрасте до 35 лет. Среди молодых сотрудников доля кандидатов наук составила 20%, опрошенных без степени - 80 %.

Проведенное исследование позволило оценить степень удовлетворенности своей жизнью в целом у молодых сотрудников академической отрасли науки Беларуси. Для оценки степени удовлетворенности/неудовлетворенности жизнью респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Принимая во внимание все стороны жизни, насколько Вы удовлетворены своей жизнью в целом в настоящее время?» Так, полностью удовлетворены всеми сторонами жизни на момент проведения исследования только 5,2% опрошенных исследователей. В три раза больше опрошенных (15,6%), напротив, совершенно не удовлетворены своей жизнью. В то же время велика доля тех, кто скорее удовлетворен своей жизнью - 42% опрошенных, и скорее не удовлетворен — 29,6%. При этом среди кандидатов наук степень удовлетворенности жизнью несколько более выражена, чем у опрошенных без степени.

Сходные тенденции прослеживаются и при оценке респондентами степени уверенности в завтрашнем дне, которая является еще одним из показателей социального самочувствия [1, с. 10]. Твердо уверенных в завтрашнем дне среди молодых исследователей только 6,8%. Значительно большая часть респондентов (21,2%) совершенно не уверена в том, что их ожидает в будущем. Между этими крайними позициями довольно много респондентов, которые дали следующие варианты ответа: скорее уверены в завтрашнем дне 26,7% опрошенных, скорее не уверены — 36,8%.

При этом среди кандидатов наук больше респондентов, которые скорее уверены в завтрашнем дне (35,5%) и меньше тех, которые скорее не уверены (33,9%), по сравнению с респондентами без степени (24,5% и 37,6% соответственно). Можно предполагать, что получение кандидатской степени придает больше уверенности в своем положении как в настоящем, так и в будущем.

Эти два фактора: уверенность в завтрашнем дне и удовлетворенность жизнью в целом — связаны, коррелируют между собой (коэффициент корреляции Спирмена равен 0,467 при $p < 0,001$). Удовлетворенность жизнью в настоящий момент придает уверенности в завтрашнем дне. Полученные данные демонстрируют, что среди опрошенных, полностью удовлетворенных своей жизнью либо скорее удовлетворенных, превалирует доля респондентов, уверенных в завтрашнем дне, и, напротив, среди тех, кто недоволен своей жизнью, преобладают неуверенные в своем будущем.

Тесная корреляция общей оценки удовлетворенности жизнью с уверенностью индивида в своем будущем установлена и в исследованиях других авторов [3, с. 135].

Удовлетворенность жизнью в целом зависит и от субъективной оценки своего материального положения. Так, лица, оценивающие свой достаток как высокий, выше среднего, и средний, демонстрируют более высокую степень удовлетворенности своей жизнью по сравнению с остальными респондентами. Имеет место и обратная зависимость, когда респонденты с материальным положением низким и ниже среднего полностью не удовлетворены либо скорее не удовлетворены своей жизнью.

Таким образом, материальный достаток выступает одним из факторов повышения степени удовлетворенности своей жизнью среди молодых исследователей НАН Беларуси.

Помимо материальных факторов, определяющих степень удовлетворенности своей жизнью, следует выделить и такой как осознание правильности выбранной сферы профессиональной деятельности. Если работа нравится, позволяет реализовать свои творческие способности, удовлетворять потребности в самореализации, самоуважении, карьерном росте, - все это в совокупности повышает степень удовлетворенности своей жизнью.

Оценивая правильность своего профессионального выбора, респонденты отвечали, считают ли они научную деятельность своим призванием. Так, среди опрошенных, которые осознали, что научная деятельность является их призванием, значительно больше сотрудников, которые полностью удовлетворены или скорее удовлетворены своей жизнью в целом. И, напротив, лица, которые разочаровались в своем профессиональный выборе, считают, что, то, чем они занимаются, далеко не их призвание, менее всех удовлетворены своей жизнью. Осознание того факта, что они верно выбрали сферу профессиональной деятельности, что именно научная деятельность является их призванием, способствует повышению степени удовлетворенности своей жизнью у сотрудников НАН Беларуси в возрасте до 35 лет.

Еще один аспект, связанный с затронутым выше, планы профессиональной деятельности на ближайшую перспективу. Среди респондентов, которые планируют и дальше заниматься научной деятельностью в своей научной организации, преобладают лица полностью либо скорее удовлетворенные своей жизнью (68,8%). Среди тех, кто планирует сменить сферу деятельности, превалирует процент исследователей скорее неудовлетворенных и совсем неудовлетворенных своей жизнью (41,7% и 38,9% соответственно).

Оценка своего положения в науке, научной организации, в которой работают респонденты, также связана с общей оценкой степени удовлетворенности жизнью. Так, среди респондентов, оценивающих свое положение в науке и положение своей научной организации как в целом стабильное, с хорошими перспективами, преобладают сотрудники, которые полностью удовлетворены либо скорее удовлетворены своей жизнью (17,5% и 44,4%). В то же время большинство респондентов, которые расценивают свое положение в науке и положение своей научной организации как кризисное и не видят никаких перспектив для дальнейшего развития, демонстрируют полную либо частичную неудовлетворенность своей жизнью (27,3% и 30,3% соответственно).

Немаловажную роль в оценке степени удовлетворенности жизнью играют личностные факторы, в частности семейное положение респондентов, а также наличие либо отсутствие у них детей. Среди полностью удовлетворенных жизнью и скорее удовлетворенных преобладают молодые специалисты, которые имеют семью (их доля составляет 60%). Также среди тех, кто имеет детей, наблюдается больший процент респондентов, которые полностью либо скорее удовлетворены жизнью, по сравнению с опрошенными, не имеющими детей. И, напротив, в группу опрошенных, которые не удовлетворены своей жизнью, преимущественно вошли сотрудники, которые на момент опроса не обзавелись семьей, а также не имеющие детей.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить ряд факторов, детерминирующих степень удовлетворенности жизнью среди молодых сотрудников академического сектора науки. К ним относятся уверенность в завтрашнем дне, субъективная оценка своего материального положения, личностные факторы, в частности семейное положение респондентов и наличие либо отсутствие у них детей, а также ряд факторов, характеризующих профессиональную деятельность опрошенных (осознание правильности выбранной сферы профессиональной деятельности, планы профессиональной деятельности, оценка своего положения в науке и положения своей научной организации).

Список использованных источников:

1. Грачев, А.А. Социальное самочувствие человека в организации / А.А. Грачев, А.А. Русалинова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2007. - №30. – С. 7-17.

2. Моргунов, Е.Б. Факторы, детерминирующие удовлетворенность жизнью / Е.Б. Моргунов // Модели и методы управления персоналом [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://polbu.ru/morgunov_uprpers/ch43_i.html - Дата доступа: 26.02.2013.

3. Ласточкина, М.А. Факторы удовлетворенности жизнью: оценка и эмпирический анализ / М.А. Ласточкина // Проблемы прогнозирования. - 2012. - № 5. - С. 132-140.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Котова Н.В.
Минск, ГУО «Средняя школа № 34 г. Минска»
(e-mail: k1n1v1.mail.ru)

Одним из личностных образований, которые выполняют интегрирующую функцию в психическом развитии человека, является *смысл жизни*. Предпосылки для становления смысла жизни создаются уже в подростковом возрасте — возрасте открытия своего «Я». Именно в период взросления открываются многочисленные возможности, которые настраивают на поиск перспективы и жизненного смысла. Юношеский возраст один из ответственных периодов формирования личности, который включает осознание смысла жизни, её целей. Большинством ученых признается, что юношеский возраст является главным периодом формирования собственных убеждений, умения самостоятельно строить свой жизненный путь, принимать определённые решения.

Изучением психологических особенностей и проблем юношеского возраста занимались многие отечественные и зарубежные ученые психологи и педагоги: Б.Г. Ананьев, Ш. Бюлер, Кон И.С., Фельдштейн Д.И., Мудрик А.В., Божович Л.И., Бернс Р., Кулагина И.Ю., Раис Ф., К. Левин, Ш. Бюлер. Э. Шпрангер и многие другие практики и теоретики.

Проблема поиска смысла жизни в юношеском возрасте остается актуальной так как, во-первых, нет единого подхода к трактовке понятия смысла жизни; во-вторых, кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в ценностных ориентациях и поступках людей, особенно ярко это выражено у юношей и девушек.

Современный этап жизни общества, связанный с кардинальной перестройкой всей системы отношений создает новые возможности для личностного становления растущего человека. Однако огромные трудности переходного периода в развитии общества связаны с появлением разного рода психологических дезадаптации. В полной мере это относится к такой социальной группе, как подростки. Они, как известно, переживают кризис взросления, и, если клубок психологических переживаний, связанных с этим состоянием, усугубляется житейскими критическими ситуациями, складываются деструктивные условия, препятствующие личностному росту человека. Подростки плохо осознают значимость собственной жизни. К тому же, они переживают кризис самооценки, когда рушатся былые представления о себе и формируются новые. [4, с. 268]

Становление смысла жизни в подростковом возрасте обусловлено в значительной мере развитием процессов личностного самоанализа. Подросткам свойственна неустойчивая самооценка, повышенная тревожность. Их поведение, самосознание во многом зависит и от внешних влияний. Подростки ищут для себя референтные группы среди сверстников, нуждаются в близких друзьях, часто мнение последних становится определяющим. Иногда под влиянием приятеля или группы дети совершают поступки, на которые самостоятельно не решились бы и о которых позже могут жалеть. Автономная мораль и нравственная независимость то группы появляются к 16 годам только. [3, с. 344-345]

Подросток пытается понять себя… Его отдельные образы «Я» (насколько я способный, насколько красивый, сильный, общительный и т.д.) изменчивы и не складываются в единую, гармоничную и устойчивую систему. О личностной нестабильности подростка судят и по реальному проявлению у него совершенно разных качеств, часто противоположных, по противоречивости его характера и устремлений.

Развивающиеся самосознание именно в юношестве делает человека особенно тревожным и неуверенным в себе. Благодаря рефлексии на себя и других подросток продвигается в направлении самопознания. Он стремится понять себя самого. [4, с. 287] В этот период у многих детей наблюдается подростковый кризис. Он связан с духовным ростом и изменением своего социального статуса. В этот период происходит объективное изменение социального положения подростка: возникают новые отношения с близкими, сверстниками, учителями, расширяется поле деятельности, то есть происходит личностный ***кризис***. Наиважнейшим фактором, влияющим на возникновение кризиса, являются рефлексия на внутренний мир, фрустрации, глубокая неудовлетворенность собой, проблемы идентификации. Потеря идентичности с самим собой, несовпадение прежних представлений о себе с сегодняшним образом – вот основное содержание их переживаний. Неудовлетворенность может быть столь сильной, что появляются навязчивые состояния: непреодолимые угнетающие мысли о себе, сомнения, страхи. При этом сохраняется критическое отношение к этим состояниям, что усугубляет тяжелые чувства подростка.

Подростковое чувство взрослости – главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда возникают типичные возрастные конфликты, их преломление в самосознании подростка, ***протесты.*** Протест приводит некоторых подростков в особые неформальные группы или движения со своими знаками отличия и идеологией. Все подростки, влившиеся в такие движения социально дезадаптированы, даже если не проявляют прямой агрессивности. Протест приводит и к побегам из дома, бродяжничеству. В особо тяжких ситуациях у подростков может появиться суицидальное поведение.

Обращенные к себе вопросы: «Кто я?», «Какой Я?», «Для чего Я живу?» ставит, не всегда сознавая это, подросток. Возникают и многочисленные мировоззренческие вопросы: «Каков мой жизненный идеал?», «Какой Я буду взрослый?». Такой самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения.

Задаваясь вопросом о смысле жизни, юноши и девушки думают одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Они хотят не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности. [3, с. 297]

Вопрос о смысле жизни есть симптом определенной неудовлетворенности. Когда человек целиком поглощен делом, он обычно не спрашивает себя, имеет ли это дело смысл,- такой вопрос просто не возникает. Рефлексия, критическая переоценка ценностей, наиболее общим выражением которой и явля-

ется вопрос о смысле жизни, как правило, связана с какой-то паузой, неудовлетворённостью в деятельности, отношениях с людьми. Это не значит, конечно, что рефлексия и самоанализ – “излишество” человеческой психики, от которого нужно по возможности избавляться.

Таким образом, еще в подростковом возрасте создаются предпосылки для становления смысла жизни. Благодаря рефлексии на себя и других подросток продвигается в направлении самопознания. [5, с. 97]

В поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами. Они начинают лучше понимать окружающий мир и самих себя, становятся в действительности самими собой.

Список использованных источников:

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.,1982.
2. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н., Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- М.: ТЦ Сфера, 2004.- 464с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов.- 9-е изд. стереотип.- М.: Издательский центр “Академия”, 2004.-456с.
4. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие.- М.: Аспект Пресс, 2001. - 461 с.
5. Шибаева, М.М. Самоопределение личности в культуре как мировоззренческая проблема// Культура и мировоззрение. Вып.11. М.,1981.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ У ПРЕСТУПНИКОВ С ДИССОЦИАЛЬНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ, СОВЕРШИВШИХ НАСИЛЬСТВЕННЫЕ И НЕНАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРАВОНАРУШЕНИЯ

Семенов В.Н.
Минск, БГУ
(e-mail: vlad.seme2012@yandex.ru)

Среди различных психических аномалий расстройства личности (далее - РЛ) характеризуются наиболее высоким риском совершения насильственных и ненасильственных криминальных действий [1, 2, 3]. Однако по наблюдениям отечественных и зарубежных исследователей, лишь некоторые формы РЛ отличаются высоким риском криминального поведения. Диссоциальное расстройство личности (далее - ДРЛ) относят к категории РЛ, характеризующихся высоким риском криминального поведения [1, 2, 3].

Поведение, наблюдаемое при ДРЛ, представляет собой континуум, на одном конце которого находятся лица, ведущие пассивный и эксплуатирующий образ жизни, а на другом – жестокие убийцы. Вариативность криминального поведения, характерная для преступников с ДРЛ, может маскировать неоднородность их патопсихологических характеристик и связанную с ней специфичность их криминальных действий.

Описание характера и структуры криминального поведения при ДРЛ, по данным различных исследований, является неоднозначной. Часть исследователей сходится во мнении о том, что при ДРЛ в основном совершаются ненасильственные преступления [1, 2, 3]. Другая часть исследователей приводит данные, подтверждающие факт высокой распространенность насильственных преступлений среди лиц с ДРЛ [2, 3].

Дискуссионность вопроса о специфике криминального поведения у лиц с ДРЛ, отсутствие однозначных научных данных о структурной организации облигатных патопсихологических свойств у преступников с ДРЛ, совершающих ненасильственные и насильственные правонарушения, определили объект, предмет и цель настоящего исследования. *Объектом* исследования являлись лица с ДРЛ, совершившие насильственные правонарушения. *Предмет* исследования составил анализ специфики структурной организации патопсихологических свойств у лиц с ДРЛ, совершивших насильственные правонарушения. *Цель* исследования в контексте обсуждаемой проблемы состояла в выявлении специфики структурной организации патопсихологических свойств у преступников с ДРЛ, совершивших насильственные правонарушения.

На первом этапе исследования путем операционализации диагностических критериев для ДРЛ был определен комплекс психодиагностических методов и перечень измеряемых с их помощью психологических характеристик, представленный следующими 29 психометрическими показателями, разделенными на 8 групп: 1. *Нравственные чувства*: совестливость (СВ), чувство вины (ЧВ) и эмпатия (ЭМП); 2. *Общительность* (ОБЩ); 3. *Асоциальные и антисоциальные эмоциональные переживания*: негативизм (НГ), подозрительность (ПОД), обида (ОБ) и индекс враждебности (ИВ); 4. *Асоциальность* (АС); 5. *Общий и частные показатели интернальности*: общая интернальность (ОИ), интернальность в области достижений (ИД), неудач (ИН), семейных отношений (ИСО), производственных отношений (ИПО), межличностных отношений (ИМО) и здоровья (ИЗ); 6. *Формы агрессивного поведения и показатель*

общей агрессивности: физическая (ФА), вербальная (ВА) и косвенная (КА) агрессия и индекс агрессивности (ИА); 7. *Варианты фрустрационных эмоциональных реакций*: раздражение (РЗДР), гнев (ГН), страх (СТР) и бессилие (БС); 8. *Варианты поведенческих реакций в ситуации фрустрации*: активная агрессия (АА), ассертивная реакция (АР), пассивная агрессия (ПА), подавленная агрессия (ПДА) и бегство-уход (БУ).

На втором этапе в соответствие с целью исследования были сформированы три выборки, общая численность которых составила 174 человека мужского пола. Все испытуемые были разделены на три группы: основную (группа 1) и две контрастные (группа 2 и группа 3). Группа 1 (n=56) состояла из испытуемых с ДРЛ, совершивших насильственные правонарушения. Во вторую группу (n=58) вошли испытуемые с ДРЛ, совершившие ненасильственные правонарушения. Группа 3 (n=60) состояла из испытуемых, не имеющих психических расстройств, и не привлекавшихся к уголовной ответственности. Способ формирования выборок являлся случайным.

В результате применения статистической процедуры факторного анализа методом главных компонент с последующим вращением по методу «Varimax» с нормализацией Кайзера для определения особенностей взаимосвязи и структурной организации патопсихологических свойств у испытуемых с ДРЛ, совершивших насильственные и ненасильственные правонарушения, были получены три факторные структуры для групп 1, 2 и 3. Психологические переменные, подготовленные для факторного анализа, имели по критериям КМО и сферичности Бартлетта значимую (p=0,000) приемлемую адекватность в трех группах.

Таблица 1. – Факторное отображение после вращения патопсихологических характеристик в группе испытуемых с ДРЛ, совершивших насильственные правонарушения.

Психологические характеристики	Факторы				
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
ОИ	,835				
ИСО	,706				
ИН	,703				-,478
ИД	,659				
ОБЩ	,653				
ИЗ	,614				
ИМО	,557				-,406
ЭМП	,517				
ИПО	,458				
ИА		,840			
РЗДР		,839			
НГ		,754			
ИВ		,701			
ГН		,630			
ПА			,844		
ПДА			,810		
БС			,764		
СТР			,734		
БУ			,677		
ЧВ				,723	
АС				-,694	
СВ				,651	
АР					,860
АА					,604

Сравнительный анализ факторных структур у испытуемых из группы 1, 2 и 3 выявил различия между тремя группами как в содержании отдельных факторов, так и в наличии специфических факторов.

В таблице 1 представлено факторное отображение патопсихологических характеристик после вращения в группе испытуемых с ДРЛ, совершивших насильственные правонарушения. В группе испытуемых с ДРЛ, совершивших насильственные правонарушения, патопсихологические характеристики образовали такие факторы, как *«Социальная компетентность»* - Ф1 (24,082%), *«Агрессивно-враждебное отношение»* - Ф2 (16,641%), *«Избегание агрессии»* - Ф3 (11,668%), *«Моральное поведение»* - Ф4 (7,120%) и *«Агрессивное поведение»* - Ф5 (6,706%), объясняющие 66,218% общей дисперсии.

В таблице 2 представлено факторное отображение патопсихологических характеристик после вращения в группе испытуемых с ДРЛ, совершивших ненасильственные правонарушения. В группе испытуемых с ДРЛ, совершивших ненасильственные правонарушения, патопсихологические характеристики образовали такие факторы как

Таблица 2. Факторное отображение после вращения патопсихологических характеристик в группе испытуемых с ДРЛ, совершивших ненасильственные правонарушения.

Психологические характеристики	Факторы				
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
ИА	,833				
РЗДР	,830				
АС	,716				
НГ	,686				
ГН	,606				
АА	,584				
ИВ	,576				
ОИ		,823			
ИПО		,792			
ИД		,736			
ИМО		,660			
ИЗ		,607			
ИН		,516			
ПДА			,858		
БУ			,841		
ПА			,757		
СВ				,780	
ЭМП				,765	
ЧВ				,578	
АР				,543	
ОБЩ				,434	
БС					,788
СТР					,619
ИСО					-,566

«Асоциальное поведения» - Ф1 (26,065%), *«Субъективный контроль»* - Ф2 (13,769%), *«Избегание агрессии»* - Ф3 (9,689%), *«Просоциальное поведение»* - Ф4 (8,457%) и *«Астенические эмоции»* - Ф5 (6,701%), объясняющие 64,682% общей дисперсии.

В таблице 3 представлено факторное отображение психологических характеристик после вращения в группе испытуемых без ДРЛ. В группе испытуемых без ДРЛ психологические характеристики образовали такие факторы, как *«Агрессивное поведение»* - Ф1 (24,008%), *«Субъективный контроль»* - Ф2 (13,376%), *«Избегание агрессии»* - Ф3 (8,532%), *«Просоциальное поведение»* - Ф4 (7,133%) и *«Чувство вины»* - Ф5 (6,065%), объясняющие 59,114% общей дисперсии.

Таблица 3. – Факторное отображение после вращения психологических характеристик в группе испытуемых без ДРЛ.

Психологические характеристики	Факторы				
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
ГН	,781				
РЗДР	,725				
ИА	,712		-,421		
НГ	,703				
СТР	,663				
БС	,646		,473		
АА	,565				-,453
ИВ	,517	-444			
ОИ		,934			
ИН		,775			
ИД		,740			
ИПО		,702			
ИСО		,641			
ИМО		,621			
ИЗ		,620			,412
БУ			,727		
ПА			,591		
ОБЩ			-,570		
ПДА			,536		
АС				-,759	
СВ				,746	
ЭМП				,624	
ЧВ					,600
АР					-,566

Таким образом, по своим патопсихологическим свойствам ДРЛ является неоднородной формой РЛ. По данным нашего исследования, между испытуемыми с ДРЛ, совершившими насильственные и ненасильственные правонарушения, были выявлены различия в структурной организации облигатных патопсихологических характеристик.

Список использованных источников:

1. Агрессия и психические расстройства: в 2 т. / Т.Б. Дмитриева [и др.]; под ред. Т.Б. Дмитриевой [и др.]. - М.: РИО ФГУ «ГНЦ ССП им. В.П. Сербского, 2006. - Т. 1. - 374 с.
2. Гельдер, М. Оксфордское руководство по психиатрии: в 2 т. / М. Гельдер [и др.] / Пер. с англ. Т. Кучинская, Н. Полищук. - К.: Сфера, 1999. —Т. 2. —436с.
3. Обросов, И.Ф. Расстройства личности у осужденных в местах лишения свободы (клинико-динамический и медико-социальные аспекты): дис. … докт. мед. наук: 14.00.18 / И.Ф.Обросов; Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В.П.Сербского. - М, 2004. - 356с.

8. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

ФЕСТИВАЛИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР КАК СИМВОЛ СОЛИДАРНОСТИ НАРОДОВ БЕЛАРУСИ

Боярчук Т.Н.
Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»

В результате сложных общественно-политических и социально- экономических процессов рубежа XX–XXI столетий на территории Беларуси сформировалась полиэтничная и поликонфессиональная ситуация. Так, в настоящее время в Республике Беларусь проживают представители около 140 национальностей, функционирует 125 общественных организаций 26 национальностей. 20 организаций имеют статус международных и республиканских, которые ведут активную культурно-просветительскую деятельность [1, С.30].

Численно доминирующими и лингвистически определяющими «этническое лицо» республики являются славяне, а именно белорусы (более 83,7% населения); значительные проценты составляет количество русского, польского и украинского населения (соответственно – 8,3%, 3,1%, 1,7%) [4]. Несмотря на то, что основную часть населения составляют белорусы, на протяжении многих веков в Беларуси проживают русские, украинцы, поляки, литовцы, татары, евреи, цыгане и др.

В Беларуси отсутствует межнациональная и межконфессиональная напряженность, которая могла бы привести к межэтническим и межрелигиозным конфликтам. Это признано многими международными структурами, в том числе и Организацией по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ). Белорусское общество сохранило интернациональный характер, отвечающий тенденциям развития современного общества [2, С.70].

Целенаправленная политика государственной поддержки культуры представителей различных этносов, наций и конфессий, которые проживают в Республике Беларусь, дает им возможность сохранять отличительные особенности своей нации, этническое самосознание и самобытность. Постоянная забота государства об обеспечении прав на свободу совести и вероисповедания, о сохранении этнической, культурной, языковой самобытности граждан Республики Беларусь – не голословная декларация, так как основывается на детально проработанной законодательной базе РБ, в основе которой является соблюдение Конституции Республики Беларусь, Закона РБ «О национальных меньшинствах в Республике Беларусь», а также на принципах взаимоуважения, терпимости и взаимопонимания.

Государство ответственно за сохранение историко-культурного и духовного наследия, свободное развитие культур всех национальных общностей, проживающих в стране. В соответствии со статьей 14 Конституции государство регулирует отношения между социальными, национальными и другими общностями на основе принципов равенства перед законом, уважения их прав и интересов. Статьей 15 Конституции РБ предусмотрено, что государство ответственно за сохранение историко-культурного и духовного наследия, свободное развитие культур всех национальных общностей, проживающих в Республике Беларусь [3, С.7].

Примером последовательной государственной политики РБ является *Всебелорусский фестиваль национальных культур*, который демонстрирует лучшие достижения самобытных культур, содействует укреплению мира и взаимопонимания в нашем государстве. В яркой художественной форме воплощается главная идея фестивалей – презентация самобытности народов, населяющих Беларусь, их культурных ценностей, достижений в возрождении и развитии художественного наследия.

Фестиваль национальных культур – это символ межнациональной дружбы и мира на белорусской земле, единение наций и народностей, духовного богатства, разнообразия национальных культур, этносов и конфессий. На фестивале осуществляется уникальная возможность наблюдать представителей различных национальностей и этногрупп, которые проживают в Беларуси. Необходимо отметить, что большой интерес к фестивалю проявляют не только участники национально-культурных объединений, но и все граждане, являющиеся представителями различных этносов и конфессий Беларуси.

Значительную поддержку в проведении форума оказывает Представительство Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев (УВКБ ООН) в Беларуси. В числе организаторов фестиваля – Министерство культуры РБ, Уполномоченный по делам религий и национальностей при Совете Мини-

стров, Государственное учреждение «Республиканский центр национальных культур», Гродненские областной и городской исполнительные комитеты.

Особенностью фестиваля национальных культур является его поэтапность: каждый раз его организовывают и проводят на протяжении двух лет сначала на районнных, затем и областных уровнях республики и, наконец, заключительные мероприятия проходят в столице праздника – г. Гродно. Начиная с 1996 года проходят каждые два года в Гродно, что является значительным событием в духовной и культурной жизни страны.

Гродненщина неспроста стала центральной площадкой «культурного объединения» наций. Издавна на этих землях проживало по 16-18 национальностей – больше, чем в любом другом уголке Беларуси. Кроме того, именно в Гродненской области сосредоточены места компактного проживания представителей различных этносов и конфессий Беларуси, таких как, поляков в Щучинском, Вороновском и Ошмянском районах, литовцев – в Островецком и Лидском, татар – в г. Ивье и г. Новогрудок. Соответственно, в Гродно проводились региональные местные фестивали традиционных обрядов, которые впоследствии выросли до масштабов республиканского праздника.

Если в первом фестивале, который прошел в 1996 году, приняли участие 11 национальностей, то в 2012 году свою традиционную культуру продемонстрировали представители 33-х национальностей, среди которых украинцы, русские, поляки, евреи, татары, армяне, молдаване, литовцы, азербайджанцы, корейцы, немцы [5].

В течение трех дней (праздник проводится, как правило, в первой декаде июня) участники демонстрируют на улицах города свое народное творчество, традиции, обряды. По всему городу открываются национальные подворья, где выступают творческие коллективы, представляя культурное наследие, песни, танцы, традиционные праздники и особенности национальной кухни своего народа.

В заключительный день форума проводится праздник национальной кухни народов Беларуси, во время которого можно не только попробовать изысканные блюда, но и познакомиться с образом жизни той или иной диаспоры, ее бытом, культурой, наследием и менталитетом. На улицах и центральных площадках работают торговые ряды разных народов: корчма, трактир, шинок, чайхана, кавярня, пельменная, шашлычшая и т.д.

Каждый раз во время фестиваля функционирует и Город мастеров – «Души народной представление». В нем принимают участие художники, скульпторы, мастера народных ремесел со всей Беларуси. Так, на белорусском подворье свое искусство показывают мастера народного творчества: кузнецы, ткачи, гончары, художники, скульпторы, резчики по дереву. Таким образом, фестиваль в Гродно дает им уникальную возможность все свое мастерство продемонстрировать широкой публике.

На фестивале у участников есть возможность познакомиться с многообразием, соцветием национальных культур – песнями, танцами, музыкой и другими видами творчества, т.е. тем, чем определяется культура каждого народа. Праздник всегда запоминается не только зрелищами и развлечениями, но и национальными традициями. Поэтому на сегодняшний день организация подобных фестивалей национальных культур является символом межнационального содружества и мира на белорусской земле, где представители разных народов имеют возможность в полной мере раскрыть богатство своей неповторимой культуры.

Таким образом, первый на постсоветском пространстве праздник национальных культур, зародившись в Беларуси в 1996 году с каждым годом обретает «новых друзей», расширяя круг участников фестиваля. Белорусы славятся своим толерантным отношением к другим народам и национальностям и как подтверждение этому по четным годам в Гродно проходит Всебелорусский фестиваль национальных культур.

Список использованных источников:

1. Гуляка Л. Сімвалы яднання нацыі/ Л. Гуляка. // Мастацтва, – 2006. - №5. – с. 30 – 44.
2. Земляков, Л.Е. Беларусь: государство, религия, общество / Л.Е. Земляков // Проблемы управления. – 2009. – №2. – С. 70–77.
3. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Мн.: Амалфея, 2006. – 48 с.
4. Национальный состав населения Республики Беларусь // Перепись населения 2009 г. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – 2011. – 433 с.
5. Фестиваль нациоанальных культур [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.region.grodno.by – Дата доступа: 26.05.2013.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МИГРАНТОВ ИЗ БЕЛОРУССИИ И ПРИНИМАЮЩЕГО РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Гриценко В.В., Молчанова Н.В., Кухтова Н.В.
Смоленск, НОУ ВПО СГУ; Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: gritsenko2006@yandex.ru)

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Просоциальное поведение мигрантов и принимающего населения в условиях межкультурного взаимодействия», проект № 12-26-04000 а(м)

Постановка проблемы. Неизбежным следствием миграции является процесс межкультурного взаимодействия мигрантов с представителями доминирующей / принимающей культуры, психологической адаптации к новым этно- и социокультурным реалиям [2]. В науке накоплен значительный теоретический и эмпирический материал по разработке проблемы аккультурации мигрантов в новой среде, изучению различных детерминант, определяющих выбор и реализацию мигрантами той или иной аккультурационной стратегии [11]. При этом выявлено множество внешних (средовых) и внутренних (личностных) факторов, способствующих или препятствующих успешной интеграции их в принимающее сообщество [3].

Вместе с тем до настоящего времени недостаточно внимания уделено изучению особенностей просоциальной направленности мигрантов и принимающего населения в условиях межкультурного взаимодействия, включая российско-белорусское взаимодействие.

В связи с этим *одной из задач нашего эмпирического исследования* стал сравнительный анализ просоциального поведения мигрантов из республики Беларусь и коренного русского населения, проживающих на территории приграничной с Белоруссией Смоленской области.

Теоретический контекст. В науке представлено несколько основных подходов к определению данного феномена. Согласно одному из них, под просоциальным поведением принято понимать весь спектр поступков, совершаемых одним человеком ради другого и ради его пользы [10]. В данном случае просоциальное поведение (от лат. pro – приставка, обозначавшая действующего в интересах кого-то, и socialis – общественный) – это поведение индивида, ориентированное на благо отдельного человека или социальных групп [5]. При этом большинство просоциальных поступков не являются абсолютно бескорыстными [9], а совершаются ради получения вознаграждения внешнего (поднять свой имидж, завоевать дружбу и т.д.) или внутреннего (самовознаграждения) [8].

Согласно другому подходу, феномен просоциального поведения отождествляется с чисто альтруистическим поведением. Это поведение, направленное на благо других и не рассчитанное на какую-либо внешнюю награду, ведущее в большей степени к благополучию другого человека, чем самого субъекта, и обусловлено не внешним социальным давлением и не присутствием человека, а наличием у субъекта помощи ряда душевных качеств (личностных диспозиций) – сострадательности, заботливости, чувства долга, ответственности [4].

В свою очередь ученые Э. Аронсон, Т. Уилсон и Р. Эйкерт предполагают, что просоциальным поведением можно называть любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу. При этом человек может действовать просоциально ради собственной выгоды (надеяться получить что-либо взамен), либо его действия могут быть продиктованы исключительно желанием принести пользу другому, без всякой пользы для самого себя – в данном случае речь идет об альтруизме [1].

Методы исследования*:* Для выявления особенностей просоциального поведения использовался метод п*сиходиагностического тестирования* с помощью следующих методик: «Измерение просоциальных тенденций» Г.Карло и Б.А.Рэндалл в адаптации Н.В. Кухтовой, направленной на оценку шести различных типов просоциального поведения: уступчивого (конформистского), публичного, анонимного, экстренного, эмоционального, альтруистического [6]; «Социальные нормы просоциального поведения» И.А. Фурманова и Н.В. Кухтовой, целью которой является изучение степени присвоения четырех типов социальных норм, оказывающих влияние на построение межличностных отношений и просоциальную направленность поведения: норма социальной ответственности, норма взаимности, норма справедливости, норма «затраты–вознаграждения» [7]. Обработка и анализ результатов эмпирического исследования осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 19. Достоверность различий по средним величинам определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента.

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие 130 человек, составившие 2 группы испытуемых. Первая группа включала в себя 65 человек русской национальности, проживающих на территории Смоленской области с рождения, в возрасте от 21 до 48 лет. Вторая группа состояла из 67 человек белорусской

национальности, проживающих на территории Смоленской области от 1 до 10 лет. Исследуемые группы были выровнены по основным социально-демографическим показателям: полу, возрасту, образованию.

Анализ и обсуждение результатов эмпирического исследования. В ходе обработки данных методики «Измерение просоциальных тенденций» были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1 – Типы просоциального поведения русских и белорусов*

Тип просоциального поведения	Русские		Белорусы	
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг
Уступчивое	3.53	3	3.60	2
Публичное	2.52	6	2.59	6
Анонимное	2.82	5	3.07	4
Экстренное	3.55	2	3.51	3
Эмоциональное	3.06	4	2.99	5
Альтруистическое	3.77	1	3.77	1

* *различия статистически не значимы*

Как видно из данных табл.1, для представителей русской и белорусской культур является характерным *альтруистическое* поведение, т.е. бескорыстное и благотворительное оказание помощи без личной выгоды, которое стоит у них на первом месте, что говорит о важности и распространенности оказания данного вида помощи.

Второе-третье места по частоте проявления просоциального поведения у русских и белорусов занимают *экстренное* (проявление просоциальных поступков в чрезвычайных и экстренных ситуациях) и *уступчивое* (угодливое, конформистское) поведение. Четвертое-пятое места распределились между *анонимным* (оказание помощи в тех случаях, когда об этом не знают окружающие) и *эмоциональным* (оказание помощи людям, нуждающимся в эмоциональной поддержке и сопереживании) поведением.

Наконец, реже всего представлен в обеих исследуемых группах такой вид просоциального поведения, как *публичное*, что свидетельствует о том, что как для русских, так и белорусов не столько важны внешние оценки со стороны других и личные выгоды, сколько бескорыстное и благотворительное оказание помощи без личной выгоды просто потому, что другой человек нуждается в помощи и эмоциональной поддержке.

Результаты изучения степени присвоения четырех типов социальных норм, оказывающих влияние на построение межличностных отношений и просоциальную направленность поведения, оказались следующие (табл.2).

Таблица 2 – Социальные нормы просоциального поведения русских и белорусов

Социальные нормы просоциального поведения	Русские		Белорусы		Уровень значимости
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг	
Норма социальной ответственности	3.48	3	3.44	4	не значимы
Норма взаимности	**2.17**	4	**2.52**	3	.004
Норма социальной справедливости	3.67	2	3.56	2	не значимы
Норма затраты – вознаграждения	**4.01**	1	**3.71**	1	.048

Данные табл. 2 показывают, что и русские, и белорусы, в первую очередь, стремятся оказывать помощь, опираясь на социальную норму «*затраты-вознаграждения*», т.е. на оценку того, каковы будут при этом потери или проигрыши и каковы – приобретения или выигрыши. На втором месте стоит *норма справедливости*, рассчитанная на оказание помощи «по заслугам». Иначе говоря, каждый человек получает вознаграждение в том объеме, в котором было установлено его личное участие в совместной деятельности. На третьем месте по частоте актуализации у русских и на четвертом – у белорусов стоит норма *социальной ответственности,* основанная на том, что люди должны помогать тем, кто в ней нуждается, включает в себя каузальную атрибуцию и чувство ответственности за различные социальные ситуации для избегания чувства вины и сохранения самооценки.

Наконец, на четвертом месте у русских, и на третьем – у белорусов отмечена *норма взаимности*, связанная с так называемыми обменными отношениями, с ожиданием людей, что их помощь другим увеличит вероятность того, что им будут помогать в будущем.

В то же время, несмотря на практически одинаковые позиции присвоения русскими и белорусами социальных норм и построения межличностных отношений на основе четырех видов норм, сравнение их средних значений (табл.2) показывает, что между русскими и белорусами существуют статистически значимые различия. Как выявлено, белорусы при оказании помощи другим людям чаще, по сравнению с русскими, руководствуются нормами *взаимности*, в то время как русские – чаще руководствуются нормой *«затраты – вознаграждения».* Это может являться свидетельством того, что белорусы в большей

степени направлены на обменные отношения при оказании помощи, тогда как русские скорее ориентируются на оценку личного дистресса и того, насколько чрезвычайной является ситуация, в которую попал нуждающийся в помощи человек.

Выводы:

1. Среди представителей исследуемых этнических групп наблюдается сходство в ориентациях на оказание помощи. Наибольшее распространение среди тех и других получили альтруистическое, уступчивое и экстренное просоциальное поведение, несколько меньшее – эмоциональное, анонимное и публичное.

2. При оказании помощи и русские, и белорусы руководствуются, прежде всего, социальными нормами затраты–вознаграждения и справедливости, а также – взаимности и социальной ответственности. При этом белорусы при оказании помощи другим людям чаще, по сравнению с русскими, руководствуются нормами *взаимности, а русские* – нормой *«затраты – вознаграждения».*

3. В исследовании просоциальной направленности мигрантов из РБ и принимающего русского населения Смоленской области выявлено больше сходств, чем различий, что лишний раз подтверждает близость русской и белорусской культур, сходство просоциальных установок представителей двух славянских культур при построении межличностных и межгрупповых отношений. В то же время выявленные статистически достоверные различия между русскими и белорусами, согласно которым белорусы чаще, по сравнению с русскими *ориентированы на обменные отношения, тогда как* русские чаще *ориентированы* на оценку того, насколько оказание помощи для них выгодно-затратно, свидетельствует о наличии культурно-специфических особенностей, которые так или иначе могут проявится в ситуации *межкультурного взаимодействия.*

Список использованных источников:

1. Аронсон, Э., Уилсон, Т., Эйкерт, Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме /Э.Аронсон, Т.Уилсон, Р.Эйкерт. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2002. – 560 с.
2. Гриценко, В.В. Проблемы межкультурного взаимодействия в условиях российско-белорусского приграничья //Вестник Витебского государственного университета. 2012. № 5 (71). С. 78 – 83.
3. Гриценко, В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России /В.В.Гриценко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 252 с.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Кондаков, И.М. Психологический словарь /И.М.Кондаков. – М.: “ОЛМА Медиа Групп”, “ОЛМА Пресс Образование”, 2007. – 512 с.
6. Кухтова, Н.В. Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.А. Рэндалл) //Вестник ГрГУ. – 2011. – № 2(113). – С. 102–107.
7. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в современной психологии. Монография / Н.В. Кухтова. – Изд-во Lambert, 2011. – 135 с.
8. Майерс, Д. Социальная психология / Д.Майерс. – СПб.: Питер, 2007. – 794 с.
9. Социальная психология /Ш.Тейлор, Л.Пипло, Д.Сирс. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.
10. Чалдини, Р., Кенрик, Д., Нейберг, С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д.Кенрик, С.Нейберг. – СПб.: Прайм–Еврознак, 2002. – 256 с.
11. Berry, J.W. Immigration, acculturation and adaptation / J.W. Berry // Applied Psychology: An international review. 1997. Vol. 46 (1). P. 5 – 34.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ[3]

Кудашкина О.С.

Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»

(e-mail: slv_79@mail.ru)

Народная педагогика мордвы располагает различными средствами воспитания толерантности младших школьников. Одним из значимых и эффективных средств является устное народное творчество, в котором практически дана программа воспитания детей. Народная система воспитания была направлена на формирование у подрастающего поколения необходимых в жизни практических умений и навыков, развитие умственных способностей, морально-этических норм, толерантности. Мордовский народ старался вырастить своих детей здоровыми, трудолюбивыми, отзывчивыми, честными, доброжелательными по отношению к людям другой национальности.

[3] Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме» (государственный контракт № 14.B37.21.2001).

Мордовское устное народное творчество богато, своеобразно, высокохудожественно, поэтому давно привлекло к себе внимание собирателей и выдающихся русских и зарубежных ученых. Важнейшее условие жизни мордовских фольклорных произведений – их всенародная известность и устность исполнения. Такая форма исполнения – единственная форма художественной жизни народных песен и сказок, так как и певцу, и сказочнику были необходимы зрители и слушатели. Три особенности фольклора устность бытования, коллективность творческого процесса и вариативность – являются общими для произведений устного народного творчества любого народа. Кроме этого для мордовского фольклора присуще бытование произведений на двух языках – мокшанском и эрзянском.

Мордовское устное народное творчество богато всеми жанрами фольклора, это – мифы, легенды, предания, сказки, лирические и эпические песни, пословицы, поговорки, прибаутки, загадки, колыбельные, которые детям с раннего возраста несут глубокий смысл и раскрывают ценность народных традиций, правил поведения, важность обладания определенными личностными качествами.

Обращение к мордовскому устному народному творчеству является одним из ведущих приоритетов воспитания ребёнка. Мордовский фольклор содержит знания о мире и способы отношения к нему, сложившиеся в культурно-историческом процессе и представленные в образной, метафоричной форме, доступной для восприятия младших школьников. Содержанием пословиц, поговорок, сказок являются устойчивые образы, имеющие определённые качественные характеристики, вызывающие симпатию или антипатию, а, следовательно, толерантное или интолерантное отношение к их носителю. Подчёркнутое внимание к специфическим связям мира, обращение к ценностям культуры обусловливает становление толерантного мироотношения ребёнка. Воспитательный потенциал мордовского фольклора заключён в глубинных процессах пробуждения позитивного отношения к миру, зафиксированного в лаконичной форме пословиц, поговорок, сказок. Например, «Эрямось максови паро тевс» (мордовский-эрзя) («Жизнь дана на добрые дела»), «Кода вирьсе чувтнэ а вейкеть, истя и ломантне а вейкеть» (мордовский-эрзя) («Как в лесу деревья не одинаковы, так и люди не одинаковы»).

Устное народное творчество мордовского народа раскрывает целесообразную гармонию и красоту окружающего мира, те правила поведения, которые способствуют его сохранению.

Современные социокультурные реалии не могут обойтись без разработки теории и методики использования фольклора как средства воспитания толерантного мироотношения ребёнка. Толерантность мироотношения возникает как результат понимания и принятия многообразия взаимосвязей, ценностей, которые ярко и образно представлены в произведениях мордовского фольклора. В нём отражены актуальные связи человека с миром, благодаря чему возникает общая ценностно-смысловая направленность мироотношения.

Мордовский фольклор как «кладезь народной мудрости» в силу своей глубокой эмоциональной насыщенности может оказать комплексное воздействие на картину мира ребёнка, определяя толерантность или интолерантность его мироотношения, а, следовательно, и стиль поведения.

Этническая толерантность мордовского народа имеет глубокие исторические корни. В народной педагогике мордвы особое место занимает воспитание у детей лучших морально-нравственных качеств людей, которые ценятся у всех народов: почтительное отношение к старшим, верность дружбе, глубокое уважение к людям другой веры и национальности. Высокое чувство дружбы, взаимоуважения, взаимопомощи, толерантности воспевается во многих жанрах мордовского фольклора. «Паро ялга питней ярмакто» (мордовский-эрзя) («Хороший друг дороже денег»), «Ялгант а истувтсы – тонсинть а истуавтадызь» (мордовский-эрзя) («Друзей не забывай, сам забытым не будешь»).

Взрослые постоянно говорили ребенку, как нужно относиться к другим людям: «Иня тее ломантненень зыян – сон тонеть жо велявты» (мордовский-эрзя) («Не делай людям зло – оно к тебе же и вернется»), «Паро вал мерят, парокс и тонеть отвечить» (мордовский-эрзя) («Хорошее слово скажешь – и тебе ответят тем же»), «Весе важодить, и тон важодь – весе пеедить, и тон пеедь» (мордовский-эрзя) («Все работают, и ты работай – все смеются, и ты смейся»). К таким нравственным качествам мордовский народ приобщал детей с малых лет.

Особое место в этнопедагогике мордвы занимает воспитание любви к родине, которая ассоциировалась, прежде всего, с родным домом, окружающей природой, народной культурой.

В традиционном мировоззрении домашний очаг является сосредоточением главных жизненных ценностей: любви, счастья, достатка, единства семьи, рода. Родной дом любит каждый человек. Народная мудрость гласит: «Кудо теят – превть таштат» (мордовский-эрзя) («Дом построишь – ума наберешься»).

Важнейшее место в ряду моральных требований к детям занимает воспитание уважения и почтения к родителям. С самого раннего возраста детям внушалось, что почтение к отцу и матери является богоугодным делом. В народной культуре нередко роль родителей сравнивается с богом**:** «Тетят мерсь – Пазось мерсь» (мордовский-эрзя) («Отец сказал – Бог сказал»), «Тетят – прявткудо. Ават – сонзе правой кедзэ» (мордовский-эрзя) («Отец – глава, а мать – его правая рука»).

Воспитание любви к родине, родителям сочеталось с формированием чувства уважения к своим соседям, к другим людям. В народной культуре взаимоотношения с обществом определялись принци-

пом: «Ломанде иля пеле – пельт сонезе нусманьксчиде» (мордовский-эрзя) («Человека не бойся, бойся его оскорбить, огорчить»). «Мордва очень легко сближалась со всяким, в ком видела некоторое участие к себе. Иногда достаточно было двух-трех слов, сказанных ласковым, задушевным тоном, чтобы окончательно расположить в свою пользу первого встречного мордвина» [2, с. 42].

Особо тесные, уважительные отношения у мордовского народа складывались с соседями (шабер, шабра). При покупке дома мордва руководствовалась следующим правилом: «Вешнек а паро тарка, а паро шабра» (мордовский-эрзя) («Ищи не хорошее место, а ищи хорошего соседа»). В ряде случаев соседство ценилось также высоко как родственные связи: «Кода вечксы роднянт, истя и вечкть шабрант» (мордовский-эрзя) («Как любишь родных, так люби и соседей»), «Паро шабра – васенце родня» (мордовский-эрзя) («Хороший сосед – первая родня»).

Длительное проживание мордвы рядом с русскими, татарами, чувашами неизбежно вело к хозяйственному сотрудничеству, культурным контактам, а в ряде случаев – и к национально-смешанным бракам. Например, в селе Живайкино Симбирской губернии издавна вместе жили русские, мордва, чуваши. Как рассказывал Ф. Бутузов: «Праздники бывают у них в одно время и гуляют вместе… Мордва берут невест у русских, а русские у мордвов. Дети и молодежь обеих сторон собираются на общие игры» [1, с. 487-488]. Например, в ряде мордовских сел Атюрьевского и Темниковского районов татары снаряжали лошадей для масленичных катаний, проводилось много совместных мордовско-чувашских праздников в Шанталинском, Клявлинском районах Самарской области.

Как ни в одном другом жанре, в пословицах и поговорках ярко выражена многовековая мудрость мордовского народа, аккумулированы в сжатой форме, зафиксированы и переданы из поколения в поколение его знания и опыт. Пословицы и поговорки учат оценивать поступки человека, события и явления, дают совет, критикуют и высмеивают, являясь образцом мордовской речи, образцом краткости, точности и мудрости. Например, «Мезе теят, секень неят» (мордовский-эрзя) («Что сделаешь, то и увидишь»), «Тев а содат – мезеяк а теят» (мордовский-эрзя) («Дело не знаешь – ничего не сделаешь»).

Народные пословицы о природе, отношениях между людьми, труде – веками накопленная мудрость. С самого раннего возраста дети запоминают их, просто как стишки или присказки, но со временем народная мудрость не может не сказаться на формировании мировоззрения ребенка. Талантливый педагог – мордовский народ – старался с детства разучивать с малышами такие короткие и простые народные пословицы, объяснять их значение, учить прибегать к ним в случае необходимости. «Паро вал ломанесте весть мерят, а сон тонеть колмоксть отвечи» (мордовский-эрзя) («Хорошее человеку скажешь раз – а он тебе трижды ответит»), «Паро ломанентъ и тевинзе парт» (мордовский-эрзя) («У хорошего человека и дела хорошие»).

Знакомство детей с мордовским фольклором способствует развитию их нравственных чувств, обеспечивает им комфортность внутри культурного пространства, укоренение в родной национальной культуре.

Устное народное творчество мордовского народа избрано средством воспитания толерантного мироотношения в связи с тем, что оно является доступным детскому пониманию, в нём проявлено отношение человека к самому себе, другим людям и природе. Народное творчество пробуждает активный интерес и любовь ребёнка к культуре, стимулирует его нравственные и эстетические переживания, вызывает эмоциональный отклик к объектам и явлениям мира, способствует развитию любознательности.

Исследование пословиц и поговорок мордовского народа позволяет выделить следующие аспекты толерантности:

- толерантность как условие мирного сосуществования людей;
- толерантность как терпимость, уважение к другим людям;
- толерантность как доброе взаимоотношение;
- толерантность как противоположность эгоизму и эгоцентризму;
- толерантность и норма (чувство меры).

Таким образом, мордовский народ, имея самобытные этнопедагогические традиции, оставил для потомков богатейший материал и накопленные веками воспитательные традиции. В процессе воспитания толерантного мироотношения средства мордовской народной педагогики являются важнейшим условием формирования действенных гуманных взаимоотношений младших школьников с миром в условиях поликультурного социума, где культурный уровень личности оценивается по способности понимать и воспринимать ценности своего и другого народа.

Список использованных источников:

1. Бутузов, Ф. Из быта мордвы села Живайкина Жадовской волости Карсунского у. Симбирской губ. // Известия ОАИЭ при Казанском университете. – Казань, 1983. Т. XI. Вып. 5. – С. 485-488.

2. Пургасов, Д. В. Жизнь дореволюционной мордвы. История, предания, быт, обычаи и верования / Д. В. Пургасов. – М., 1995.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА В ГЕНДЕРНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Матюшкова С.Д., Туболец С.Г.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Нашу эпоху характеризует множество разнообразных культурных феноменов, среди которых можно выделить следующую тенденцию: мужчины и женщины радикально меняют представление друг о друге. Сегодня, по мнению отечественных и зарубежных исследователей (И.С. Клецина, Л.Г. Титаренко, О.И. Чеснокова, Л.В. Штылева и др.), понятие о жизненном предназначении представителей обоих полов размыто, традиционные образы мужчины-добытчика и женщины-хранительницы очага критикуются из-за неравнозначности их положения, а новые взгляды окончательно не сформированы. Причем современные трактовки мужских и женских ролей отвергаются старым поколением и критикуются новым. Это характерно и для белорусского общества, где вопреки негативной оценке, появились новые стили жизни мужчин и женщин, осваиваемые в процессе вторичной социализации. Так, женщины успешно выполняют новые роли в бизнесе, в политической сфере, способствуют познанию и распространению новых культурных символов и т.д. [6, с.19-21].

Идет активный поиск ценностных ориентиров и в воспитании детей разного пола. Несмотря на значимую роль всех социальных институтов в распространении новых моделей жизни, первичной остается семья. Семья играет важную роль в формировании гендерной культуры личности, поэтому и сама должна ею обладать на достаточно высоком уровне.

Весьма актуальным представляется для современного общества гендерное измерение представлений о детях разного пола и их воспитание в белорусских семьях, сложившееся в конце XIX – начале XX веков. Это связано с тем, что семья этого времени характеризовались стабильностью, высоким воспитательным потенциалом (активно, целенаправленно и целесообразно использовались выработанные народные педагогические традиции), силой. Этнопедагогические традиции воспитания детей были направлены на поддержание непрерывности жизни, на формирование качеств, необходимых для организации жизненного пути женщины и мужчины.

Рассмотрение данного аспекта семейного воспитания можно начать с изучения отношения в семье белорусов к рождению детей разного пола. Важным считаем и тот факт, что вообще детей в семье должно было быть много: «У каго дзеці, у таго і шчасце», «Багаты Аўдзей – поўна хата дзяцей», «Малыя дзеці – малы клопат, большыя дзеці – большы клопат», «Малыя дзеткі – малыя бедкі, большыя дзеткі – вялікія бедкі», «Без дзяцей ціха, ды на старасці ліха», «Бацька з маткай на рабоце не томяцца, калі з дзетак сваіх цешацца» [3].

Традиционная культура особо отличает мужское начало, как динамическое, развивающееся, активное (в противовес женскому, которое соответствует стабильности и покою). В белорусской семье, как и у большинства народов, отдавали предпочтение сыновьям. Это связано с особым положением женщины в обществе, с пониманием необходимости подготовки приданого для замужества дочери. Мальчик рассматривался как работник, как наследник, опора для отца (особенно в старости), «будет кому глаза закрыть». Девочка – помощница в доме, эмоциональная поддержка матери: «Без дачкі сям'я, што без агня». Однако необходимо отметить, что желание иметь сына или дочь зависело еще и от наличия в семье детей одного пола. Если рождались сыновья, то хотели дочку, а когда девочки, разумеется, мечтали о сыне. Состоявшимися родителями считались люди, вырастившие много детей: «Адзін сын – не сын, два сыны – паўсына, тры сына – сын», «Дзе сыноў лава, там бацьку слава, дзе дачок лава, там матцы слава», «У каго дачок сем, то ёсць доля ўсім, а ў каго адна – то і тая долі жадна» [3].

Однозначно все родители радовались рождению здорового ребенка, независимо от его пола. Это связано с тем, что физические недостатки или увечья для крестьянина могли быть непреодолимым препятствием при создании собственной семьи. Тем не менее, для состоятельных девушек, даже имеющих физический недостаток, жених находился практически всегда. Как свидетельствует Л.В. Ракова: «Иногда девушка из богатой семьи, которая сильно хромала или имела другой физический недостаток, выходила замуж за самого красивого парня, ведь, как гласит народная мудрость "За няўдачу даюць бальшую прыдачу (пасаг) "» [4].

Гендерная дифференциация, как процесс, в котором биологические различия между полами наделяются социальным значением, начиналась в белорусских семьях с момента рождения. В зависимости от пола ребенка, обряд церемониального отсечения пуповины проводился с помощью инструментов для женских или мужских работ, предметов, символизировавших достаток, силу. Мальчику пуповину могли перерезать на ноже, топоре, молотке, на дубовой коре, сухой корочке хлеба, книжке, а девочке – на гребне, веретене, нитях, крюках, ножницах [1; 2; 4]. Этот обычай соединения пуповины с предметом мужского или женского мира символизировал половую идентификацию, окончательно «фиксировал» пол ребенка.

Интересен обряд «закрепления» пола новорожденных. Поскольку мальчик являлся будущим хозяином дома, то его послед закапывали около дома под крыльцом, или в доме на углу. «Детское место»

девочки же, в представлении белорусов, как будущей хозяйки, жены и матери, закапывали под яблоней, вишней (ради плодовитости и красоты), под печью (чтобы вела хозяйство) [1; 2; 4].

Социальные различия между детьми разного пола закрепляли и во время первого купания. Для мальчика в воду клали зерно (с продуцирующей целью продолжения рода), обручальное кольцо отца (как магический круг защиты человеку, чья взрослая жизнь будет проходить вне охранительного пространства дома), лили пиво (чтобы был сильным и смелым), а для девочки добавляли молоко (чтобы её лицо всю жизнь было белым и чистым), однокопеечную монету (чтобы свести к минимуму продолжительность и болезненность месячных) [2]. Воду после купания выливали под сильное, стройное дерево (дуб, ясень) – для мальчиков, под красивое плодовое дерево (яблоня, вишня), под крыльцо (чтобы быстрее замуж вышла) – для девочек. Таким образом, первые жизненные обряды определяют существующие в представлениях белорусов мужское и женское пространства, способствующих половому развитию.

Признание ребёнка как принадлежности мужского или женского мира от рождения до 6-8 летнего возраста носит в основном обрядовый и социальный характер. Дети имеют одинаковую одежду (длинная рубашка), спят и играют вместе, находятся под присмотром старших сиблингов и матери. Отмечается необходимость особого подхода к детям данного возраста: «Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, з сямі – пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавека» [3].

К 5-летнему возрасту дети начинают постепенно включаются в трудовую деятельность, ориентированную на формирование гендерной идентификации, как базовой структуре социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения принадлежности к мужской или женской группе [5, с.31-32]. Примерно с 6-8 лет начинается обособление в играх и работе мальчиков от девочек. Существовал обряд перехода в следующий возрастной этап, связанный с переодеванием детей в присутствии всей семьи: мальчик, надевший штаны, садился на коня, а девочка в юбке, перешитой из материнской, на скамью возле прялки.

С 12-14 лет мальчики переходили под опеку к отцу, они вместе косят, сгребают сено, заготавливают дрова и т.д. Девочки остаются под опекой матери. Если до этого возраста не было строго разграничения по месту нахождения детей разного пола, то в этом возрасте начинается отделение мальчиков-подростков от девочек: мальчики играют и спят с мальчиками, усваивают мужские виды работы.

Конец подросткового периода характеризуется довольно активным участием мальчиков в хозяйстве семьи, получают право на участие в собраниях молодежи. Девушки начинают накапливать приданое, включают в одежду элементы взрослой одежды, начинают присоединяться к игрищам, вечеринкам, играют ведущую роль в ряде обрядов. Например, «Завівання бярозкі" (В четверг на троицкой неделе девушки сплетали венки из берёзовых ветвей, гадая при этом на судьбу близких и любимых) [1].

Гендерная дифференциация в белорусской семье находит отражение в пословицах и поговорках. Например, «Ад дурнога куста і дубец крывы, і ягада пуста», «Ад злой маткі злыя дзеткі», «Бацька – рыбак, і дзеці ў ваду глядзяць», «Лысая карова лысае цяля прывядзе», «Па роду і куры чубатыя», «Якія бацькі, такія і дзеці», «Якое вогнішча, такі і дым, які бацька, такі і сын», «Якое дрэва, такая і стружка, якая маці, такая і дачушка», «Якое дрэва, такі і клін, які бацька, такі і сын», «Якое карэнне, такое і насенне» [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что роль родителей в гендерной дифференциации детей является не только ведущей, но и определяющей. Исходя из основного влияния на воспитания отца либо матери, дети становились похожими на своих родителей характерами, склонностями.

В целом этнопедагогические традиции белорусского народа направлены на воспитание достойных продолжателей рода: как в социально-культурном смысле (носителей знаний, обрядов, традиций народа), так и в утилитарно-практическом (умение быть носителем социальных ролей женщина-мать-хозяйка и мужчина-муж-хозяин, настолько эффективных, чтобы полноценно вести домашнее хозяйство, воспитывать детей). В них можно выделить дифференциацию направленности воспитательных усилий матери и отца; целей социализации детей разного пола; различия в системе трудового обучения и социального воспитания мальчиков и девочек.

Список использованных источников:

1. Котович, О. Золотые правила народной культуры / О. Котович, Я.Крук. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 592 с.
2. Крук, Я. Сімволіка беларускай народнай культуры / Я. Крук. – Мінск: Ураджай, 2001. – 350 с.
3. Прыказкі і прымаўкі ў дзвюх кнігах / рэд. А.С. Фядосік. – Мн.: Навука і тэхніка, 1976.
4. Ракава, Л.В. Эвалюцыя традыцый сямейнага выхавання беларусаў у XIX-XX стст. / Л.В. Ракава. – Мінск : Беларуская навука, 2009. - 311 с.
5. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. – Москва : Информация – XXI век, 2002. – 256 с., с.31-32.
6. Титаренко, Л.Г. Формирование новых ролевых идентичностей в белорусском обществе: гендерный подход / Л.Г. Титаренко // Женщина. Общество. Образование: материалы 8-ой Международной междисциплинарной научно-практической конф., Минск, 16 – 17 декабря 2005 г. – Минск: ЖИ ЭНВИЛА, 2006. – С. 19–21.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Мельник О.А.
Минск, ГУО «Средняя школа № 34 г. Минска»
(e-mail: for_ms_melnik@mail.ru)

В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО в 1997 г. было провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой— привить ему уважение к другим культурам.

Поликультурная педагогика, вобравшая в себя основные идеи культуры мира — сравнительно молодая отрасль научного знания. Она возникла на рубеже веков как педагогическая реакция на глобализацию, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления, классовые, политические и религиозные противоречия. Целью поликультурной педагогики является стремление создать общество, в котором культивируются уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека. Поликультурное образование и воспитание основываются на принципах толерантности, уважения к иным народам и культурам, равенства и сосуществования социальных групп, представителей различных рас, религий, этносов.

Проблему образования и воспитания детей в полиэтническом обществе трудно переоценить, поэтому необходимо создать в образовательных учреждениях концепцию культурного синтеза и интеграции детей в единое общество.

Однако как бы ни был велик объем передаваемой информации, ребенок не может быть подготовлен к межкультурному взаимодействию, пока не получит адекватного воспитания. Поэтому значительная часть моделей поликультурного образования делает акцент скорее на воспитании, чем на образовании. Простой передачи знаний о культурно-этническом разнообразии мира недостаточно – ребенок должен путем своего жизненного опыта открывать для себя сходство и различие с «другими».

В связи с этим возникает необходимость обоснования новых педагогических подходов к усвоению социальных норм и ценностей традиционными средствами этнопедагогики (Г.Н. Волков, З.Г.Нигматов и др.); гармоничного сочетания инновационного и традиционного в организации педагогически направленной этносоциализации.

Этнокультура – это особая система, эволюция которой определяется потребностью адаптации к специфическим для каждой культуры природным условиям, она сплачивает людей воедино, выступает как результат и как стимул общественного развития. Она включает в себя совокупность ценностей-всех областей материальной и духовной жизни: особенности ландшафта, флоры и фауны, мест проживания этноса, архитектуру, систему охраны здоровья, образования и воспитания, жилищного уклада, особенности исторических событий, религии, этнографии, ритуалов и обрядов, народно-прикладного творчества, фольклора, музыки, изобразительного искусства, культур межличностного общения, чувств, этикета, использование графических, моторных, цветовых, вербальных символов и прочее.

Рассмотрение дефиниции «этнокультура как ценностно-нормативное образование личности» дало нам возможность выделить следующие особенности:

– ценности, связанные с разнообразными потребностями интересами представителей этнических групп, влияющие на социализацию и культурную самореализацию личности;

– этнокультурные ценности как структурные компоненты культуры (языковой, соционормативный, этнопсихологический, компонент материальной культуры) характеризуют качественную системную определенность этноса и выполняют этноинтегрирующую и этнодифференцирующую функции этнической культуры;

– ценности и нормы этнической культуры находятся в тесной взаимосвязи, являясь своего рода защитным механизмом, поскольку этническая культура способствует выживанию этнических групп;

– этническая культурная традиция представляет собой один из важнейших механизмов поддержания, сохранения устойчивости норм, ценностей, образцов поведения, а также специфики этнокультурного опыта нации в целом.

Регионализация образования обусловила проблему создания такой его системы, которая органически сочетала бы в своем развитии индивидуальные, национальные, общероссийские и мировые культурно-образовательные потребности и интересы. Стратегическим направлением для этого является научное обеспечение всех звеньев образования, ориентированных на последовательное развитие личности, ее самоопределение, самоориентацию в условиях многоязычного и поликультурного пространства, приобщение ее к высшим достижениям мировой и национальной культуры; на возрождение в обществе гуманистических общечеловеческих ценностей и идеалов свободы, добра, человеческого достоинства, гражданственности, патриотизма и коллективизма. Немаловажную роль в становлении гуманистической

личности играют культурное наследие предшествующих поколений, преемственности традиций, умелое использование всего богатства народной педагогической мудрости.

Формирование этнокультурных ценностей у обучающихся - решающий фактор интегрирования их в традиционную и полиэтническую культуру. В сфере образования это выражается в проявлении тенденции к его регионализации и в усилении национального компонента реализации культурологического подхода к учебно-воспитательному процессу. Эти процессы предполагают опору на лучшие народные педагогические традиции, учет языковой среды и образа жизни, а также органическое вхождение в полиэтническую и поликультурную среду, в которой предстоит жить современной молодежи.

Поликультурное образование и воспитание должно реализовываться в системе. Оно ориентировано на работу с такими сложными категориями, как предрассудки, дискриминация, стереотипы. Это достаточно устойчивые категории, которые усваиваются с раннего детства. Работа по их ослаблению требует реализации комплексного подхода, поэтому мероприятия по поликультурному образованию и воспитанию должны носить системный характер как на общешкольном уровне, так и на уровне каждого класса.

Проблему образования и воспитания детей в полиэтническом обществе трудно переоценить, поэтому необходимо создать в образовательных учреждениях концепцию культурного синтеза и интеграции детей в единое общество.

Развитие национального самосознания подрастающей личности следует рассматривать как специфический и необходимый результат ее самореализации. В этом случае процесс этнического самоопределения личности в гуманистической парадигме носит не только адаптационный, но и зависимый от собственной активности субъекта характер [1].

Критерии, которым должна отвечать поликультурная среда:

– отражение в учебно-воспитательном материале гуманистических идей; характеристика уникальных самобытных черт в культурах народов Республики Беларусь и мира;

– раскрытие в культурах белорусских народов общих элементов и традиций, позволяющих жить в мире и согласии;

– приобщение обучающихся к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях.

– В образовании существуют три направления, в которых развиваются поликультурные идеи:

– изучение национальных культур, своих и чужих, с обсуждением проблем национального возрождения и национальной самобытности;

– организация межкультурного диалога в различных его вариантах;

– приобщение к демократическим, гуманистическим общечеловеческим и этнокультурным ценностям в том виде, в каком они понимаются сторонниками поликультурного образования [2, с. 81-83].

Все три направления развития поликультурных идей имеют одну общую цель - содействовать этнокультурной социализации личности, охраняя при этом национальную самобытность и уникальность каждой культуры, нации, этноса.

Проблема этнопедагогизации образования в современном мире важна для сохранения культурных традиций не только малочисленных народов, но и больших этносов. Эффективность включения этнопедагогического содержания в учреждении образования зависит от соответствия целей и средств, их согласованности, систематичности их влияния, чёткости и последовательности требований. Профессиональная подготовка должна органически сочетать индивидуальные, национальные, общероссийские и мировые культурно-образовательные потребности и интересы

Учебные заведения должны стараться прививать обучающимся такие черты, как толерантность, такт, снисходительность, доверие, доброжелательность, умение слушать и не осуждать других.

Необходимость разработки фундаментальных концепций воспитания, а также создание новых образовательных программ регионального характера требуют от педагогов, психологов и всех работников образования знания взаимодействия мировой культуры и историко-культурного опыта народов в каждом регионе. Необходимо пересмотреть функции национально-регионального компонента, как в системе общего, так и профессионального образования.

Формирование поликультурной компетенции проходит несколько фаз, которые требуют длительной психологической подготовки и внутреннего настроя, так как педагогу приходится преодолевать собственные стереотипы, воспитывать в себе некий образец отношения к представителям иных культур.

М.Б. Парагульков [3] предложил следующие стадии формирования поликультурной компетенции:

– Осознание культурного разнообразия. Являясь продуктом определенной культуры с ее ценностями, приоритетами, мировосприятием, каждый индивид имеет свою собственную ментальную парадигму, сквозь призму которой он воспринимает мир. Задача педагога — осознать многообразие культур и «встроиться в радугу» культурных парадигм учащихся, создавая коммуникационную матрицу в аудитории в режиме обратной связи.

– Самостоятельная подготовка. Преподавание в поликультурной среде требует длительной самостоятельной подготовки. Во-первых, необходимо формировать психологическую установку положитель-

ного отношения к многонациональной среде. Во-вторых, самостоятельная подготовка педагога должна включать изучение систем межличностных отношений, морально-психологической атмосферы в многонациональном коллективе, накопление знаний о культурных, этнических и религиозных особенностях своих студентов, а также индивидуальные характеристики каждого из студентов.

– Эмпатия. Способность распознавать, улавливать чувства и потребности своих студентов, обусловленные их культурными особенностями. Эмпатия является одной из главных характеристик компетентного педагога. Суть поликультурной компетенции заключается в том, чтобы различать влияние индивидуального на поведение студентов и влияние культуры [3, с. 13-15].

Регионализация образования обусловила проблему создания такой его системы, которая органически сочетала бы в своем развитии индивидуальные, национальные, общероссийские и мировые культурно-образовательные потребности и интересы. Стратегическим направлением для этого является научное обеспечение всех звеньев образования, ориентированных на последовательное развитие личности, ее самоопределение, самоориентацию в условиях многоязычного и поликультурного пространства, приобщение ее к высшим достижениям мировой и национальной культуры; на возрождение в обществе гуманистических общечеловеческих ценностей и идеалов свободы, добра, человеческого достоинства, гражданственности, патриотизма и коллективизма.

Список использованных источников:

1. Фрейд, З. Психология и защитные механизмы / З. Фрейд. - М. : Педагогика, 1993. -140 с.
2. Аморкина, Е.А. Ценности толерантности в среде современных школьников / Е.А. Аморкина // Народная школа. - 2004. - № 4. - С. 40-42
3. Парагульков, М.Б. Межкультурная коммуникация в контексте образовательной системы: формирование поликультурной компетенции педагога / М.Б. Парагульков // Образование в современной школе. - 2004. - № 3. - С. 13-15.
4. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999. — 208 с.
5. Кон, И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. — М., 1988.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ[4]

Орлова А.П.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: annaor39@yandex.ru)

Определяя значимость и актуальность этнопедагогического образования, следует проследить взаимосвязь народной педагогики с решением приоритетных проблем современности. В этом плане на одно из первых мест выходит проблема формирования толерантности. На основе принятой ЮНЕСКО «Декларации Мехико по политике в области культуры» в качестве определяющего типа межкультурного образования признаны отношения взаимодействия и взаимообогащения. В документах ООН и ЮНЕСКО, в том числе в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века подчеркивается, что важнейшей задачей является подготовка человека к жизни в поликультурном мире. В связи с этим значимым и своевременным является объединение усилий ученых и практиков в совершенствовании процесса развития международной академической мобильности в образовании на основе принципа поликультурности с учетом этнокультурного своеобразия. В русле названного подхода перспективным в образовании можно рассматривать формирование этнической толерантности в поликультурном социуме в системе этнопедагогической подготовки.

Качественно новый уровень понимания этнообразования в полиэтнической среде наблюдается в современных условиях. В основе этнообразования - этническая идентичность и культурная толерантность. Одним из ведущих методологических принципов является принцип поликультурности, что актуализирует взаимосвязь и взаимодействие полиэтнического и поликультурного образования. Принцип поликультурности и диалоговый подход к культуре позволяет разработать механизм проектирования поликультурного пространства, воссоздающего национальные культуры на основе принципа преемственности, т.е. взаимосвязи и взаимодействия культур. Поликультурность образовательного пространства при этом становится средой непрерывного формирования нравственного здоровья социума, где главным является формирование культурно-толерантной личности.

Этническая толерантность, которую в широком смысле слова следует понимать как наличие позитивного отношения к собственной и иной культуре, является одной из важнейших характеристик межэт-

[4] В рамках проекта «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 22009-2013 гг. (гос. контракт 14.B37.21.2001) при поддержке Министерства образования и науки РФ.

нических отношений. Проблема формирования этнической толерантности находится в сфере интересов представителей разных областей знаний. Значимый вклад в исследование проблемы этнической толерантности и идентичности внесли работы современных ученых разных отраслей знаний (А.Г. Асмолов, В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, А.А. Мирзаянов, Г.У. Солдатова, Е.Г. Стефаненко, Л.А. Шайгерова, Е.Н. Третьякова, Т.А. Губарева, Л.А. Лукаш, М.А. Викулина). Однако особое внимание заслуживают этнопедагогические исследования, где в качестве столпа формирования этнической толерантности выступает народная педагогика. В начале XXI века стали появляться специальные исследовании, касающиеся отдельных вопросов воспитания этнической толерантности подрастающего поколения на основе народной педагогики (Г.Н. Волков, 3.Г. Нигматов, Р.А. Низамов, Р.Г. Сибгатуллин, Я.И Ханбиков, Р.Х. Шаймарданов). Среди фундаментальных исследований, затрагивающих эту проблему, следует назвать диссертации С.А.Герасимова (2004), останавливающего внимание на педагогических средствах воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста (акцентируя внимание на устном народном творчестве, ученый включает данное средство народной педагогики в классификацию системы педагогических средств воспитания толерантности младших школьников) и А.А.Мирзаянова (2006), рассматривающего воспитание этнической толерантности учащихся средствами народной педагогики, а также диссертацияхШ.С.Демисенова (2009) и В.В. Гладких (2011), раскрывающих проблему саморазвития студентов в поликультурной среде вуза и диссертацию Ю.В. Ламакиной (2012), непосредственно касающуюся вопроса формирования поликультурной компетентности студентов.

К трактовке понятия толерантности и его сущности этнопедагоги-исследователи подходят всесторонне и рассматривают толерантность как в контексте ценностного отношения к людям вообще, так и в контексте ценностного отношения к людям как представителям этнических групп.

Этнопедагогическая составляющая в профессионализме специалистов социальной сферы предполагает формирование этнопедагогической компетентности, которую следует рассматривать как совокупность личностных качеств специалиста, позволяющих ориентироваться в динамично меняющемся социуме в соответствии со своей профессиональной деятельностью. Таким образом, речь идет о максимально качественном этнопедагогическом образовании, позволяющем реализовать своих профессиональных возможности, адаптированные к запросам общества, где приоритетным является формирование толерантности.

Основанием для совершенствования этнопедагогической подготовки специалистов социальной сферы на основе принципа поликультурности может послужить теоретико-методологическое обоснование стратегии образования, а также его методическое обеспечение, дающее многовариантную картину реализации народной педагогики в соответствии со спецификой профессиональной деятельности данных специалистов. Таким образом, актуальность этнопедагогического образования современных специалистов безусловна: целенаправленная работа в рассматриваемом направлении будет способствовать повышению профессиональной компетентности в деле формирования этнокультурной толерантности; послужит организации и проведению более эффективной работы учреждений образования и социальной сферы по воспитанию культурно-толерантной личности на основе прогрессивных идей и опыта народной педагогики.

Среди факторов, активизирующих этнопедагогическое образование специалистов социальной сферы, следует назвать:

– принятие ряда официальных документов законодательного характера, касающихся воспитания и образования, где четко прослеживается переход к созданию целостной воспитательной среды с ориентацией на использование региональных и локальных условий, воспитательных возможностей социума, местных традиций;

– всенародное обсуждение и законодательные акты, подтверждающие возможность обучения на родном языке;

– акцент на краеведческий уклон в организации работы в школе;

– целенаправленную профессиональную подготовку специалистов образовательной и социальной сфер к реализации народной педагогики в своей профессиональной деятельности;

– широко развернувшуюся работу по сбору, изучению и пропаганде материалов народного творчества и народной педагогики в средствах массовой информации;

– работу учреждений образования и социальной сферы (детские сады, ясли, школы, Дома культуры, ремесел, народного творчества и т.п.), по возрождению народных традиций;

– функционирование музеев этнографии, фольклора, народного творчества;

– становление и развитие института социальной педагогики;

– активное развитие этнопедагогики как отрасли педагогических знаний, т.е. как науки о народной педагогике (Это подтвеждено появлением целого ряда диссертационных исследований в данной области в постсоветский период на территории бывшего Союза.

Таким образом, в настоящее время сложились оптимальные условия, способствующие этнопедагогическому образованию специалистов социальной сферы. Этнопедагогическая подготовка, обеспечивающая профессиональную компетентность специалистов, служит цели повышения эффективности реа-

лизации специалистами данной сферы деятельности народной педагогики в воспитании и формировании этнокультурной толерантности.

Объективная реальность привела к необходимости создания целостной системы профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы с целью обретения этнопедагогической компетентности и обеспечения эффективности формирования этнической толерантности. Речь идет об осуществлении непрерывного этнопедагогического образования данных специалистов с учетом региональной специфики (профессиональная подготовка, начальное и среднее профобразование, вузовская подготовка, переподготовка кадров, обучение в магистратуре, аспирантуре и докторантуре).

В организации системы этнопедагогического образования специалистов социальной и образовательной сфер особое место должны занять ведущие профильные вузы, а также региональные высшие учебные заведения, где возможно создавать центры этнопедагогического образования или этнопедагогической подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и практикующих специалистов социальной и образовательной сфер. Подобный центры имеются в ряде государств бывшего Советского Союза. В частности, в России наиболее значимыми центрами являются НИИ этнопедагогики имени Г.Н.Волкова в Чувашии, лаборатория проблем физического воспитания и этнопедагогики Сургутского государственного педагогического университета. В Украине – Научно-методический центр «Украинская этнопедагогика и народоведение» (г. Ивано-Франковск), курируемый Национальной академией педагогических наук Украины. В Казахстане – Научно-исследовательский Центр этнопедагогики и этнопсихологии имени Т. Тажибаева в Казахском национальном университете им. Аль-Фараби. В Татарстане – Центр истории и теории национального образования имени Х. Фаезханова в Институте истории имени Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан. В Беларуси – научная школа по проблеме этнопедагогики в Витебском государственном университете имени П.М.Машерова.

На уровне правительства Республики Беларусь и Российской Федерации поддерживаются научные и образовательные программы, направленные на возрождение народно-педагогических традиций в поликультурном социуме, способствующие формированию этнической толерантности в поликультурном социуме. Реализуются международные и региональные проекты, направленные на возрождение гуманных традиций народной педагогики на основе консолидации сил представителей разных регионов в решении этой важной проблемы Тандем ученых разных стран позволяет осуществлять качественное исследование, позволяющее определить теоретико-методологическое основание и разработать учебно-методическое обеспечение одного из возможных вариантов этнопедагогического образования. Проводятся международные и региональные конференции, посвященные этнопедагогике, где проецируется внимание ученых и практиков на этнопедагогическом образовании. В то же время все еще недостаточно исследована роль народной культуры, этнокультурных особенностей региона в подготовке специалистов, не разработана целостная система этнопедагогического образования с учетом исторически сложившегося этносвоеобразия, принципа поликультурности и диалога культур. Обозначенное противоречие имеет объективный характер и диктует необходимость разработки указанной практико-ориентированной научной проблемы. В частности, приоритетным в республике Беларусь является формирование на этнокультурной основе личности, способной органически войти в мировую цивилизацию и культуру. В связи с этим особое внимание уделяется народной педагогике. Это четко определено Министерством образования Республики Беларусь, поставившим задачу перед учреждениями высшего образования, осуществляющими подготовку педагогических кадров, о введении, начиная с 2012-2013 учебного года, в педагогических вузах комплекса мероприятий по возрождению народной педагогики. Это позволит в достаточной степени эффективно и действенно, как с научной точки зрения, так и с точки зрения практического воплощения, достичь поставленных цели и задач.

Таким образом, актуальность и значимость этнопедагогического образование несомненна, поскольку оно призвано обеспечить решение приоритетных проблем современности (формирование этнокультурной толерантности, нравственного и физического здоровья личности на основе гуманных традиций народной педагогики). Необходим планомерный целенаправленный подход к осуществлению этнопедагогического образования в рамках концепции преемственности народной и научной педагогики, принципа поликультурности и диалога культур. Центры этнопедагогического образования, позволяют концентрировать усилия заинтересованных ученых и практиков, разрабатывать и апробировать целостную систему в данном направлении с учетом региональных особенностей поликультурного социума.

РОЛЬ БЕЛОРУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шабанова Н.Э.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В формировании нового человека исключительно велико значение нравственного воспитания. Особое значение приобретают вопросы формирования у детей гуманного отношения к сверстникам, взрослым людям, человеку-труженику, а также к природе и животным. Формирование личности ребенка, воспитание у него правильного отношения к окружающему, определенной нравственной позиции – это сложный педагогический процесс, в основе которого лежит правильное, гармоничное развитие чувств.

Дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы и умозаключения, подражание взрослым. Двигаясь путем проб и ошибок, он овладевает нормами жизни в человеческом обществе. Это делает дошкольный возраст наиболее благоприятным для нравственного воспитания [2].

Старший дошкольный возраст – важный этап становления морального облика ребёнка, когда происходит его вхождение в мир социальных отношений, усвоение элементарных морально-нравственных требований, приучение к их выполнению. На этой ступени возраста формируются начала гуманизма, дружеских взаимоотношений между детьми, уважение к старшим, начала трудолюбия, любви к Родине [7]. Именно в этот период и происходит формирование у них основ нравственных представлений, являющихся важнейшим условием формирования нравственной культуры.

Сказки являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Дети и сказка – неразделимы, они созданы друг для друга и поэтому знакомство со сказками своего народа обязательно должно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка.

В дошкольном возрасте восприятие сказки становится специфической деятельностью ребенка, обладающей невероятно притягательной силой, и позволяет ему свободно мечтать и фантазировать.

При этом сказка для ребенка не только вымысел и фантазия - это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка «сказочной» форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

У ребенка дошкольного возраста сильно развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального включения, объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоения его норм, ценностей, образов. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не у него одного есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути разрешения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя. При этом ребенок отожествляет себя с положительным героем. Происходит это не потому, что дошкольник так хорошо разбирается в человеческих взаимоотношениях, а потому, как утверждает И.В. Дубровина, что положение этого героя более привлекательно по сравнению с другими персонажами. Именно это позволяет ребенку усваивать правильные моральные нормы и ценности, различать добро и зло [4, с.54].

Каждый народ из поколения в поколение передает свой общественный и социальный опыт, духовное богатство как наследство старшего поколения младшему. Народ всегда выступает в роли воспитателя молодого поколения, а воспитание при этом приобретает народный характер. Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития, такое воспитание приобретает необычайно влиятельную силу на формирование национального характера, национальной психологии человека, на его нравственное становление.

Вопросами воспитания детей на народных традициях занимались и занимаются многие ученые и педагоги (А.Я. Богданович, Г.Н. Волков, А.А. Грымать, М.В. Довнар-Запольский, Я.Ф. Карский, М.Я. Никифоровский, А.П. Орлова, А.М. Пыпин, Е.Р. Романов, А.К. Сержпутовский, К.Д. Ушинский, П.В. Шейн и др.).

Сказки - древнейший жанр устного народного творчества. У каждого народа – свои сказки. И все они по-своему интересны, все мудры и прекрасны, только рассказаны они на своём языке, имеют свой колорит, свои реалии. Свой облик и у белорусских сказок. В этих фантазийных рассказах отражена история и быт белорусского народа.

Стремясь пробудить в детях лучшие чувства, уберечь их от черствости, эгоизма, равнодушия, народ красочно рисовал в сказках борьбу сил зла с силой добра, представленной чаще всего в образе обыкновенного человека. А чтобы закалить душевные силы ребенка и вселить в него уверенность в

неизбежность победы добра над злом, сказки рассказывали, как трудна борьба и как мужество, стойкость и преданность обязательно побеждают зло, каким бы страшным оно не было. Сказка помогает детям укрепиться в самых важных понятиях о том, как жить, на чем основывать отношение к своим и чужим поступкам. Сказочная фантастика утверждает человека в светлом приятии жизни, полной забот и свершений. Преследуя социальное зло, преодолевая жизненные препятствия, разоблачая козни против добра, сказки зовут к преобразованию мира на началах человечности и красоты.

Сказка – благодатный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине. Патриотическая идея сказки – в глубине ее содержания, созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления («Іван і касюлька», «Іскарка-парубак дзявочы сын, «Івашка – Мядзвежае вушка», «Кацігарошак» и др.). Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она – творение народа. Сказка – это духовные богатства народной культуры, познавая которые, ребенок познает сердцем родной народ.

В сказках поднимается также и много других проблем нравственного воспитания. В белорусских сказках, как и в сказках других народов, явно проводится мысль о том, что человеком может называться только тот, кто трудится. В труде и борьбе человек приобретает свои лучшие качества. Трудолюбие – одна из главных человеческих характеристик. Без труда человек перестает быть человеком («Стары бацька», «Кацярына», «Як мужык гусь дзяліў» и др.).

В сказках просто и естественно ставятся проблемы воспитания у дошкольников чувства прекрасного, формирования моральных черт. Сказка внушает детям, что жизнь жестоко наказывает легкомыслие тех, кто не ценит главного в жизни – повседневного, упорного и не понимает основной ценности человека – трудолюбия («Жораваў кашалёк», «Скарб», «Скарб» и др.).

Народная сказка способствует формированию определенных нравственных ценностей, идеалов. Для девочек – это красна девица, а для мальчиков – добрый молодец. Идеал для ребенка – далекая перспектива, к которой он будет стремиться, сверяя с ним свои дела и поступки. Идеал, приобретенный в детстве, во многом определяет его как личность [3, с.124].

Воспитательную ценность белорусских народных сказок отмечают современные исследователи. В частности, В.В. Козлов пишет: «Важность поднятых в белорусском сказочном эпосе социальных и моральных проблем, их эстетическая и этическая убежденность превращают белорусские народные сказки в своеобразный «моральный кодекс», который утверждает передовые демократические идеи и взгляды» [5, с. 42]. Моральная сила народных героев в том, что они воздействуют на эмоциональную сферу воспитанника, а через ее – на разум, характер, волю и поведение. Поэтому в белорусской народной педагогике сказки – один из компонентов морального кодекса трудолюбивого народа и действующее средство воспитания [1, с. 48].

Белорусские сказки интересны именно тем, что в них нет контрастного разделения на свет и тень, на добро и зло. Каждый читатель или слушатель получает полное право самому сформировать мнение о персонаже и дать оценку его действиям.

Сказки обычно разделяют на сказки о животных, волшебные, или мифические, и социально-бытовые. Каждая из групп белорусских сказок выделяется особенностями содержания, системой образов, характерными приемами художественного отображения действительности. Всем им свойственно высокое поэтическое мастерство. Белорусские сказки имеют много общего со сказками других народов, особенно славян, но в то же время обогащают сказочный эпос славянских народов новыми сюжетами, идеями, образами.

Сказки о животных содержат в качестве главных персонажей животных; рядом с ними действуют птицы, растения, а в некоторых сказках и человек. Каждый образ данного жанра сказок получает индивидуальную разработку, которая позволяет ребенку оценить внешний вид, манеру поведения животного в сказке, соотнести с собственными представлениями и определить свое отношение к каждому сказочному персонажу. Надо отметить постоянство характеристик каждого образа, что предупреждает путаницу в отношении конкретного персонажа. Народ-педагог создал сказочные образы животных таким образом, чтобы через них показать соответствующие черты характера человека, которые проявляются через поведение и поступки персонажей с воспитательной целью - разоблачить порочные черты характера, показать их негодность и прославить положительные, представи их общественную ценность и личную значимость. В сказках данного жанра восхваляется трудолюбие курочки и лошади («Зернетка», «Лёгкі хлеб» и др.), преданность и верность собаки («Сабака, воўк, баран, кот і лісіца», «Сабака і воўк» и др.), смелость и готовность прийти на помощь петушка, мышки, курочки («Зайкіна хатка»), мудрость и благоразумие кошки («Коцік і пеўнік», «Кот-лавун», «Як кот і сабака дружбу з ваўком вадзілі»), – таким образом ребенку подаются значимые черты характера человека, такие как смелость и решительность, доброжелательность, правдивость, мудрость, трудолюбие.

Герои волшебных сказок – силачи – люди мужественные и справедливые, необыкновенной силы и способностей, борцы против различных враждебных народу сил, воплощенных в образах многоголового

змея Поганого Цмока, Кощея и др. Образ героя воплощает в себе народные представления о справедливости, добре, истинную красоту, в нем сочетаются все лучшие качества человека, благодаря чему образ героя становится выражением народного идеала. Так, в образах героев засвидетельствованы высокие человеческие идеалы – доброта, гуманизм, справедливость. Именно данные качества являются основой всех положительных черт характера человека («Салдат Іванка», «Іван Іванавіч Царэвіч», «Тры царствы», «Меднае чудавішча», «Іванка-прастачок»).

Социально-бытовые сказки по своему содержанию чрезвычайно разнообразны. Они включают в себя сказки о разбойниках и мошенниках , о мудром разгадывании загадок , о победе сообразительного крестьянина над чертями, попом, паном и т.д. Народ падает в социально-бытовых сказках образ труженика-земледельца или ремесленника, который знает свое дело и ценит его. Воспитательная цель белорусского народа – приобщить подрастающее поколение к идеалу человека-труженика, показать не только его физическую силу, которая необходима для работы на земле и самообороны («Мужык і цар», «Пану навука» и др.), но и моральную красоту: доброту, умение сострадать, готовность прийти на помощь, чувство справедливости, смекалку («Не сілай, а разумам», «Як мужык гусь дзяліў», «Стары бацька» и т.д.). Народ-педагог доводить до сознания подрастающего поколения, что нужно жить своим трудом, быть в согласии с другими людьми, проявлять взаимопомощь и честность, тогда жизнь будет счастливой («Ад крадзенага не пасыцееш», «Чорт і баба» и др.) [6].

Белорусская народная сказка вызывает живой интерес своими высокими идейно-художественными качествами и неповторимой национальной самобытностью. Глубокая народная мудрость, высокая поэтичность образов, стойкая и светлая вера в человека, в его силы и возможности, моральное целомудрие и чистота, несравненный, неподражаемый юмор и острая сатира, простота и доступность содержания, занимательность повествования и настоящее языковое волшебство, – только некоторые из тех достоинств, которые всегда привлекали и привлекают к белорусской сказке.

Таким образом, сказки содержат в себе огромный потенциал народной мудрости, который необходимо использовать в нравственном воспитании дошкольников. Ведь сказки являются важным воспитательным средством, выработанным и проверенным народом в течение столетий. Жизнь, народная практика воспитания убедительно доказали педагогическую ценность сказок. В сказках просто и естественно ставятся проблемы формирования у детей моральных, духовно-нравственных качеств личности, что говорит о том, что сказка является важным средством нравственного воспитания.

Список использованных источников:

1. Арлова Г.П. Беларуская народная педагогіка. / Г.П. Арлова. – Мінск: Народная асвета, 1993. – 120 с.
2. Бунятова, А.Р. Роль сказки в формировании духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста / Бунятова // Успехи современного естествознания [Электронный ресурс]. – 2010. – № 6. – Режим доступа: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article& article_id=7785424 – Дата доступа : 03.09.2013.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
4. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб.пособие для студ.сред.пед.учеб.заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
5. Козлов, В.В. Народные идеалы и действительность в белорусской сказке: Учебно-методическое пособие. Ч.2. / В.В. Козлов. – Гомель: УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», 1986. – 47 с.
6. Міхайлава, А.Л. Фарміраванне маральнага і фізічнага здароўся асобы ў беларускай народнай педагогіцы (канца XIX - пачатку XX стагоддзя): манаграфія / А.Л. Міхайлава. – Віцебск: УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”, 2007. – 153 с.
7. Нравственное воспитание дошкольников / Под ред. В.Г. Нечаевой. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Шаймарданов Р.Х.
Сургут, ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет»
(e-mail: rafis0555@gmail.com)

Чтобы охарактеризовать реальное состояние и проблемы, возникшие в связи принятием двух государственных документов в декабре 2012 года (Указ от 12.12.2012 г. «Стратегия государственной национальной политики РФ до 2025 года», Распоряжение от 15 июля 2013 года №1226-р «Плана мероприятий по реализации в 2013–2015 годах Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»), необходимо ответить на ряд вопросов, которые достаточно емко и

убедительно опишут картину, связанную с состоянием национального образования в стране. Итак, приступим к их рассмотрению.

Под национальным образованием понимается такое образование, которое формирует национальное самосознание у обучающихся, тем самым обеспечивая национальную идентификацию личности обучаемого с собственным народом и не только с собственным народом. То есть национальное самосознание помогает найти ответа следующим вопросам: кто я, какому народу я принадлежу, кто есть «мой народ», чем он отличается от других, кто «мы», кто «они», кто «свои», кто «чужие или др.», какова моя миссия, кто мои родители, в чем мы схожи и чем мы отличаемся от других и т.д. функционирующая светская школа не способствует поиска ответа этим вопросам, поскольку в светской школе отсутствуют те составляющие, которые есть только в национальной школе.

Где можно получать национальное образование? Что из себя представляет сегодня функционирующая национальная школа? «Где» в данном случае не место указывает, а показывает - в каком учебном заведении можно получить национальное образование. Национальное образование можно получить только в национальной школе. Тогда возникает следующий вопрос. А чем отличается национальная школа от светской школы. Отличительным элементам национальной школе относятся: язык обучения, изучение родного языка и родной литературы обучающегося, народная педагогика и организация воспитательной работы на родном языке обучающихся. Расшифруем их последовательно.

1. Языком обучения детей в школе является родным языком обучающихся. Они им владеют гораздо лучше, чем всеми остальными языками, которым владеют как иностранные языки. Все предметы, которых изучает ученик в школе, изучаются на его родном языке, кроме иностранных языков (в том числе и русский). Это дает большое преимущество в продвижении в познавательном процессе. Мысли возникают и живут только в языке. Язык является мощным средством в познании мира и формировании мировоззрения.

2. Национальная или народная педагогика, которая лежит в основе организации воспитательного процесса, как в учебном, так и внеклассной воспитательной работе приближает ребенка к естественным основам жизни обучающегося. Поскольку обычаи, обряды, ментальность, праздники, традиции, устное народное творчество, история данного народа, духовная и материальная культура, традиционные виды трудовой деятельности, национальные символы, пища, одежда и т.д. все это есть для ребенка та естественная среда, в которой он должен воспитываться. Очевидно то, что ребенка воспитывают жить, именно, придерживаясь этим ценностям. Любовь к отчизне и народу воспитываются именно в этой национальной среде.

3. Воспитание на родном языке на самом деле есть самое близкое понятное и родное для воспитанника. Особенно нравственное воспитание бывает более успешным и результативным на родном языке. Ценности жизни особенно не передаются генетически, они приобретаются в результате эффективного воспитания на родном языке. Формировать понятий: «жизнь», «Родина», «родной язык», «материнский язык», «родственники», «народ», «здоровье» куда прочее, воспитывать на родном языке.

4. Родной язык и родная литература изучается как учебный предмет в школе. К моменту поступления в школу ребенок владеет разговорным родным языком, а теоретические основы языка, грамотность, правописание, в целом, письменная грамотность есть результат изучения родного языка как учебный предмет. С изучением родной литературы то же самое. Это дает возможность владеть родным языком в совершенстве и литературным духовным богатством народа в том числе.

Сколько в округе национальных школ, которые в состоянии формировать выше перечисленных национальных ценностей и национального самосознания у обучающихся? Таких образовательных учреждений в округе практически нет. Есть 37 образовательных учреждений с национальным компонентом. Они потому уж образовательные учреждения с национальным компонентом, поскольку в них присутствует какой-нибудь компонент из выше перечисленных четырех. Прежде всего, изучение родного языка как предмет и в объеме два часа в неделю. В лучшем случае и воспитательная работа на родном языке. Есть попытка использовать народную педагогику этого народа. Но, к сожалению, учителя к использованию народной педагогики, как ханты, так и манси не подготовлены. И на этом эти компоненты и ограничиваются. При всем этом формировать национальное самосознание у обучающихся не получается. Вот и получается «Иван, не помнящий родства». В округе даже родной язык ханты и манси изучают не все и не в полном объеме. Не говоря уже о 130 языков представителей других российских народов и наций, проживающих в округе. Для работы в образовательных учреждениях с национальным компонентом не готовятся кадры. Все это говорит о сегодняшнем плачевном состоянии образователь-ных учреждений с национальным компонентом.

Общее и особенное в понятиях «национальная школа» и «светская школа». В настоящее время в РФ в государственной структуре функционируют в основном только светские школы. И в этой структуре есть образовательные учреждения с национальным компонентом. Нетрудно догадаться, что название этих образовательных учреждений говорят сами за себя. Под национальным компонентом подразумевается, прежде всего, изучение родного языка обучающихся как предмет в неделю два часа. В лучшем случае еще и второй компонент: воспитание на родном языке. Вот собственно чем отличаются образовательные учреждения с национальным компонентом от светских школ. А светская школа занимается

формированием научного мировоззрения у обучающихся. Национальная школа, по сути, есть та же светская школа, но она к тому же должна формировать национальное самосознание у обучающихся.

Теперь заглянем вперед и поразмыслим, что нас ожидает в будущем в свете принятых государственных документов. Речь идет о документе, которое подписано президентом в 19 декабря 2012 года о «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 г.». Видимо, в Российской Федерации даже те очевидные вещи надо пробивать через забастовки, стачки, протесты, через народного не повиновения. Мы живем в федеративном государстве. 30 процент населения это нерусские. У русской нации тоже нет национальной школы.

Задачи государственной национальной политики в сфере культуры. Обеспечить сохранение и приумножение культурных и духовных ценностей многонационального народа Российской Федерации за счет:

– сохранения самобытных культур, исторического наследия и традиций взаимодействия народов России, возрождения традиции переводов классиков отечественной литературы на языки народов России, формирования в обществе атмосферы уважения к их культурным ценностям;

– принятия системы мер по поддержке языков народов РФ, обусловленную реальными языковыми потребностями и условиями их функционирования;

– совершенствования системы подготовки национальных кадров в сфере культуры, а также использования многонационального культурного потенциала России для повышения её престижа на международной арене. Как так, культура без образования? Культура – это результат образования. Только образованный человек может быть культурным. Эта аксиома, не требующая доказательства. А где тогда национальное образование и национальная школа?

В проекте Стратегии были такие задачи. В Указе этот 23.6. пункт упразднили. Задачи государственной национальной политики в сфере образования. Обеспечить формирование общегражданского мировоззрения человека, необходимого для утверждения общероссийской гражданской идентичности, сохранения его национальной самобытности, воспитания культуры межнационального общения и патриотизма на основе содействия реализации прав общественных объединений граждан, национально-культурных автономий на создание негосударственных (частных) образовательных и научных учреждений. А где национальное самосознание, где и как будет формироваться это самосознание? А где регионально-национальный компонент (РНК) в содержании учебных программ, где национальная школа и национальный (родной) язык? Понятие «национальное самосознание» в проекте употреблялось один единственный раз, а теперь в Указе этого понятия вообще нет.

На фоне современных вызовов и угроз, имеющих разную природу, актуальной становится цель укрепления гражданского и духовного единства российской нации. Эта цель не направлена на нивелирование этнокультурного многообразия в РФ. Напротив, этнокультурное много-образие России является её конкурентным преимуществом, неотъемлемой частью мирового духовного наследия, необходимым элементом её международного имиджа.

РФ является одним из крупнейших государств мира с полиэтническим составом населения, обладая при этом этнической (русской) и религиозной (православной) доминантами. В России проживают представители 193 народов (перепись населения 2010 г.), обладающих отличительными особенностями материальной и духовной культуры. В России исполь-зуется 277 языков и диалектов, в системе государственного образования используется 89 языков, из них 30 - в качестве языка обучения, 59 - в качестве предмета изучения (2010 г.).

Цель Программы - укрепление единства многонационального народа Российской Федерации (российской нации). Достижение её предполагает реализацию двух задач: содействие укреплению гражданского единства и гармонизации межнациональных отношений; содействие этнокультурному многообразию народов России. Необходимы разработка учебных программ по истории народов России и культуре межэтнического общения, по изучению многовекового опыта взаимодействия народов России, совершенствование учебной литературы и программ обучения в целях более эффективного формирования общероссийского гражданского самосознания, воспитания культуры межнационального общения.

Решение задачи содействия этнокультурному многообразию народов России предусматривает государственную поддержку этнических традиций народов РФ, что является основным фактором гармоничного развития общества в этнокультурной сфере и обусловливается необходимостью реализации правовых норм, закрепленных в законодательстве Российской Федерации. Развитие этнокультурного потенциала народов России, социализация этнокультурных сообществ, их интеграция в гражданское общество, межэтническое и межрелигиозное сотрудничество, преодоление этнического изоляционизма и экстремизма играют важную роль в укреплении общественно-политической и социально-экономической стабильности российского общества. Сохранение и развитие языкового многообразия и защита языков национальных меньшинств являются неотъемлемой частью их этнокультурного развития. Язык национальных меньшинств является основой их этнической самоидентификации, отражает исторический опыт, является инструментом социализации, выражения и передачи этнокультурных традиций. Обучение на родном языке гарантировано Конституцией РФ. Должны быть созданы условия для сохранения и развития языков народов России, изучения родного языка.

Предусмотренные на 2014-2015 годы федеральным бюджетом Министерству регионального развития Российской Федерации 240 млн. рублей (ежегодно) на поддержку экономического и социального развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ будут предоставляться бюджетам субъектов Российской Федерации в соответствии с постановлением Правительства РФ от 10 марта 2009 г. №217 "Об утверждении Правил распределения и предоставления из федерального бюджета субсидий бюджетам субъектов РФ на поддержку экономического и социального развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации".

Особенностью этнокультурной сферы является то, что она связана с устойчивыми национальными и религиозными традициями, поэтому основные результаты деятельности в данной сфере выражаются, как правило, в отложенном по времени социальном эффекте, в частности, в росте толерантности, изменении ценностных ориентаций и норм поведения людей.

Социально-экономический эффект от реализации Программы должен выражаться:

– в укреплении единства российской нации и развитии единого этнокультурного пространства России как важного фактора устойчивого развития России и её территориальной целостности;

– в прогнозировании межнациональных и межрелигиозных конфликтов, конфликтных ситуаций;

– в снижении прямого и косвенного экономического ущерба от межнациональной и межконфессиональной напряженности и конфликтов;

– в улучшении инвестиционной привлекательности регионов, в том числе Северного Кавказа;

– в росте эффективности использования этнокультурного потенциала страны;

– в улучшении этнокультурного и социального самочувствия коренных народов России.

Реализация Программы должна привести к достижению следующих конечных результатов к концу 2020 года:

– доля граждан, положительно оценивающих состояние межнациональ-ных отношений, в общем количестве граждан РФ составит 65 процентов;

– уровень толерантного отношения к представителям другой национальности составит 85 процентов;

– субъекты РФ будут осуществлять реализацию региональных целевых программ, направленных на укрепление гражданского единства и гармонизацию межнациональных отношений;

– численность участников мероприятий, направленных на этнокуль-турное развитие народов России и поддержку языкового многообразия (нарастающим итогом), составит 305 тыс. человек.

Вот в общих чертах, на мой взгляд, то, что будет решаться в области национальной политики. От этой Стратегии … никаких стратегических решений не стоит ожидать. Она обречена на провал, а вернее сказать на «истребление народов России» с попыткой образовать некое русскоязычное население, а далее потери всех национальных атрибутов 192 народам России. В ней, прежде всего, отсутствуют основные понятия: «родной язык», «национальная школа», «национальное самосознание», которые должны определять политику государство по отношению к своим народам. Как им живется? Как они могут общаться на своем родном языке? и Как государственные учреждения культивируют эти языки? На эти вопросы в Стратегии … нет ответа.

Итак, подводя итог вышесказанному приходим следующим выводам:

1. Такая национальная политика неприемлема. Она работает не на объединение народов России, а на их разобщение, приводит замкнутости, при этом не развиваются народы России, а идет их «истребление». Тому доказательством является мертвые языки и народы. Их уже более сорока двух.

2. Национальная политика должна строиться на началах демократии и учета равноправия всех живущих на территории РФ. А это означает, что сохранение языка, истории и культуры народов связаны с функционированием его же национальной школы и отражается в правовых актах, принятых по поводу сохранения, защиты, возрождения и развития самобытности народов, их языка, культуры, истории, обычаев, традиций, праздников, обрядов, религии и т.д.

3. Транслирующим механизмом всего народного является им же изобретенная национальная школа и педагогики этих народов. В национальных школах должна работать педагогики этих же народов. Тогда воочию можно заявит о том, что национальная политика построена правильная и все народы России живут в мире и согласии. И они стеной будут стоят на защиту своей отчизны – Российской Федерации от всяких посягательств. Они будут беречь её и гордится тем, что живут в этой Федерации. В этом смысле государство работает на учете интересов всех живущих народов в Федерации. Другая национальная политика неприемлема и обречена на провал.

Список использованных источников:

1. Электронный ресурс. Режим доступа: www.kremlin.ru/acts/17165 Указ №1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (в графическом формате) Указ №1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (в текстовом формате)

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Шальнева И.К.
Москва, РУДН
(e-mail: shalneva19@yandex.ru)

В последнее время термины «толерантность» и «межкультурные конфликты» относятся к категории часто употребляемых. При этом большинство людей, использующих их, не понимают самой сущности определений.

Так, например, энциклопедия Кольера дает следующее определение толерантности: «Толерантность или терпимость, стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от превалирующего типа или не придерживаются общепринятых мнений».

Что касается межкультурных конфликтов, то они делятся на конфликты между различными этническими группами и их культурами, между религиозными группами, между поколениями и носителями разных субкультур, между традициями и новациями в культуре, между различными лингвокультурными сообществами и их отдельными представителями.

Чаще всего интоллерантное поведение социума можно наблюдать при возникновении так называемых этнических конфликтов. Исторически Россия является многонациональной страной, в которой переплелись множество культур. В настоящее время в связи с экономическим кризисом приток мигрантов увеличился, что сказалось на увеличении численности народов разных культур из стран СНГ и дальнего зарубежья. С одной стороны работодатели заинтересованы в привлечении «дешевой рабочей силы», с другой стороны вместо социальной интеграции и объединения людей в интеркультурном государстве все чаще встречаются люди интоллерантные, категорично отрицающие все «чужое», в результате возникают межкультурные конфликты.

В современной конфликтологии возникновение конфликтов объясняется самыми разными причинами. В частности, существует точка зрения, согласно которой вражда и предубежденность между людьми извечны и коренятся в самой природе человека, в его инстинктивной «неприязни к различиям». Так, представители социал-дарвинизма утверждают, что законом жизни является борьба за существование, наблюдающаяся в животном мире. Она проявляется в человеческом обществе в виде различного рода конфликтов, то есть конфликты для человека так же необходимы, как питание или сон. Проведенные исследования опровергают эту точку зрения, доказывая, что как враждебность к иностранцам, так и предубеждения против какой-то конкретной народности не являются всеобщими. Они возникают под влиянием причин социального характера.

Диапазон причин возникновения межкультурных конфликтов широк: в основе конфликта могут лежать не только недостаточное знание языка и связанное с этим простое непонимание партнера по коммуникации, но и более глубокие причины, нечетко осознаваемые самими участниками. Конфликты нельзя рассматривать только как деструктивную сторону процесса коммуникации. Согласно теории позитивного конфликта, конфликты понимаются как неизбежная часть повседневной жизни и не обязательно должны носить дисфункциональный характер.

Главной причиной межкультурных конфликтов служат культурные различия между народами, которые могут принимать форму противоречия или даже открытого столкновения. Поскольку современное общество в культурном плане представляет собой часто диаметральные явления, то в нем вполне естественно возникают очаги напряжения и конфликты между различными системами норм и ценностей.

Часто межкультурные столкновения связывают с религиозной направленностью. Однако, регулярно проводимые Всемирные саммиты религиозных лидеров, где собираются главы и представители христианских, мусульманских, иудейских, буддийских и индуистских общин из разных стран, свидетельствуют о том, что проявление интоллерантности зависит только от самих людей, от неправильных толкований древних религий, которые являются символичными и таинственными, тем самым давая свободу толкований. Хотя в целом содержание священных текстов миролюбивое подавляющее большинство современных религиозных деятелей их истолковывает в миролюбивом ключе. Тем не менее, находятся экстремисты, пытающиеся извлечь из вероучения какие-то моменты, которые служили бы оправданием для их действий, направленных на разжигание вражды, проведение войн и террористических актов. Поэтому, вина за межрелигиозные конфликты лежит, в первую очередь, на тех, кто неверно толкует писания, кто пытается использовать их в своих целях. Так что весь негатив идет от злонамеренных людей, пытающихся раздуть конфликты.

Конфликтуют не религии, а люди. Причиной конфликтов в современном мире, прежде всего, является безграмотность людей, неуважительное отношение к другой культуре, другим традициям. Если не будет уважения к другой культуре, то не будет и доверия, а без доверия друг к другу открывается путь к межкультурным конфликтам и вражде.

Задача конфликтологов по развитию толерантности у людей интеркультурного государства может реализоваться только в сотрудничестве с государством и религией.

Проведенный интернет-опрос людей различных возрастов показал, что в настоящее время 60% людей видит причину межкультурных конфликтов в «провокациях со стороны государства» (так, например, идея строительства мечети в жилом районе, где несколько лет назад запретили строительство церкви, привело к интоллерантному поведению людей, которые ранее жили в мире и согласии), 20% в необразованности и ограниченности людей (некоторые граждане считают всех мусульман террористами), 10% связывают интоллерантность с вероисповеданием (трактуя, например, заповедь «возлюби ближнего своего» как проявление толерантности только к людям своей религии), 10% считают, что с детского возраста необходимо развивать толерантность и тогда не будет межкультурных конфликтов хотя бы на бытовом уровне.

Мы считаем, что в детских садах, школах и институтах необходимо проводить мероприятия по развитию толерантности и расширению мировоззрения по поводу различных культур и народностей. Так, например в реализации этой позиции поможет программа Хухлаева О.Е., Макарчук А.В., Чибисова М.Ю. «Психология межкультурной коммуникации в сфере образования». Во многих школах города Москвы проводятся фестивали национальностей и различных культур, на которых каждому классу необходимо представить определенную культуру. В РУДН имеется кабинет психологического консультирования где студенты иностранцы могут получить консультацию, поучаствовать в тренингах с целью адаптации к обучению и межкультурному взаимодействию в чужой стране. Также необходимо проводить различные конкурсы проектов по развитию толерантности и избежанию межкультурных конфликтов. Нельзя не отметить, что решением проблемы является и корректное поведение государственных деятелей и средств массовой информации.

Список использованных источников:

1. Быстрова С.П. Грани культуры: актуальные проблемы истории и современности. - М.: ИБП, 2006.
2. Олпорт Г. Толерантная личность // Век толерантности. - 2003. - №6. - С. 39-51
3. Песикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. - М.: Логос,2002
4. Причины этнического конфликта: построение социально-психологической типологии // Этнопсихология: вопросы теории и практики/ред. О.Е.Хухлаев. – М.: МГППУ, 2006. – Ч.1
5. Садохин А.П., Теория и практика межкультурной коммуникации. - М.: ЮНИТИ,2004
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум. М., 2007
7. Тренинги толерантности / Под ред. Г.У. Солдатовой. - Учебно-методическое пособие. - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2006.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И КУЛЬТУРНО-ТОЛЕРАНТНАЯ ЛИЧНОСТЬ: К ВОПРОСУ О ПОНЯТИЯХ[5]

Шуляпова О.В.
Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»
(e-mail: sm461@pisem.net)

Понятие «толерантность» формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Термин «толерантность» (от латинского «tolerantia» - терпение) трактуется как способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды и как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению [8].

Сама идея толерантности имеет давнюю историю и восходит к истории философской мысли. Она возникла в глубокой античности как одно из средств решения проблем, связанных с отношением к религиозным меньшинствам. Древнегреческие философы Гераклит, Эпикур, Геродот считали, что войны и их последствия вынудят в конечном счете людей жить в мире.

Христианская философия в соответствии с заветами Евангелия с самого начала своего развития стремилась доказать преимущество мира, согласия и братства между людьми. Компромиссному решению конфликта между протестантами и католиками способствовал Нанский эдикт, прекративший массовую резню гугенотов католиками (1572 г.). [7, с. 63]

Уже тогда обращается внимание на право каждого человека быть иным. К взаимным уступкам, плюрализму, сотрудничеству, толерантности призывали Дж. Локк, Вольтер, Антуан Де Сент-Экзюпери, А. Маслоу, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский и др.

[5] Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме» (государственный контракт № 14.B37.21.2001).

В разных культурах толкование толерантности имеет различные смысловые оттенки, обусловленные историческим опытом народов, преимущественно связанные с мирным сосуществованием и развитием общественных отношений. В английском языке в соответствии с Оксфордским словарем толерантность понимается как «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь»; во французском - это «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов»; в арабском - «мягкость, сострадание, терпение»; в персидском - «терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению»; в китайском - «допущение, проявление великодушия в отношении других» [6, с. 49].

В русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является «терпение», «терпеть», «терпимость», означающее способность терпеть только по милосердию, быть спокойным, рассудительным, великодушным, снисходительным [2].

Схожие толкования данного феномена даны в большинстве современных словарей. Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности (подписана 16 ноября 1995 г. в Париже 185 государствами - членами ЮНЕСКО, включая Россию), толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [3]. Декларация переведена на русский язык и принята за основу государственной программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001 - 2005 гг.). Благодаря усилиям ЮНЕСКО термин «толерантность» в настоящее время стал международным и широко используется философами, социологами, психологами, педагогами, медиками, политиками.

В рамках исследования, проводимого лабораторией «Образование и воспитание младших школьников в условиях поликультурного социума» (рук. И.Г. Рябова) на основе ключевого термина «толерантность» автором статьи сформулирована сущностная характеристика культурно - толерантной личности.

Культурно-толерантная личность не проявляет негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее формирует позитивный образ иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной культуры. Культурная толерантность как черта личности не является следствием отказа от собственной культуры, а представляет собой характеристику межэтнической интеграции, для которой «принятие» и позитивное этническое отношение к своей культуре и этническим культурам групп, с которыми данная группа вступает в контакт. В основе данного качества лежит идея ценностного равенства этнических культур и отсутствия в этом плане преимущества одной культуры перед другой.

Культурно-толерантная личность является обладателем сложного установочного образования, выражающегося в терпимости к чужому образу жизни, культуре, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям. Остановимся на субъективных и объективных факторах формирования культурно-толерантной личности.

Формирование культурно-толерантной личности происходит в зависимости от субъективных факторов:

– индивидуальных свойств личности (возраст, пол, темперамент и т.д.),
– индивидуально-типологических свойств личности (самооценка, психологический возраст, уровень самоактуализации, сформированность реального «Я» и идеального «Я», иерархия потребностей, тип межличностных отношений, тип поведения в конфликтной ситуации).

Формирование культурно-толерантной личности происходит в зависимости от объективных факторов:

– политическая обстановка в регионе,
– особенности социально-исторического образа жизни,
– информированность об истории региона,
– особенности этнической среды проживания субъекта.

Ведущей характеристикой культурно-толерантного человека является национальное самосознание и межэтническая толерантность. Национальное самосознание сопровождается высоким уровнем межнациональной терпимости, принятием национальных ценностей других народов [4, с. 49].

Межэтническая толерантность – совокупность психологических установок, чувств, определенного набора знаний и общественно-правовых нор (выраженных через закон и традиции), терпимое отношение к другим национальностям, к другим языку, культуре, обычаям, нормам поведения, чувства по отношению к другим национальностям, представления о других культурах [7, с. 65] .

Таким образом, культурно-толерантная личность:

1. возникает в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп;
2. формируется в специально-организованных воспитательных условиях;

3. проявляет терпимость в отношении людей, принадлежащих к другому этносу;
4. признает наличие другого образа жизни и этнокультультурных ценностей;
5. реализует равнодостойное взаимодействие при наличии паритета сторон;
6. реализует морально-нравственные принципы и нормы человеческого существования;
7. проявляет стремление достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов ненасильственным способом;
8. характеризуется наличием понимания-постижения этической специфики других культур;
9. обладает этнокультурной компетентностью.

Список использованных источников:

1. Безюлева, Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение /ГВ. Безю-лева, ГМ. Шеламова. - М.: Вербум - М., 2003. - 168 с.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. /В. Даль. - М.: Рус. яз., 1982. - 683 с.
3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года /Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - М.: МГУ 2001. - С. 131-137
4. Зиновьев, Д.В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности дис. ... канд. пед. наук /Д.В. Зиновьев. - Красноярск, 2000. - 148 с.
5. Золотухин, В.М. Терпимость как общечеловеческая ценность/ Современные проблемы гуманитарных дисциплин. В. 2 ч. Ч. 1 /В.М. Золотухин. - М.: Академия, 2001. - С. 7-9.
6. Ищенко, Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема /Ю.А. Ищенко // Философская и социологическая мысль. -1990. - № 4. - С. 48-60.
7. Ключник П.И. — Формирование толерантности у младших школьников в подвижно-игровой деятельности // Теория и практика физической культуры. - 2007. № 5. С. 63-67
8. Советский энциклопедический словарь /науч.-ред. совет: А.М. Прохоров (пред.). - М.: Советская энциклопедия, 1981. - 1600 с.

9. РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕСТВА

ДОСТУПНО ЛИ ФАКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОПРЕДЕЛИТЬ ВЕКТОР ПОСТРОЕНИЯ НАДЕЖНОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ?

Абрамова Л.Н.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Почти за сто лет до крещения Руси совершилось великое событие: в первый раз раздалось на земле слово Божие на родном для славян языке. Это великое дело совершили два брата, Кирилл и Мифодий, которые получили наименование первоучителей славянских, а в Белоруссии такой просветительницей стала Евфросиния игумена Полоцкая.

Христианская мораль, христианское вероучение, вся система христианских ценностей были тем стабилизирующим и консолидирующим основанием, на котором строилась духовно-нравственная жизнь нашего народа и на которое опиралась система образования и воспитания. В советский период, период тотальной секуляризации, религиозные ценности утратили функции духовной культуры и всячески вытеснялись на периферию общественного сознания и образа жизни. Весь процесс обучения и воспитания был направлен на формирование у подрастающего поколения непримиримости по отношению к религии. После распада советской державы и разрушения прежней идеологии образовался идеологический и мировоззренческий вакуум. Общество лишилось духовных и нравственных опор и ориентиров. Отсутствие моральных устоев породило вседозволенность, нигилизм (в том числе и правовой), нравственный релятивизм, приводящий к тому, что этическая оценка человеческих поступков объявляется понятием относительным. Христианские ценности являются той системой отсчета, в которой можно формировать нравственную личность и на ее основе нравственное общество. Они являются тем реальным средством, которое способно помочь разрешить многие проблемы в стране – от отношений в семьей до гуманного устройства общества.

Человечество, вступая в третье тысячелетие, столкнулось с рядом проблем. Одна из них – кризис духовно-нравственных ориентиров.

На постсоветском пространстве усиливается тяга к опасному и тяжелобольному, диагноз которому еще в 40-е годы прошлого столетия поставил американский социолог русского происхождения Питирим Сорокин: «Западное общество и культура переживают. По-видимому, один из самых глубоких кризисов за всю историю… это кризис чувственной культуры, которая господствовала в западном мире в течение последних пяти столетий, и ныне достигла состояния перезрелости… не только экономическая и политическая системы – кризисом охвачены все важнейшие аспекты жизни, уклада и культуры западного общества. Больны его плоть и дух, и едва ли найдется на его теле хоть одно здоровое место или нормально функционирующая нервная ткань». И этот загнивающий труп усиленно насаждает атеистическому преформированному сознанию свои «общечеловеческие» ценности: наркотики, проституцию, сексуальную революцию и тщательный пластырь на рот тем, кто пытается «одеть противогаз» самым слабым, погибающим от этого опасно больного западного организма.

В многолетних исследованиях межличностных отношений прошлых лет в разных возрастных границах отечественные психологи: Е.И. Кульчицкая, В.Г. Щур, С.Г. Якобсон и др. искали и находили психологические механизмы «слияния» моральных чувств и суждений с поведением. А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, В.В. Субботинский и другие исследовали механизмы ДГЭИ. Лисина М.И. со своими сотрудниками, изучая онтогенез общения, показала, что кажущиеся агрессивными проявления младших дошкольников (ощупывание сверстника, манипулирование частями его тела, игнорирование им сигналов о болевых ощущениях) свидетельствуют лишь о неспецифичности действий общения по отношению к сверстнику, который зачастую остается для ребенка объектом, а потому наказывать детей за эту кажущуюся агрессию нельзя. У западных мастеров воспитания, обучения и развития многое гораздо проще, чем в отечественных исследованиях. Г.Крайг голословно присваивает агрессию детям раннего возраста, видимо, опираясь на такую же точку зрения З.Фрейда и А.Адлера, утверждавших, что агрессия встроена в организм наряду с сексуальностью, ею обусловлена и обеспечивает «полет» между жизнью и смертью. Э.Фромм предложил «злокачественную» и «доброкачественную» агрессию, а разные нюансы этой позиции разделяют К.Лоренц, Д.Доллард и приверженцы этологической теории.

Артемова Л.В., Репина Т.А., Рояк А.А., Смирнова Е.О., Абрамова Л.Н., Смирнова Р.А., изучая общение ребенка с взрослыми и сверстниками, определяли механизмы снижения детской конфликтности и формирование приязненных взаимоотношений. Исследования не показали устойчивой взаимной непри-

язни в этих возрастных границах, а, скорее всего и случайную ненависть, и случайную любовь. Произошли ли качественные преобразования в становлении личности? Стала ли добротнее нравственность?

Ежедневная практика во всех постсоветских республиках показывает отрицательный результат. Все больше появляется национальных стрелков, террористических актов, домашнее насилие, суициды и т.д.

Через электронные средства в сознание подрастающего поколения внедряются инфернальные «пищевые добавки» об естественности однополых браков, педофилии (особенно Голландия). Германские власти распродают за гроши опустошающиеся костелы, а семьи стонут от принудительного обучения детей и подростков сексуальным умениям и навыкам.

В нашей православной культуре великий поэт А.С. Пушкин еще в 1831 году раскрыл теорию и практику сексуальной культуры: гениальный поэт показал, что ее источник находится в голове (уме) и сердце человека!

Нет, я не дорожу мятежным наслажденьем,
Восторгом чувственным, безумством, исступленьем,
Стенаньем, криками вакханки молодой,
Когда, виясь в моих объятиях змией,
Порывом пылких ласк и язвою лобзаний
Она торопит миг последних содроганий!
О, как милее ты, смиренница моя!
О, как мучительно тобою счастлив я,
Когда, склоняяся на долгие моленья,
Ты предаешься мне нежна без упоенья,
Стыдливо-холодна, восторгу моему
Едва ответствуешь, не внемлешь ничему
И оживляешься потом все боле, боле –
И делишь наконец мой пламень поневоле!

Печально, что выдвинутый еще в начале перестройки призыв В.П. Зинченко: «Человечеству пора проснуться, ему нужно бодрствующее сознание, а не только бодрствующий мозг», не прочитан, не услышан. Фактологическая наука усиливает когнитивную составляющую личности. Попытка взять за эталон «психологическую норму» не дает позитивного результата и приводит просто к отрицательному результату, т.к. и представители академической психологии признают, «что для все большего количества людей становится характерным именно этот диагноз: психически здоров, но личностно болен».

Похоже, Б.С.Братусь пытается правильно решить задачу «при условии различения понятий «личность» и «человек».

Личность с процессами, свойствами, состояниями – область фактологической науки.

А человек? «Человеческую сущность надо достичь, завоевать. Человеком надо стать… Личность масштабна человеку. Человек масштабен своей сущности, человечеству. Или в религиозном плане – Богу». Пора фактологической психологии вслед за другими психологами Б.С. Братусем, В.В. Зинченко, Е.Б. Моргуновым, В.И. Слободчиковым, В.В.Давыдовым признать: мы выросли в христианской культуре (хоть и многократно предавали ее). И там следует искать наши основания и истоки. Центральным посредником, помощником, Образом в этой культуре является фигура Христа. И это имеет самое непосредственное отношение к психологии развития. После тщательного критического анализа различных видов опосредователей (медиаторов) духовного роста (Братусь Б.С., Зинченко В.В.) вынуждены признать: «… и все же Августин был прав, говоря, что истинным медиатором является Богочеловек… для нас он истинный, потому что именно он, Богочеловек, вочеловечивает и одухотворяет все остальные медиаторы». Спаситель – фокус, спасение, оправдание и упование нашей культуры, олицетворение истинного образа, сущности человека, тот пункт, цель, точка устремления, выше которой нельзя поставить, но и ниже не должно опускаться. По-гречески, «грех» - промах, непопадание, минование цели. С их точки зрения, если психология назовет себя нравственной, вправе сделать еще один, вполне естественный в нашей культуре шаг и определить себя как психологию христиански ориентированную, или христианскую психологию.

Настала пора проявить личность, а значит, выбрать и осознать общие смыслы и ориентиры движения, понять и честно признать, какому образу человека мы собираемся служить, соответствовать нашей профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – М., 1980.
2. Комисаренко, Т.И. Зависимость социального поведения детей в группе сверстников от воздействия взрослого / Т.И. Комиссаренко. – М., 1979.
3. Абрамова, Л.Н. Детские жалобы и особенности их проявления в детском возрасте / Л.Н. Абрамова. – Киев, 1987.
4. Авва Дорофей Душеполезные поучения / Авва Дорофей.- М.: Ладья, 2002.

5. Паисий Святогорец Письма. Украинская православная церковь, Полтавская Епархия Спасо-Преображенский Мирский монастырь, 2001.
6. Сдержаный оптимизм Питирима Сорокина // Человек. – 1998. – №6 – С.48-57.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аленкуц Л.Г.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: lud_milan@rambler.ru)

Адаптация личности как предмет разноуровневых исследований в области философии, социологии, физиологии, психологии, педагогики является интегральным понятием.

Явление социальной адаптации рассматривается как совокупность реакций индивида, позволяющих гармонично отвечать на изменяющиеся условия среды и усваивать новый опыт. В качестве ее объективного критерия выделяется продуктивность в соответствующей деятельности, обеспечение выполнения цели деятельности при минимизации платы за нее и социальное наследование как наличие у общества способов и средств накопления опыта предыдущих поколений. Результатом адаптационного процесса становится адаптированность (дезадаптированность), которая в социальной сфере выражается в способности личности находить психологические механизмы и формы поведения, необходимые для разрешения внутренних и внешних конфликтов.

Одним из показателей успешной социальной адаптации выступает адекватная система отношений и общения с окружающими, в данном случае предполагающая активное приспособление к условиям новой социальной группы (класса) путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в ней, успешность вхождения ребенка в эту группу в виде принятия его одноклассниками, умения решать межличностные проблемы, достаточного количества коммуникативных связей, удовлетворенности в общении и т. п. В этой связи имеет значение наличие качеств, характеризующих реальные и потенциальные возможности личности как субъекта адаптационного процесса, т.е. адаптивность (изменчивость) его поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

Среди многочисленных факторов, являющихся источниками социальной дезадаптации, можно выделить три основные группы: биогенные, социогенные и психогенные. При этом любая «поломка», любое ограничение потенциальных возможностей человека, по какой бы причине и на каком бы уровне индивидуальной организации они ни произошли, неизбежно затрагивают эту организацию в целом и ведут к нарушению взаимодействия индивида со средой, что в дальнейшем может инициировать появление вторичных личностных отклонений [1, с.11].

Адаптацию к условиям школьного обучения, как правило, рассматривают на четырех уровнях: академическом, социальном, личностном и физиологическом. Адаптационный период при нормальном его протекании, длиться не более одного-двух месяцев, и результатом успешной адаптации является соответствие социально-психологического, психофизиологического и личностного статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации – школьного обучения. Это период активного приспособления к условиям школы и класса путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в них, умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения со взрослыми и одноклассниками, не прибегая к посторонней помощи. Школьнику приходится сталкиваться с непривычной для него средой общения, в выборе которой он несвободен.

Как известно, в этом возрасте ребенок дифференцирует свои личностные отношения, межличностные связи избирательны и приобретают относительно устойчивый характер, имеются сложившиеся предпочтения, круг желаемого общения. Кроме того, каждый член детской группы имеет свою специфическую личную ролевую позицию в системе межличностных отношений, которая является следствием определенных (психосоциальных, физических и др.) качеств его личности, способных вызвать у окружающих большее или меньшее желание к взаимодействию и общению с ним. Немаловажное значение в системе межличностных отношений имеет эмоциональное самочувствие ученика, которое зависит от ряда факторов, в том числе от количества симпатизирующих ему сверстников и того, насколько эти симпатии являются взаимными. В этой связи изучение личностных особенностей учащихся первых классов с общим недоразвитием речи, обусловленных расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности, позволили отнести данную категорию учащихся к «группе риска школьной дезадаптации» в социальной сфере [1, с. 9]. Под общим недоразвитием речи понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [2, с. 221].

Трудности в общении, характерные для детей с речевой патологией в силу нарушения коммуникативной функции речи, оказывают, как правило, негативное влияние на установление и поддерживание ребенком контактов со сверстниками. Проблема взаимодействия детей в такой группе осложняется наличием речевого дефекта у части детей, в частности, общего недоразвития речи, которое оказывает отрицательное влияние на формирование личности ребенка. Личностные особенности детей также сказываются на характере их отношений с одноклассниками, на понимании своего положения в данном детском коллективе и выполнении своих обязанностей в нем. Кроме того, особенностью данной социальной группы является то, что в ней лишь отдельные учащиеся имеют речевые нарушения, в отличие от дошкольной группы в специальном детском саду, где каждый ребенок имел отклонения в речевом развитии.

С целью определения социально-психологического статуса в системе межличностных отношений и удовлетворенности в общении нами было обследовано 50 выпускников специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением речи в период адаптации к условиям школьного обучения. Контрольную группу составило такое же количество учащихся первых классов с нормально развивающейся речью. Исследование проводилось на базе общеобразовательных средних школ № 18, 25, 31, 40, гимназии № 5 г. Витебска с использованием социометрической методики Я.Л. Коломинского с целью определения социально-психологического статуса ученика в детском коллективе.

Анализ полученных данных исследуемых групп дал следующую картину статусной структуры. Достаточно большая группа детей с речевой патологией (38%) оказалась в неблагоприятном статусном положении в системе межличностных отношений, из них 14% детей были изолированы и 24% оказались в группе «непринятых». В группе «звезд» не выявлен ни один ребенок с общим недоразвитием речи, в группе «предпочитаемых» зафиксировано 6% детей, в группе «принятых» – 56% детей данной категории. У испытуемых, не страдающих речевой патологией, наблюдалась несколько иная статусная картина: «звезд» – 12%, «предпочитаемых» – 8%, «принятых» – 48%, «непринятых» – 30%, «изолированных» – 2% детей. Как видим, в контрольной группе оказалось меньшее количество социометрически изолированных учащихся и 12% первоклассников имело наиболее благоприятное статусное положение.

Таким образом, наличие речевого дефекта наряду с личностными качествами детей, страдающих недоразвитием речи, оказывает определенное (отрицательное) влияние на формирование межличностных отношений в группе сверстников. Данный факт позволяет говорить о необходимости разработки и реализации в образовательной практике системы психолого-педагогических условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию нарушений социальной адаптации и освоения соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей учащимися первых классов, имеющими общее недоразвитие речи.

Список использованных источников:

1. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина [и др.]; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
2. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстов [и др.]; под общ. ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИЗ ЧЕРНОБЫЛЬСКИХ РЕГИОНОВ

Калачева И.В.
Могилев, УО «МГУ имени А.А. Кулешова»
(e-mail: irinakalachova@gmail.com)

Проблема преодолевающего поведения человека и закономерностей его деятельности в сложных жизненных условиях занимает одно из центральных мест в современной науке, поскольку экстремальные ситуации в контексте глобальных изменений практически неизбежны. Одним их кризисных событий XX века стала авария на Чернобыльской АЭС, которая породила целый комплекс социально-психологических феноменов, предъявляющих повышенные требования к психологическим характеристикам личности, обеспечивающим стресс-преодолевающее поведение. Вместе с тем, исследования отечественных и российских психологов говорят о том, что авария на ЧАЭС нарушила ход психического развития детей и привела к целому ряду психологических проблем, в частности, к восприятию себя как жертвы, социальному безразличию, безынициативности, плохой адаптации к новой среде и ожиданиям внешней поддержки [1, 2]. В связи с этим предоставляет интерес изучение преодолевающего поведения старшеклассников из регионов, пострадавших от Чернобыльской аварии, поскольку новообразования юношеского возраста (развитие личностной рефлексии и саморегуляции, формирование мировоззрения и

системы личностных ценностей) позволяют рассматривать его как благоприятный этап в подготовке юношей и девушек к преодолению сложных жизненных ситуаций.

Преодолевающее поведение (копинг-поведение) – это постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида, направленные на управление специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы. Задача преодолевающего поведения состоит в том, чтобы наилучшим образом адаптировать человека к негативным жизненным обстоятельствам путем преодоления возникших трудностей, либо ослабления их отрицательных последствий, либо избегания этих трудностей, и тем самым понизить стрессовое воздействие ситуации. Под копингом понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [3, с.73].

В целом копинги – это изменчивые процессы. Устойчивые паттерны копингов формируют копинг-стратегии, или личностные стили, которые рассматриваются как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями. Это сознательное поведение направлено на активное изменение ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю.

Р. Лазарус и С. Фолкман предложили классификацию копинг-стратегий, ориентированную на два основных типа: проблемно-ориентированные (направленные на преодоление самого источника стресса) и эмоционально-ориентированные (направленные на преодоление эмоционального возбуждения, вызванного стрессором). Проблемно-ориентированный копинг связан с попытками человека улучшить отношения «человек-среда» путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например, поиском информации о том, как поступить, или путем удержания себя от импульсивных действий. Эмоционально-ориентированный копинг включает в себя мысли и действия, снижающие физическое или психологическое влияние стресса. Они дают чувство облегчения, однако не направлены на устранение угрожающей ситуации, например, избегание или отрицание проблемной ситуации, мысленное или поведенческое дистанцирование, юмор, применение транквилизаторов [4].

Для изучения особенностей преодолевающего поведения старшеклассников, проживающих на радиоактивно загрязненной территории, под нашим руководством было проведено дипломное исследование (О.В. Савченко, 2013). В качестве одной из диагностических методик использовался опросник «Способы совладающего поведения», который разработали Р. Лазарус и С. Фолкман (в адаптации Т. Л. Крюковой и др). [5, с.43-45]. Методика предназначена для определения копинг-стратегий преодоления трудностей в различных сферах (в работе, в обучении, в общении и т.д.) и включает 50 утверждений, каждое из которых отражает определенный способ поведения в трудной жизненной ситуации. Преодоление трудностей возможно с помощью восьми копинг-стратегий, выделенных авторами:

1) конфронтация (агрессивные усилия для изменения ситуации, определенная степень враждебности и готовности к риску);
2) дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость);
3) самоконтроль (усилия по регулированию своих эмоций и действий);
4) поиск социальной поддержки (обращение к помощи окружающих);
5) принятие ответственности (признание своей роли в возникновении проблемы и попытки ее решения);
6) бегство-избегание (желание и усилия, направленные к бегству от проблемы);
7) планирование решения проблемы (усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы);
8) положительная переоценка (усилия по поиску достоинств существующего положения дел).

Опросник позволяет установить, насколько часто и эффективно используется испытуемым каждая из копинг-стратегий.

В исследовании приняли участие 40 старшеклассников, из них 20 десятиклассников средней школы №2 г. Славгорода, проживающих в радиационной зоне, и 20 их сверстников из «чистой» зоны, обучающихся в средней школе № 32 г. Могилева. Для статистического анализа данных был использован U – критерий Манна-Уитни с применением компьютерной программы STATISTICA 6.

Сравнительный анализ результатов диагностики старшеклассников, проживающих на радиоактивно-загрязненной территории, и их ровесников из чистых регионов по отдельным шкалам опросника позволил выявить у десятиклассников из чернобыльского региона достоверно более низкие показатели по следующим шкалам: «Конфронтация» ($U_{эмп}$=67,0; p=0,000296), «Самоконтроль» ($U_{эмп}$=134,0; p=0,024930), «Поиск социальной поддержки» ($U_{эмп}$=91,0; p=0,002869), «Принятие ответственности» ($U_{эмп}$=77,0; p=0,007720), «Бегство-избегание» ($U_{эмп}$=123,5; p=0,037753), «Положительная переоценка» ($U_{эмп}$=126,0; p=0,043988).

Полученные результаты говорят о том, что молодые люди, проживающие в Чернобыльской зоне, менее склонны проявлять усилия по изменению сложившейся ситуации, не готовы демонстрировать рис-

кованное поведение для изменения ситуации, прилагают недостаточные усилия по регулированию собственных эмоций и поведения, не стремятся искать информационную, действенную и эмоциональную поддержку у своего окружения, склонны к избеганию жизненных проблем и поиску позитивных сторон в сложившейся ситуации. Мы полагаем, что реализация социальных программ, направленных на преодоление последствий аварии на Чернобыльской АЭС, создает особые условия жизнедеятельности и предоставляет определенные льготы для людей, проживающих в радиационной зоне (например, выезд на оздоровление, выплата денежных пособий, бесплатное питание в образовательных учреждениях). Все это опосредованно, через реакции взрослых, отражается в сознании детей. В результате, к юношескому возрасту у них формируется социальная пассивность, безынициативность и ожидание внешней поддержки в сложных жизненных ситуациях.

В то же время не выявлено достоверных различий между испытуемыми двух групп по таким показателям как «Дистанцирование» ($U_{эмп}$=134,0; p=0,074735) и «Планирование решения проблемы» ($U_{эмп}$=147,0; p=0,148608). Полученные данные говорят о том, что старшеклассники, проживающие и в радиационной, и в «чистой» зонах, не склонны анализировать жизненные трудности и предпринимать когнитивные усилия, чтобы уменьшить их значимость. Вероятно, эмоциональность, характерная для данного возраста, и отсутствие значительного жизненного опыта у юношей и девушек приводят к тому, что в случае сложных жизненных обстоятельств они стремятся использовать не проблемно-ориентированные, а эмоционально-ориентированные копинг-стратегии.

Не установлено нами также достоверных различий в стратегиях совладания с жизненными трудностями между юношами и девушками, проживающими как в радиационной зоне, так и на «чистой» территории. Можно предположить, что формирование копинг-стратегий у старшеклассников в большей мере определяется социальными и экологическими факторами, чем фактором пола.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что проживание на радиоактивно загрязненной территории затрудняет формирование у старшеклассников адаптивных стратегий совладания с жизненными трудностями. Выявленные нами особенности преодолевающего поведения юношей и девушек позволяют специалистам социально-психологической службы организовать коррекционную работу по повышению адаптационного потенциала личности и предупреждению использования старшеклассниками неадаптивных копинг-стратегий.

Список использованных источников:

1. Либерман, А.Н. Радиация и стресс. Социально-психологические последствия Чернобыльской аварии / А.Н. Либерман. − СПб.: Речь, 2002. – 168 с.

2. Кризисные события и психологические проблемы человека / под ред. Л.А. Пергаменщика. – Минск: НИО, 1997. – 207 с.

3. Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Бодалева. − М.: Когито-Центр, 2011. – 569 с.

4. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал, 1994. − Т.15. − №1. − С.3-18.

5. Романова, Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – М.: Мытищи, 1996. − 139 с.

10. ГЕНДЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО МИРА

ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИДЕРСТВА

Ануфриенко Л.В.
Новополоцк, УО «ПГУ»
(e-mail: liudmila.anufryenka@gmail.com)

Существующая убежденность в том, что мужчины и женщины различны, распространяется и на социальную сферу. А биологический пол и биологические характеристики рассматриваются как важнейшие факторы, предопределяющие жизненный путь человека [3].

Так, например, рождаясь, люди женского и мужского пола сразу попадают в сложившуюся систему отношений, где женщинам чаще всего отведена пассивная роль, а мужчинам активная. При этом, важно подчеркнуть, что по имеющимся стереотипам значимость активного («мужского») всегда выше пассивного («женского») [2].

Скорее всего, это обусловлено тем, что обращаясь к мифологизированным представлениям о традициях, общественное мнение склоняется к тому, что вечным истинно женским интересом является именно материнская забота о детях, немощных и пожилых, а не как ни решение вопросов выживания и развития.

Однако, современные примеры доказывают, что имеющееся мировоззрение по вопросам обязанностей мужчин и женщин далеко не идеально, а социальные роли, которые отводятся как мужскому, так и женскому полу нуждаются в пересмотре.

В этой связи, сегодня серьезному педагогическому, социологическому, психологическому и философскому анализу подлежат аккурат проблемы социального различия между мужчинами и женщинами.

Здесь, важным является упомянуть о том, что же такое «пол» и что же такое «гендер». «Пол» обычно включает в себя черты, непосредственно обусловленные биологией, тогда как «гендер» подразумевает те аспекты мужского и женского, причины возникновения которых еще не известны. То есть, причинно-следственная связь в данном случае не всегда очевидна и, более того, может быть вызвана как биологическими, так и социальными факторами. В общем смысле, гендер − это социальная позиция; не биологический пол, а представление (репрезентация) каждой индивидуальности в терминах специфических социальных отношений [2].

Существующие несхожести между мужчинами и женщинами затрагивают все сферы жизнедеятельности и в любой области можно найти примеры того, чем же отличаются мужчины от женщин и как данные различии влияют на манеру поведения или способы деятельности. Так, гендерная принадлежность имеет значение и в лидерстве.

Наиболее часто исследователями данной проблемы изучаются следующие шесть вопросов связи лидерства и пола:

1) частота появления мужчин и женщин в роли лидеров;
2) лидерский стиль поведения;
3) эффективность выполнения лидерской роли;
4) лидерство и половая структура группы;
5) стремление к лидерству;
6) гендерная идентичность лидеров.

И действительно, прежде всего, авторов, занимающихся исследованием гендерных особенностей лидерства, интересует вопрос о том, с каким же полом связывается роль лидера.

Многочисленные труды в этой области указывают на то, что самый обобщенный стереотип гласит, что лидером должен быть мужчина.

Так, благодаря сложившемуся мнению о женской деловой и профессиональной несостоятельности, а также несовместимости женственности с карьерным продвижением, считается:

1) истинная женщина не стремится к карьере;
2) женщина не так умна;
3) женщинам проще делать карьеру (умение влиять на мужчин);
4) карьера − это удел одиноких женщин;
5) женщины недостаточно честолюбивы;
6) делая карьеру, дама теряет женственность;
7) женщины слишком зависимы;
8) семья и карьера несовместимы;
8) достижения женщин обратно пропорциональны их красоте [4].

Кроме того, негативное отношение к женскому лидерству традиционно проявляли сторонники фрейдизма. А именно, лидеры-женщины считались обладателями нездоровой гендерной идентичности, а их стремление к лидерству рассматривалось как проявление неполноценности женщины, завидующей мужчинам [2].

Говоря конкретно о гендерных особенностях лидера как фактора эффективности, необходимо начать с психологических различий между мужчиной и женщиной. Е.С. Яхонтова, к примеру, предлагает следующее:

1) в способе преодоления препятствий мужчина использует интеллект и силу, а женщина – хитрость и ловкость;
2) при решении проблемы, мужчина ориентирован на перспективную, а женщина на текущую задачу;
3) у мужчин потребность в эмоциональных стимулах пониженная, а у женщин, наоборот, повышенная;
4) у мужчин основа решений – рассудительность, а у женщин данную основу составляют чувства;
5) особенностью мужского характера является замкнутость, а у женщин открытость представляется, чаще всего, основной характеристикой;
6) у мужчин отношение к внешнему миру реалистичное, критичное, у женщин – идеализированное, интуитивное;
7) мужское поведение сдержанное, женское – эмоциональное;
8) у мужчин реакция на критику агрессивная, а у женщин – спокойная;
9) при словесном поощрении мужчины расслабляются, а женщин вербальная похвала возбуждает [6, с. 85].

В конечном итоге, существующие различия в особенностях лидирования можно выразить следующим образом:

Мужчины-лидеры: ориентируются на строго иерархическую структуру; мотивированы стремлением добиться и продемонстрировать превосходство; управляют делом путем прямых контактов; ориентированы на результат; любят принимать единоличные решения; активно используют критику; стараются избегать проявления эмоций в управленческой практике; в передаче информации видят средство сохранения власти; получая власть, активно пользуются ею и расширяют свои полномочия; придают большое значение символам власти.

Женщины-лидеры: ориентируются в работе на процесс и к цели идут не так прямолинейно, как мужчины; действуют в соответствии с коллективными принципами, учитывают мнение сотрудников и клиентов; в конфликтной ситуации выступают с позиции собственных взглядов и интересов; передачу информации рассматривают как средство осуществления служебного взаимодействия; склонны к интегрированию, кооперированию и сотрудничеству; придают меньше значения символам служебного и социального статуса; допускают собственные и чужие эмоции [1].

Что касается стиля лидера-мужчины и лидера-женщины, то, по мнению В. Шекелтон, основные характеристики заключаются в следующем:

Мужчины характеризуются: соревновательностью; иерархичностью власти; сильным контролем за подчиненными; бесстрастностью.

Женщины: отзывчивы; склонны к сотрудничеству; не любят осуществлять строгий контроль; решение задач основано на эмпатии в большей степени, чем на рациональности [5, с. 178].

Таим образом, в общем смысле, от **мужчин** ожидают: мужественности, благородства, лидерства, тогда как от **женщин** – доброты, терпения и покладистости, внешней привлекательности и чувствительности.

В заключении, все же, хотелось бы отметить, что, да, мужчины и женщины действительно отличаются друг от друга даже по строению своего мозга. Поэтому, получаемая информация обрабатывается у них по-разному. У женщин относительный вес мозолистого тела – пучка волокон, связывающего левое и правое полушарие – больше, чем у мужчин, и это обеспечивает лучший обмен информацией между полушариями.

Данный феномен объясняет необыкновенную интуицию женщин, которая считается женским бессознательным разумом, так называемой женской логикой. Более того, женскому уму и интуиции присущи операции индуктивного плана: от частного к общему, от деталей и отдельных признаков к целостному охвату. Интеллектуальные же операции мужского ума, наоборот – от общего к частному. То есть, мышление мужчин абстрактное и символичное, у женщин – конкретное и образное. У женщин больше развит эмоциональный и вербальный интеллект, у мужчин – зрительно-пространственный интеллект и технические способности [4].

Из-за этого правомерно утверждать, что мужчины и женщины не могут руководить одинаково, кроме того, стиль их лидирования будет существенно отличаться. И, несмотря на все существующие

препятствия и имеющиеся стереотипы, многие эксперты и ученые утверждают, что именно за женщиной стоит лидерский потенциал будущего.

Список используемых источников:

1. Злотников, А.А. Основы лидерства: учеб. пособие / А.А. Злотников; ГГТУ им. П.О. Сухого. – Гомель, 2006. – 38 с.
2. Подлесный, К. Гендерные особенности проявления лидерства у студентов / К. Подлесный // Каталог электронных работ [Электронный ресурс].− 2013. – Режим доступа: http://www.twirpx.com/ file/357000/ − Дата доступа: 27.07.2013.
3. Проблемы лидерства в женских организациях, типы современного лидерства: теория и политическая практика // Каталог электронных работ [Электронный ресурс].− 2013. – Режим доступа: http://www.twirpx.com/ file/182256/ − Дата доступа: 27.07.2013.
4. Сельченок, К.В. Психология лидерства. Хрестоматия / К.В. Сельченок. - Мн.: Харвест, 2004. – 364 с.
5. Шекелтон, В. Психология лидерства в бизнесе / В. Шекелтон. – СПб.: Питер, 2003. – 222 с.
6. Яхонтова, Е.С. Эффективность управленческого лидерства / Яхонтова. – М.: ТЕИС, 2002. – 501 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ ВОСПИТАНИЯ

Низовцова Т.А.
Могилев, УО «МГСПТУ № 2»

Исследования проблемы формирования гендерной культуры подростков, воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений, является составной частью реализации системного подхода к исследованию социально-педагогических аспектов формирования ценностных ориентаций и нравственно-правовых норм у воспитанников учебных заведений закрытого типа.

В Республике Беларусь функционируют три специальных учебно-воспитательных учреждения: УО «Петриковское государственное профессионально-техническое училище закрытого типа № 1 легкой промышленности», УО «Могилевское государственное специальное профессионально-техническое училище закрытого типа № 2 деревообработки», УО «Могилевская государственная специальная школа закрытого типа». В специальных учебно-воспитательных учреждениях направляются подростки от 11 до 18 лет по решению, приговору, постановлению или определению суда с применением принудительных мер воспитательного характера.

В исследовании приняло участие 126 воспитанников специальных учреждений закрытого типа: из них 21 воспитанница «Петриковского государственного специального профессионально–технического училища закрытого типа №1 легкой промышленности» далее ПГСПТУ-1; 54 воспитанника «Могилевской государственной специальной школы закрытого типа» далее спецшкола и 51 воспитанник «Могилевского специального государственного профессионально-технического училища закрытого типа № 2 деревообработки» далее МГСПТУ-2.

На основе литературы, публикаций и социальных исследований по данной проблеме был составлен опросник.

По результатам исследования большинство респондентов говорят о том, что семья для них - это самые родные люди (мама, папа, сестры, братья, бабушки и дедушки), так считают 28% респондентов. 14% считают, что семья ─ это любовь и любящие друг друга люди. 11% определили это понятие, как двое людей, связанные узами брака, 7% считает, что это счастье, 5% - взаимопомощь и взаимоподдержка, 2% - дружба, 1% опрошенных считает, что семя – это готовность заступиться и придти на помощь дорогим людям.

Таким образом, исходя из полученных данных, а также сведений о семьях воспитанников закрытых учреждений образования, полученных в ходе экспертного опроса и беседы с педагогами даныых учреждений, мы можем говорить о том, что воспитанники закрытых учреждений образования представляют семью, как самых дорогих, родных и любящих друг друга людей, не смотря на то, что их собственная семья может иметь различный социальный статус, демонстрировать аморальные или даже антисоциальные образцы поведения.

При ответе на следующий вопрос: «Должны ли отношения между мужчиной и женщиной быть обязательно зарегистрированными?» большинство респондентов единодушно ответили, что для настоящей семьи это обязательно и так считают 57% воспитанников МГСПТУ-2; 76% респондентов спецшколы и 79% девушек, воспитанниц ПГСПТУ-1.

В будущем официальная регистрация не будет играть большую роль и значимую роль для 26% юношей МГСПТУ-2, для 17% воспитанников из спецшколы и для 14% девушек из ПГСПТУ-1..

При ответе на вопрос анкеты: «Какие отношения должны преобладать между членами семьи?» абсолютное большинство респондентов склоняются к тому, чтобы в семье преобладали отношения взаимопомощи, понимания и доверия: так считают 73% воспитанников МГСПТУ-2; 63% воспитанников спецшколы и 76% девушек ПТУ-1. Второй по предпочтению ответ о том, что отношения в семье должны быть дружескими: так считает 21% воспитанников МГСПТУ-2; 35% ребят из спецшколы и 24% девушек из ПГСПТУ-1. Примечателен тот факт, что по результатам опроса девушек вариант ответа о предпочтительности сексуальных отношений в семье, чем каких-либо других, не был выбран ни одной из респонденток. Показатели опроса молодых людей показали, что и сексуальный аспект отношений в семье немаловажен.

Таким образом, можно говорить о том, что для подростков из закрытых специальных учебно-воспитательных учреждений все-таки отношения в семье в идеале должны иметь духовное начало и строиться на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Но при этом, необходимо учесть и гендерный аспект, заключающийся в том, что для молодых людей интимные отношения в семье занимают немаловажное значение, хотя у девушек на данный момент они вообще не играют значимой роли.

Каким же образом можно придти в семье к общему решению, если оба супруга имеют разные точки зрения на один и тот же вопрос? На этот вопрос большинство молодых людей и девушек из закрытых учреждений ответили, что к общему решению вопроса можно придти с помощью взаимных уступок друг другу: 81% воспитанников МГСПТУ-2; 70% воспитанников спецшколы и 95% девушек из ПГСПТУ-1. Однако если девушки полностью исключают решения спорных вопросов в семье с применением физической силы, то молодые люди все-таки допускают тот факт, что свое мнение один из членов семьи может и имеет право отстоять с применением физической силы.

При переходе к следующему вопросу («Можно ли добиться своей правоты в семье с помощью физической силы?») ставилась задача выяснить в последующих вопросах, влияет ли этот факт на внутреннюю установку и представление о семье и межличностных отношения полов у подростков, воспитанников закрытых учебных заведений.

Опрос показал практически единодушное мнение подростков, как среди девушек так и среди молодых людей. 72% от общего числа респондентов считают, что в настоящей семье никто из ее членов не должен применять физическую силу, чтобы что-то доказать другим членам их семей. Ответ, что силу надо применять только иногда составляет 20% от общего числа респондентов, при этом у молодых людей, воспитанников МГСПТУ-2 (21%) и спецшколы (22%), показатели оказались выше, чем у девушек из ПГСПТУ-1 (14%). Все-таки как какие-то единичные случаи применения физической силы воспитанницы закрытых учреждений, допускают, но не в коем случае не принимают как единственный способ решения всех спорных вопросов в семье. Но для молодых людей порой этот метод действительно является выходом из всех сложных семейных ситуаций: 9% молодых людей из МГСПТУ-2 предпочли этот способ разрешения проблем в семье и 11%− воспитанников спецшколы.

Продолжая тему применения физической силы, был поставлен вопрос о реальных жизненных ситуациях: «Сталкивались ли лично Вы с насилием в семье (физическим - побоями или сексуальным)?». Данные опроса показали, что из общего числа респондентов 72%- большинство ответивших, не сталкивались ни с физическим, ни с сексуальным насилием в своих семьях. Однако же 28% респондентов, ответивших положительно на этот вопрос, сами лично сталкивались с проблемой насилия в семье, 18 % из тех, кто сталкивался, сами испытывали то или иное насилие над собой со стороны членов своих семей.

В соответствии с поставленной темой, для того чтобы выяснить следующий аспект внутренних установок межличностных отношениях полов у подростков из закрытых учебных заведений, была задан вопрос, о том верят ли они в существование настоящей любви.

Результаты, показывают, что 87% всех респондентов все-таки верят в настоящую любовь, при этом, из данных полученных в ходе анкетирования воспитанниц ПГСПТУ-1, были такие ответы, которые предполагают и расценивают любовь − не только как чувство, возникающее между парнем и девушкой, а еще и чувство, которое человек может испытывать к своим близким (к матери), любовь к Богу.

Следующий вопрос тоже касался темы любви: «Что такое для Вас любовь между парнем и девушкой, между мужчиной и женщиной?». Ответы респондентов очень разнообразны и включают целых двадцать определений такой моральной ценности как «любовь». Рассматривая первые десять определений «Любви», которых придерживаются воспитанники закрытых учреждений образования, мы можем заметить, что у достаточно большого процента ответивших респондентов Любовь ассоциируется с такими и понятиями и ценностями как взаимопонимание, взаимоподдержка, взаимовыручка, помощь (30% респондентов от общего количества ответивших); искренность и доверие (11%); дружба (6%); счастье (6%) уважение (3,5%). Определения любви, как близких отношений, основанных на сексе и страсти (10%), придерживаются только лишь молодые люди, воспитанники МГСПТУ-2 и спецшколы, среди девушек никто такого определения понятия «любовь» не придерживается.

Респондентам был задан вопрос о том: «Какими должны быть или стать отношения между парнем и девушкой чтобы они решили создать семью?». Мнения по этому вопросу молодых людей и девушек разделились. Большинство девушек считает, что для того, чтобы создать семью парень и девушка должны быть уверены друг в друге во всех отношениях, так считает 50% респонденток. 38% воспитанниц ПГСПТУ-1 считает, что отношения между парнем и девушкой должны быть близкими и в духовном и в физическом плане для того, чтоб они решили создать семью. Однако же молодые люди единодушно (воспитанники МГСПТУ-2 и спецшколы) отдали предпочтение именно этому варианту ответа 42% и 37% соответственно, а на втором месте был ответ о уверенности друг в друге, как важном факторе, который необходимо учесть при создании семьи. Ответ о том, что мотив создания семьи материальный был поставлен на последнее место (МГСПТУ-2 ─ 8%; спецшкола ─ 11%; ПГСПТУ-1 ─ 5%). Таким образом, девушки, воспитанницы закрытых учреждений, в большей степени хотят быть уверенными в своих будущих избранниках. Молодые люди же отдают приоритет духовной и физической близости как движущей силе к созданию семьи.

Следует обратить внимание на тот факт, что большинство респондентов все-таки достаточно хорошо информированы и имеют достаточно сформированные знания по половому воспитанию, поскольку на вопрос: «Чего следует опасаться в отношениях с противоположным полом?». 51,2% ответили, что опасаться надо болезней. 22,1% опасаются обмана, измены и предательства. 10,2% ответили, что не знают, чего следует опасаться в отношениях с противоположным полом.

При ответе на вопрос: « Какими, на Ваш взгляд, качествами должен обладать человек, с которым Вы бы могли связать свое будущее?». На этот открытый вопрос приоритеты респондентов показали следующее:

Для воспитанников МГСПТУ-2 очень важно, чтобы их будущая избранница обладала такими качествами, как доброта, красота, ум и образованность, была хозяйственной и трудолюбивой, умела по-настоящему любить и понимать других людей и в общем–то обладала всеми хорошими и положительными качествами.

Для молодых людей из спецшколы, опять же очень важно, чтобы будущая избранница обладала хорошими и положительными качествами, добротой, была бы искренна и честна. Воспитанницы ПГСПТУ-1 отдают предпочтения таким качествам характера своих будущих избранников, как доброта, понимание, способность искренне любить, и снова же присутствует ответ респонденток, о том, что будущий супруг должен обладать всеми хорошими и положительными качествами характера.

При ответе на последний вопрос о том, какие же качества респонденты хотели бы приобрести для того, чтобы сделать их будущую семью счастливой, мнения молодых людей и девушек разделились. Наиболее часто встречающийся ответ у воспитанников МГСПТУ-2 и спецшколы - это «хорошо трудиться, зарабатывать и быть богатым» -15,8% респондентов. А у девушек, воспитанниц ПГСПТУ-1, не было ни одного ответа, связанного с профессиональной самореализацией. Также у девушек не было ни одного ответа, связанного с приобретением хорошего образования для себя в будущем, а у молодых людей (5%), образованность все – таки имеет значение для будущей семейной жизни.

Таким образом, развитие и становление личности есть результат ее взаимодействия со средой. Деформация взаимоотношений подростка с окружающими его людьми определяет сложность структуры личности подростка и создает условия для криминальной, асоциальной направленности поведения. Полученные результаты можно использовать при создании педагогических условий формирования социальных компетенций обучающихся с учетом факторов, влияющих на социализацию подростка, совершившего противоправные деяния, его морально нравственные ценности и внутренние установки подростков, нуждающихся в особых условиях воспитания.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сальникова Ю.Н.
Пермь, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

В современном мире гендерный подход находится в центре социальных, политических, культурологических дискурсивных практик современных исследователей. Гендер стал важной составляющей современного бытия, и в условиях всеобщей глобализации приобретает все больший статус глобального явления. Основная идея гендерного подхода основана на том, что «важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям» [*2,С.24*].

Развитие гендерного подхода в педагогике позволяет по-новому взглянуть на систему образования в России, и оценить всю значимость педагогической профессии для развития подрастающего поколения.

Штылева Л.В. формулирует основную идею гендерного подхода в образовании как учет специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек, факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы, обучения, организация жизни, педагогическое общение и др.) [3,С.79].

Александрова Н.В. гендерное образование предлагает рассматривать как образовательную модель, в которой учитываются гендерные интересы личности, принимается во внимание наличие гендерных проблем в социальном развитии общества и системе образования, предпринимается поиск способов их решения [1,С.57].

Несмотря на значительные достижения отечественной науки и практики в области гендерных исследований, воспитание детей дошкольного возраста по-прежнему носит характер «усредненного». Но ведь именно дошкольный возраст является сензитивным периодом по формированию гендерной идентичности мальчиков и девочек. Ответственность за воспитание детей в этом возрасте возлагается на специалистов дошкольного образования и семью. Хотя, как показывает практика, воспитатели дошкольных учреждений не так часто проявляют интерес к методическим разработкам в этой области, и более полагаются на свой жизненный опыт в решении данных вопросах. Такое явное несоответствие между достижениями научной мысли и реалиями педагогической практики видится нам одним из важнейших научных противоречий, порождающих множество проблем, одной из которых является несформированная гендерная компетентность в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Учитывая особенности профессионального самоопределения личности и особенности реализации компетентностного подхода в образовании, нам видится целесообразным начать работу по формированию профессиональной компетентности личности на этапе получения высшего профессионального образования.

Цель нашего исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально апробировать организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Объект исследования – педагогический процесс формирования профессиональной компетентности в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста в системе высшего профессионального образования.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной компетентности будущего педагога в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста будет эффективнее, если работа по ее формированию будет носить целенаправленный и системный характер и строится с учетом образовательного процесса высшего профессионального образования.

Теоретический анализ нормативно-правовой документации и психолого-педагогической литературы позволил нам сформулировать понятие профессиональной компетентности в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста. С учетом идей деятельностного (Ленотьев А.Н., Рубинштейн С.Л.), системно-струкутрного (Садовский В.Н., Щедровицкий Г.П.) и гендерного подхода в образовании (Клецина И.С., Штылева Л.В., Коломийченко Л.В., Градусова Л.П. и др.), профессиональная компетентность в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста понимается нами как системное единство знаний о генедерной культуре общества и гендерных особенностях субъектов образовательного процесса, ценностно-смыслового представления о развитии личности с точки зрения гендерного подхода, умений успешно применять данные знания в практической деятельности и формируемом на этой основе профессиональном опыте по реализации задач гендерного воспитания детей.

К основным задачам гендерного воспитания в детском саду можно отнести: - воспитание у дошкольников необратимого интереса и положительного отношения к своему гендеру;

– формирование основ осознания своих особенностей, и то, как они воспринимаются окружающими;

– развитие у дошкольника представления о себе и других людях как лиц физических и социальных со своими достоинствами и недостатками, типичными и индивидуальными особенностями;

– обогащение знания о своей семье, роде, семейных реликвиях, традициях, знакомство с основными функциями семьи как психологической группы и социального института;

– формирование представлений о будущих социальных и гендерных ролях, особенностях их исполнения,

– воспитание положительного отношения к различным социальным гендерным ролям, осознания необходимости их существования;

– углубление знаний детей о содержании понятий «мальчик», «девочка», о делении всех людей на мужчин и женщин.

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентирует нас на то, что в основе профессиональной компетентности лежат общекультурные, общепрофессиональные и профессионально-

специализированные компетенции. С этих позиций, профессиональная компетентность в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста будет обогащена:

– общекультурной компетенцией - способностью анализировать социально-значимые, личностные и философские проблемы, связанные с феноменом гендера в обыденном, семейном и профессиональном аспектах жизни (ОК-2);

– общекультурной компетенцией - способностью руководствоваться в своей деятельности базовыми ценностями родительских ролей (ОК-3);

– общекультурной компетенцией - готовностью взаимодействовать с окружающими людьми с учетом их половой принадлежности (ОК-7);

– общепрофессиональной компетенцией - осознанием социальной значимости своей будущей профессии (ОПК-1),

– общепрофессиональной компетенцией - обладанием мотивацией к осуществлению своей профессиональной деятельности с учетом гендерного подхода (ОПК-1);

– общепрофессиональной компетенцией - способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных наук с учетом гендерного подхода при решении профессиональных задач (ОПК-2).

Дальнейшее опытно-экспериментальное изучение особенностей формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста открывает новые стороны реализации как компетентностного, так и гендерного подхода в системе высшего профессионального образования.

Список использованных источников:

1. Александрова, Н.В. Гендерные стратегии в Европейском образовании: Германия и Франция / Н.В. Александрова // Гуманитарное образование и социальный контекст: гендерные проблемы: Мат-лы междун. науч.- конф. С.–Пб., 25–28 июня 2007 г./ Отв. Ред. О.В.Попова. СПб.: Изд.Дом С.–Петерб. госуд. ун–та, 2007.

2. *Словарь* гендерных терминов / Под ред. Денисовой А. А.; Региональная общественная организация «Восток — Запад: Женские инновационные проекты» // Информация — XXI век, М., 2002.

3. Штылева, Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных методов в образовании. / Л.В. Штылева. – М., 2002.

11. ОБЩЕСТВЕННЫЕ И РЕЛИГИОЗНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ИХ РОЛЬ В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ

КЛАССИФИКАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ И КЛУБОВ ПО ИНТЕРЕСАМ

Королькова Л.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail:agallard@mail.ru)

В последние годы в нашей стране наблюдается значительный рост сети любительских объединений и клубов по интересам.

Под термином «любительство» сегодня мы понимаем такое состояние деятельности, благодаря которому увеличивается уверенность в себе, укрепляется вера в свою способность «творить», стремиться к конкретной нравственной цели. Эта уверенность вовлекает в сферу художественного творчества многих талантливых людей, которые готовы отдать этой деятельности свое свободное время. Любительские занятия обогащают общество новыми творческими личностями. В результате ими создаются материальные и духовные ценности. По нашему мнению, в процессе любительской деятельности человек создает свою микросреду, тем самым снимая напряжение, стрессы. Любительство - это своеобразный уход от однообразия реальности. Оно не связано с реализацией достижений в профессиональной деятельности. Однако любительство - это не только отдых, но и труд, так как индивид в результате рекреации занят трудом. Это активное расслабление, переключение на ту сферу, которая не затронута основным видом жизнедеятельности человека, его профессией. Любитель - творец - создающий свой собственный мир, проявляющийся в индивидуальных и массовых формах. Создаваемый в процессе творчества мир связан с повседневной реальностью и внутренним субъективным миром человека.

Широко распространенные сегодня термины «любительское творчество» и «художественная самодеятельность» впервые появились в конце XIX века и характеризовали значительный интерес различных слоев русского общества к художественному творчеству. Связано это было с массовым внедрением в культуру и быт общества организованных форм занятий различными видами любительского искусства (театры, духовые оркестры и оркестры народных инструментов, хоры, изобразительное искусство, прикладное творчество). Это была широко спланированная программа включения народных масс в различные виды творчества, так как именно в нем можно было найти пути выхода из кризиса в решении многих социальных проблем (борьба с пьянством, безработица). В рамках народного художественного творчества уже тогда появилось многообразие форм и жанров, таких, как массовые гуляния, ярмарки, куплетные песни и многое другое. Сюда же можно отнести организуемые праздники и выставки, где непосредственное участие принимали любители, выступавшие в качестве организаторов всевозможных направлений деятельности в культуре. Богослужения, обряды, «процессии дураков», «встречи поста и масленицы», ярмарки с балаганами, с выступлениями фокусников и жонглеров, застольные речи и песни - все это можно причислить к искусству средневековья, поскольку искусство тогда естественно и стихийно вплеталось в быт. Господствовала стихия ремесла и фольклора, фольклор - всегда прикладное искусство, ибо никогда не обособляет себя от повседневности [2, с. 153].

Любители - это те, кто «врастает» в сферу культурно-творческой деятельности, где существуют традиции народного художественного творчества. Усвоение культурных традиций и художественных форм деятельности, а именно любительских (пение, музицирование, занятие художественно-прикладным творчеством и т.д.) является ориентиром деятельности любителя. Самодеятельность в процессе познания преобразуется в эстетические убеждения, нормы и принципы поведения. Основным, неизменным ядром его является человеческая индивидуальность, побуждающая личность к движению, стремлению проявить себя в занятиях творчеством. Художественное творчество любителей более всего тяготеет к индивидуальным формам культурно-досуговой деятельности, однако может включать и коллективные формы (самодеятельность).

Любители для реализации своих потребностей добровольно объединяются в любительские коллективы: народные университеты, курсы, кружки (коллективы) художественного и технического творчества, любительские студии, любительские клубы и объединения.

У всех перечисленных любительских коллективов есть объединяющие их признаки: добровольность выбора объекта и предмета деятельности; организационное оформление группы: совместная, коллективная деятельность; относительная стабильность состава коллектива; самодеятельность участников коллектива.

У каждой из перечисленных форм любительских коллективов имеются и определенные отличия, особенно они глубоки и принципиальны между народными университетами, любительскими клубами, курсами, кружками, спортивными секциями, студиями и их объединениями.

Ожегов С.И. дает точные и лаконичные определения вышеуказанных любительских коллективов:

1. Курсы - название некоторых учебных коллективов.
2. Народный университет - название общественных учебных учреждений по повышению научно-политических знаний, образования в какой-нибудь области.
3. Кружок - группа лиц с общими интересами, объединившихся для совместных занятий чем-нибудь.
4. Студия - творческий коллектив, сочетающий в своей работе учебные, экспериментальные и производственные задачи.
5. Клуб - общественная организация культурно-просветительного, политического, спортивного или иного характера [3, с.153].

Как видно, в первых четырех случаях мы имеем дело с учебно - педагогической системой.

Отметим иные, не менее существенные отличия любительских любительских клубов от других форм любительских коллективов:

По способу организации коллектива доминирующим является:

В кружке, студии и прочих: прямое планирование организации коллектива через подготовку кадров, развитие материальной базы; назначение педагога-мастера, обеспечивающего уровень обучения и творчества; регламентация деятельности каждого участника с учетом уровня знаний, умений и навыков.

В любительском клубе: посредованное планирование самоорганизации коллектива, через планирование развития интересов и потребностей у населения; выдвижение изнутри коллектива лидера-организатора, обеспечивающего условия для общения, творчества, деятельности; саморегламентация деятельности каждого члена коллектива.

По способу организации деятельности доминирующим является:

В кружке, студии и прочих: организация деятельности через обучение к овладению профессиональными навыками и творчеству. Где обучение - через организацию учебного процесса, а творчество через освоение профессиональных навыков; овладение существующими духовными и материальными ценностями.

В любительском клубе: организация деятельности через общение и творчество к самореализации. Где общение через предмет деятельности, а творчество - через практическую любительскую деятельность; создание новых (авторских) духовных и материальных ценностей.

По способу воспитания доминирующим является:

В кружке, студии и прочих: воспитание через познавательные процессы (непосредственное).

В любительском клубе: воспитание через социальную практику (опосредованное).

Самодеятельные организации, а именно любительские объединения и клубы по интересам, имеют более высокую форму внутриклубных объединений. В их основе заложено удовлетворение нравственных, внутренних потребностей и способностей личности.

В любительских объединениях оцениваются желание, энтузиазм, включающие человека в организационную деятельность средствами художественного творчества. Увлечение художественным творчеством в таких коллективах формирует новые способности, так как там собираются группы людей, имеющие много общего, независимо от уровня одаренности. Именно «интерес», «страсть» в художественном творчестве могут дать значимый результат, который будет неповторим, оригинален и непосредственен. Его итоговым проявлением являются различные формы представления творчества на суд зрителей, слушателей.

Таким образом, на основании различных подходов к проблеме любительского творчества мы предлагаем собственное определение любительских объединений и клубов по интересам.

Любительское объединение - это совокупность любительских знаний, увлечений, источник духовного обогащения личности, где происходит новое последовательное включение творческого аспекта деятельности любителей в процесс социального опыта, в том числе в форме индивидуального членства, при реализации саморазвития и самообразования каждого индивида в свободном временном пространстве.

Клубное объединение, или клуб по интересам - это форма совместного удовлетворения социальных и культурных потребностей (групп, близких по интересам; участие в кружках, студиях, клубах), при создании условий для духовного общения и побуждения к самодеятельному творчеству, где могут самоорганизоваться множество различных любительских объединений.

Спектр и характер деятельности любительских клубов и объединений настолько широк, что для описания «анатомии» любительского движения требуется классификация по большому числу признаков. В частности:

По содержанию, соотносимому с формами общественного сознания: идеология (общественно-политические); наука (научно-познавательного характера); искусство (художественно-эстетические); мораль (мировоззренческого характера);

По характеру функций, соотносимыми с основными видами человеческой деятельности в целом: познание (имеющие, в основном, познавательную направленность); творчество; общение; ценностно-ориентационная деятельность.

В соответствии с демографическими характеристиками участников: детские; подростковые; молодежные и т.д.

По характеру конкретных целей деятельности: творческо-исполнительские; поисковые; коллекционно-собирательские; учебно-познавательные; рекреационные и т.д.

В соответствии с основными сферами человеческой жизнедеятельности: производственно-трудовая; семейно-бытовая; культурно-досуговая деятельность.

По социально-демографическим признакам их членов: одновозрастные клубы; разновозрастные; одинакового социального положения; разного социального положения.

В соответствии с характеристиками предмета увлечения, а именно:

1. Политика - общественно-политические клубы по интересам; военно-патриотического воспитания, по изучению правовых знаний и т.п.
2. Производство (техника) - производственно-технические клубы по интересам; технического творчества, рационализаторов и изобретателей, новаторов, моделирования, конструирования и проектирования, компьютерной техники и т.п.
3. Природа - естественно-познавательные клубы по интересам; юных натуралистов, экологических знаний, природа и творчество, цветоводов, аранжировки цветов, кактусоводов, любителей орхидей, аквариумистов, голубеводов, декоративных и певчих птиц, террариумистов и т.п.
4. Искусство - художественные клубы по интересам: кинолюбителей, самодеятельной песни, любителей джаза эстрады, классической музыки, фантастики, литературы, поэзии, памятников архитектуры, творческой молодежи и т.п.
5. Спорт - физкультурно-оздоровительные клубы по интересам: любителей бега, оздоровительные, туристические, болельщиков, закаливания и т.п.
6. Коллекционирование - коллекционно-собирательские клубы по интересам: филокартисты (открытки), фалеристы (значки), нумизматы (монеты), бонисты (собиратели старинных бумажных знаков оплаты), филуменисты (спичечные этикетки), филофонисты (грамзаписи), экслибрисисты, филотаймисты (карманные календари) и т.п.
7. Следует особо выделить еще одну многочисленную группу клубов по интересам, деятельность которых строится, в отличие от вышеуказанных, на разнообразии предмета увлечения - многопрофильные клубы; семейные, ветеранов войны и труда, молодежные, подростковые, детские, мальчиков, женские, знатоков, выходного дня, клубы-кафе и т.п.

Кроме этого, можно говорить: о трех разных типах организации деятельности любительских клубов и объединений (на полной самоокупаемости, на частичной самоокупаемости, на средства организации-учредителя); о разных организационных уровнях любительских объединений (любительские клубы; районные и городские объединения любительских клубов; областные, республиканские); о различном спектре любительской деятельности.

Практика развития любительского движения накопила определенный опыт работы любительских клубов и объединений разных направлений их деятельности.

Список использованных источников:

1. Григорьева, Е.И., Современные технологии социально-культурной деятельности: Учеб. пособие; отв. ред. Е.И. Григорьева. / Е.И. Григорьева. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 504 с.
2. Жарков, А. Д. Технология культурно-досуговой деятельности / А. Д. Жарков. – М., 2008. – 240 с.
3. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: Учебное пособие. / Ю.А. Стрельцов. – Изд. 2-е. – М.: МГУКИ, 2003. – С. 145-163.

ЦЕРКОВНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Лавицкая Е.Б.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Социальная педагогика в нашей стране является довольно молодой наукой. В настоящее время не существует однозначного понимания ее сущности, ученые ведут острые дискуссии о теории и практике социальной педагогики, представители научных школ по-разному определяют понятийно-категориальный аппарат этой науки. С момента становления социальной педагогики как науки проявились и различные подходы в ее развитии. Первый восходит к идеям П. Наторпа, считавшего, что социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества в развитии личности. Этот подход позволяет рассматривать соци-

альную педагогику как отрасль знаний о воспитании человека на протяжении всего жизненного пути [1, с. 5]. Согласно второму подходу (Ф. Дистервег, Г. Ноль, Г. Боймер, К. Молленгауэр и др.) социальная педагогика выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях. В соответствие с этим социально-педагогическая деятельность направлена на оказание различных видов помощи лицам, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях [2, с.24].

В социально-педагогической деятельности православной церкви присутствуют обозначенные выше подходы. С одной стороны, церковь занимается религиозным воспитанием своих прихожан на протяжении всей их жизни. Это воспитание осуществляется духовенством, общиной храма, отдельными верующими, социально-педагогическими приходскими учреждениями. С другой стороны, церковь имеет особое попечение о людях, страдающих различными душевными и телесными недугами, о детях-сиротах, престарелых и других категориях граждан, находящихся в трудных жизненных обстоятельствах.

Воспитание, осуществляемое религиозными организациями, носит название религиозного или конфессионального. В белорусском законодательстве говорится, что религиозными организациями в Республике Беларусь признаются добровольные объединения граждан Республики Беларусь - религиозные общины или религиозные объединения, в которые граждане объединяются на основе общности их интересов для удовлетворения религиозных потребностей, а также монастыри и монашеские общины, религиозные братства и сестричества, религиозные миссии, духовные учебные заведения. Отличие религиозной общины от религиозного объединения в том, что религиозная община – это объединение в пределах территории одного или нескольких населенных пунктов группы граждан, для совместного исповедания веры и удовлетворения иных религиозных потребностей. Религиозное объединение – это объединение религиозных общин для совместного удовлетворения религиозных потребностей их участников [3].

По определению А.В. Мудрика, «в процессе религиозного воспитания верующих индивидам и группам целенаправленно и планомерно внушаются (индокринируются) мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующие вероучительным принципам определенной конфессии (вероисповедания) [1, с.102].

Нами было обнаружено порядка десяти различных определений социально-педагогической деятельности, представленных в учебных пособиях Л.В. Мардахаева, В.И. Загвязинского, М.А. Галагузовой, Ю.В. Васильковой, М.В. Шакуровой, В.А. Никитина, а также в исследовательских работах В.С. Торохтия, Л.А. Беляевой, М.И. Рожкова, Р.В. Овчаровой, Б.П. Дьяконова. Однако определения церковной социально-педагогической деятельности нами выявлено не было. Существует рабочее определение приходской социально-педагогической деятельности как «совокупности приходских видов деятельности, в которых явно или имплицитно содержится воспитательная цель», которое предложил А.О. Сергеев [4, с 7]. Он характеризует приходскую социально-педагогическую деятельность как весь комплекс приходского воспитания, организации досуга и приходской благотворительности.

Церковную социально-педагогическую деятельность можно определить как деятельность, направленную на оказание помощи человеку в процессе его религиозной социализации, освоения им религиозного опыта, приобщение его к христианскому служению под руководством церкви. Церковные структуры, наряду с соответствующими светскими организациями осуществляют также социально-педагогическую деятельность по социальной защите, социальной адаптации, самореализации, разрешению текущих и хронических проблем людей, находящихся в сложных жизненных ситуациях.

Религиозную социализацию в православии большинство исследователей отождествляют с процессом воцерковления (В.Г. Безрогов, Л.П. Ипатова, В.Ф. Чеснокова) [5]. По мнению В.Г. Безрогова «религиозная социализация – это воцерковление, становление членом прихода, общины, вписанной в этноконфессиональные рамки» [6, с. 115].

Т.В. Склярова дает рабочее определение религиозной социализации как «процесса вхождения человека или группы людей в религиозный уклад жизни, усвоение ими религиозных ценностей и норм поведения и, как следствие этого, изменение взаимоотношений с обществом, обусловленных исповедуемыми религиозными законами» [5, с.16].

Православная церковь осуществляет социально-педагогическую деятельность на четырех уровнях: общецерковном, епархиальном, благочинническом, приходском. Социально-педагогическую направленность имеют следующие виды деятельности: пастырская, богослужебная, духовно-просветительская, образовательная, социальная, молодежная, миссионерская. Данные виды церковной социально-педагогической деятельности имеют различные формы. Так, основными формами пастырской деятельности являются беседы, проповеди. Формами церковной просветительской деятельности являются: беседы, воскресные церковно-приходские школы для детей и взрослых, катехизаторские курсы, духовно-просветительские центры, приходские библиотеки, лектории, библейские беседы и кружки, уроки курса «Основы православной культуры», православные информационные ресурсы в интернет-пространстве, издание и распространение духовно-просветительской литературы, консультативные службы по вопросам православной веры и церковной жизни, паломнические поездки, летние детские лагеря, православные консультации по вопросам семьи и брака и т.д.

Миссионерская работа нацелена на приведение человека к вере, приобщение его к православному образу жизни, передача ему опыта богообщения. Формами миссионерской деятельности являются: размещение миссионерских материалов в СМИ; проведение миссионерской работы в учебных заведениях, на предприятиях и в рамках общественных объединений; миссионерские акции в образовательных, молодежных, социальных, культурных и иных учреждениях; мониторинги противодействие раскольнической, сектантской, оккультной, атеистической деятельности; распространение просветительских листков, литературы и видеофильмов духовно-просветительского содержания среди невоцерковленных людей и т.д.

Церковная социальная работа может включать в себя медицинскую, реабилитационную, социальную, психологическую, консультационную, духовную деятельность, а также материальную помощь. Церковная социальная деятельность осуществляется в следующих формах: окормление различных лечебных, социальных, пенитенциарных учреждений; адресная социальная помощь отдельным людям и семьям; приходские группы милосердия; патронажные службы, медслужбы, сестричества, братства, центры реабилитации алкогольно- и наркозависимых; службы помощи заключенным; благотворительные столовые, пункты сбора и распределения пожертвований, юридические службы, церковные детские дома и богадельни и прочее.

В процессе религиозного воспитания используются формы, многие из которых аналогичны по внешним признакам формам социального воспитания (урочная система, семинары, лекции, беседы, диспуты, кинолектории, концерты, и т.д), только они наполняются сокральным смыслом, специфическим для религиозного воспитания содержанием [1, с.103].

Подводя итог вышесказанному отметим, что теоретические особенности церковной социально-педагогической деятельности являются не достаточно исследованными и обоснованными. Существует необходимость в дальнейшем изучении данной темы, а также обоснования возможности использования опыта работы религиозных организаций в решении актуальных социально-психологических проблем общества и личности.

Список использованных источников:

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – 5-е изд., доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 200 с.

2. Торохтий В.С. Социально-педагогическая деятельность как средство реализации потенциала социальной педагогики на практике // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: материалы первой международной научно-практической конференции, Москва, 27-28 октября 2011 г.; под ред. В.С. Торохтия. – М.: Граница, 2011. – С. 20-38

3. О свободе совести и религиозных организациях: Закон Респ. Беларусь от 17 дек. 1992 г. № 2054-XII: с изм. и доп.: текст по состоянию на 22 дек. 2011 г. [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013. – Режим доступа: http://www.pravo.by. – Дата доступа:28.08.2013

4. Сергеев А.О. Социально-педагогическая деятельность современных христианских приходов (на материале России и Германии): дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / А.О. Сергеев. – М., 1998. – 262 л.

5. Склярова Т.В. Религиозная социализация: проблемы и направления исследований // Вестник ПСТГУ. Серия 4, «Педагогика, психология». – 2009. - №4 (15). – С.7-17

6. Безрогов В.Г. Религиозная социализация и осуществление права на веру в межпоколенных отношениях: XX век и перспектива // Развитие личности. – 2002. - №4. – С.115-136

СУЩНОСТЬ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В США

Шабашева И.В.
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: inna30-05@mail.ru)

Благотворительность и меценатство существует при любом политическом строе и в любых социально-культурных сообществах. Как известно, уровень развития благотворительности зависит от степени общего социально-экономического развития страны. Чем выше уровень благосостояния населения, чем сильнее и устойчивее бизнессектор, тем больше условий для становления и развития благотворительной деятельности.

В научной литературе существует несколько подходов к анализу феномена благотворительной деятельности. Философский подход к содержанию благотворительности подчеркивает такие важные аспекты как любовь к людям, милосердие и определяет феномен благотворительности как состояние человеческой души и стремление делать добро. Этический подход к анализу данного феномена подчеркивает связь благотворительности с общечеловеческими ценностями. И, наконец, социологический подход рассматривает благотворительность как целенаправленную общественную деятельность. В рамках данного подхода мы и будем характеризовать феномен американской благотворительности.

Холостова Е.И. понимает благотворительность в 2 смыслах: в широком и в узком. В узком смысле – оказание частными лицами или организациями безвозмездной помощи нуждающимся людям или социальным группам (слоям) населения. В широком смысле - это безвозмездная деятельность по созданию и передаче финансовых, материальных и духовных ценностей (благ) для удовлетворения насущных потребностей человека, социальной группы, слоя, общества, попавших в трудную жизненную ситуацию [1, с. 16].

В Большом экономическом словаре Борисова А.Б. под благотворительной деятельностью понимается добровольческая деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки [2, с. 69].

Из всего выше сказанного можно выделить общие признаки благотворительности:

1. Отсутствие административного давления на субъект, осуществляющего благотворительность. Благотворительность лежит вне сферы официального администрирования, и решения здесь принимаются, а действия предпринимаются без предписаний закона или официальной политики.
2. Получение прибыли не является целью благотворительности.
3. Организованность и целенаправленность данного вида деятельности.
4. Преимущественно безличный характер (по объекту помощи – в отличие от милостыни, которую даёшь по просьбе конкретному лицу)
5. Наличие общественно значимых целей.

По мнению Антонович И.В., благотворительность образуется на основе социальных связей, взаимодействия и отношений индивидов, социальных групп и иных общностей по поводу реализации тех или иных жизненно важных потребностей [4].

В мире благотворительность США занимает лидирующую позицию, ежегодно жертвуя наибольшую сумму в мире для помощи нуждающимся. В США более половины взрослого населения входят в тот либо иной благотворительный фонд. Они помогают детям, собирая средства на лечение, причем не только жителям соединенных штатов, но и другим странам мира, в том числе и странам СНГ. Люди отдают личные вещи в приюты, организуют специализированные акции для сбора средств, бесплатно работают в приютах и других организациях, что позволяет государству экономить огромные суммы каждый год. Даже совершая покупки, жители этой страны отдают свое предпочтение производителю, который часть прибыли направляет в благотворительный фонд.

Рассмотрим историю развития американской благотворительности.

После Гражданской войны в США особо остро стал вопрос об опеке над малоимущими, умственно неполноценными и осужденными за правонарушения. Эти категории граждан попали под опеку и защиту администрации штатов, а затем Советов штатов по благотворительности. В это же время особо бурно начался процесс становления социальной работы как профессиональной деятельности.

Наиболее знаменитыми благотворителями конца XIX – начала XX века в Америке были Эндрю Карнеги и Джон Рокфеллер. Однако история большой благотворительности в то время не ограничивается этими именами. С самого начала в США можно выделить три стратегии большой благотворительности: накопление ценностей с последующей их передачей в общественное пользование, основание функциональных просветительских учреждений и основание благотворительных фондов.

Первая стратегия приводила к возникновению общественных музеев и библиотек. Богатые американцы собирали коллекции картин или старинных книг и потом передавали их обществу под управлением специальных попечителей. Наиболее яркий пример такого рода - железнодорожный магнат Хантингтон, который, можно сказать, построил всю Южную Калифорнию. Он был баснословно богат и часть своей жизни посвятил собиранию живописи и повсеместной скупке старинных книг, поскольку считал, что Америке не хватает английского культурного наследия времен Шекспира и ранее. В результате сложилась одна из лучших в мире и заведомо лучшая в Америке библиотека старинных английских изданий. Библиотека эта вместе с музеем находится в специально построенном здании в центре огромной усадьбы около Лос-Анджелеса и доступна публике.

Вторая – основание университетов и публичных библиотек, то есть просветительских учреждений. Так появился на свет знаменитый Стенфордский университет. Параллельно со школами, колледжами, университетами, библиотеками и музеями, основанными на частные деньги, стали появляться специальные организации для управления деньгами в благотворительных целях. Механизм был тот же самый, что и при основании музея – создание «благотворительных трастов», в которых группа попечителей распоряжалась деньгами. Первый благотворительный фонд создал сразу после войны Севера и Юга Джордж Пибоди, бизнесмен-янки, до этого основавший ряд музеев. Его фонд был направлен на улучшение образования на американском юге. В этом направлении и стала развиваться системная благотворительность.

Сначала в США начали появляться узконаправленные фонды: это и Рокфеллеровская санитарная комиссия, предназначенная для борьбы с болезнями на американском Юге, и Фонд Карнеги по улучшению преподавания. В итоге, самим предпринимателям стало ясно, что правильнее было бы создавать

большие фонды, нежели множить специализированные фонды, и они стали создавать крупные корпорации с диверсифицированными интересами.

Надо сказать, что подобно тому, как общество и политики того времени критиковали самих американских магнатов, они критиковали и их фонды. Первая волна критики была популистской и вся состояла в том, что фонды – это просто вложение нечестно нажитых денег, которые теперь обеспокоенные совестью магнаты, возвращают в общество, но при этом возвращают их таким образом, что разрушают саму американскую демократию. Ведь вместо того чтобы отдать их народу, они создают новые корпорации, которые будут управлять этими деньгами [5].

Позже в Америке пожертвование позволяло стать достойным и признанным членом общества. Филантропия стала средством приобретения социального статуса, вхождения в элиту.

Другой важный аспект деятельности фондов был в том, что они не просто облегчали жизнь бедных слоёв населения в городе или разрешали городские проблемы путем вложения денег в улучшение жизни – они развили исследования, которые вскрыли множество проблем в городской жизни. Современные формы общественного опроса и социологических исследований были созданы благодаря поддержке американских фондов.

Длительное время благотворительные фонды США пользовались довольно значительными налоговыми льготами. Только в 1969 г. были введены налоги на их деятельность. Так, налог стал взиматься: в размере 4,5% - от рыночной стоимости активов, приносящих прибыль; 4% - от дохода от собственных инвестиций 5% - на операции между благотворительными фондами и его основателями [6].

В то же время довольно широкое обследование деятельности 575 фондов, проведенное в конце 60-х гг. XX века, показало, что они существуют не только за счет пожертвований и благотворительности.

Как показывают исследования, 75% доходов фонды получали за счет доходов от ценных бумаг (процентов и дивидендов), а оставшуюся часть — от даров и прочей благотворительности. Это свидетельствует о том, что благотворительные фонды активно работают на рынке ценных бумаг и проводят различные операции, связанные с покупкой и продажей акций и облигаций [6].

Таким образом, на современной этапе развития благотворительности в США всё большее значение имеет благотворительность частных лиц. Разница между доходами богатых и бедных слоёв американских граждан огромна, но социальные противоречия частично сглаживаются тем, что обеспеченные отдают большую часть своих доходов на благие цели.

Список использованных источников:

1. Холостова, Е.И. Глоссарий социальной работы / Е.И. Холостова. – М.:Дашков и К,2009. - 220 с.
2. Борисов, А.Б. Большой экономический словарь /А.Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 2008. - 860 с.
3. Холостова, Е.И. Теория социальной работы: учебник /Е.И. Холостова, Л.И. Кононова, М.В. Вдовина. – М.: Юрайт, 2012.-325 .
4. Антонович, И.В. Благотворительность как социокультурное явление: социологический анализ на примере Алтайского края). дис…канд. соцолог. наук. / И.В. Антонович. – Барнаул: АГУ, 2003. - 194 с.
5. Александров, Д.А. История системной благотворительности: становление и развитие благотворительных фондов [Электронный ресурс] //Проект «Звуковая энциклопедия». http://www.sonoteka.spb.ru
6. Литовских, А.М., Шевченко, И.К. Финансы, денежное обращение и кредит [Электронный ресурс] http://www.aup.ru/books/m86/

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Солодков А.П., Орлова А.П. Приоритеты образования в современном мире: стратегические основы ……... 3

Рябова И.Г. Традиции и инновации в воспитании культурно-толерантной личности в современных социокультурных условиях 6

Казаренков В.И. Резервы высшей школы в формировании у будущих специалистов опыта межкультурного взаимодействия ……... 9

Zarzeczna Dorota, Głazyrina Larysa, Zarzeczny Ryszard. Praca innowacyjno-badawcza nauczyciela wychowania fizycznego ……..... 11

Gabzdyl Jolanta. Czas wolny dzieci zamieszkujących podgyrskie tereny wojewydztwa ałopolskiego – w opinii rodzicyw …… 16

Родзевич-Грун Иоанна. Основные подходы в области философии биологии в современных условиях …… 20

Ситников В.Л. Развитие личности в процессе социального творчества (к 125-летию А.С. Макаренко и 90-летию И.П. Иванова) ……... 21

Стреленко А.А. Сопровождение виктимной личности учащихся в учебной и внеучебной деятельности и профилактика детско-подростковой виктимности …… 23

Коваленко Т.Н. Жизнеустройство детей-сирот в современной России ……... 26

Старжинский В.П. Социально-гуманитарные технологии как инструмент модернизации белорусского общества …… 28

Вишневская В.П. Некоторые аспекты совершенствования этнокультурной коммуникативной компетентности ……. 31

Конышева А.В. Проблема формирования этнокультурной компетенции в поликультурном социуме ……..... 33

Старинская Т.А. Неформальное образование в социальной сфере через реализацию проекта «Обучающийся регион: образование для всех поколений» …… 35

Бервинова Н.К. Роль куратора в формировании ценностных ориентаций молодежи в условиях колледжа (на примере ОГБОУ СПО «Смоленский автотранспортный колледж имени Е.Г. Трубицына») ……. 37

1. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ДУХОВНЫЕ ИДЕАЛЫ ОБЩЕСТВА

Алейникова С.М. «Духовность»: идеал, процесс или миф? 39

Журавлева Н.Б. Современные средства массовой информации как фактор деформации национальных традиций …….. 41

Лисовский П.Н. Доминантная парадигма мудрости в философско-исторической общности духа белорусско-украинской народности …….. 43

Мядель А.П. Проблема сохранения национально-культурной идентичности в условиях глобализации …… 47

Хведченя Л.В. Социальный статус иностранного языка в жизни общества и системе современного профессионального образования ……... 49

2. РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Бурдук Е.Л. Результаты исследования ситуативной самоактуализации личности студентов ... 52

Гордеева М.А. Особенности мотивации труда государственных служащих …….. 53

Колбышева С.И. Процесс познания как социальная ценность ……. 58

Левчук З.К. Математическое развитие детей дошкольного возраста в процессе формирования элементарных математических представлений ……. 59

Нестерова Л.И. Активное исследование в формировании коммуникативной сферы малых групп …….. 61

Скамницкая Г.П. Формирование исследовательских умений педагога как средство его профессионального роста …….. 63

Ulich Victor. Legal protection of childhood: international and ukrainian dimensions …… 65

Циркунова Н.И. Профессиональные представления студентов в ходе их обучения в вузе ……... 67

Шоцкая Г.А. Социальная фасилитация как средство активизации генерирования критических идей студентов ……. 69

3. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЖЕНЩИН, ДЕТЕЙ, ПРЕСТАРЕЛЫХ, МИГРАНТОВ, БЕЖЕНЦЕВ И ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ, ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Басистюк В.В. Социально-психологические проблемы «особого» материнства …….. 72

Болдовская Е.Н. Особенности смысложизненных ориентаций пенсионеров ……..... 74

Кудинов С.И. Специфика самореализации субъектов с ограниченными возможностями ……. 76

Лауткина С.В., Рулева Ж.А. Развитие речи детей с трудностями в обучении с помощью метода комментированного рисования …….. 79

Прищепа И.М., Малашенкова Е.А., Макрицкий М.В. Влияние школьного микросоциума на социализацию подростка ……..... 81

Москалева Е.С. «Самомама»: между домом и работой ……. 83

Негодина Г.В. Социальные проблемы трудовых мигрантов ……. 85

Семенюкова Ю.С. Роль социальной работы в профилактике этнического и религиозного экстремизма …….. 87

Синюк Д.Э., Зорко Л.Е. Психологическая характеристика жен мужчин с алкогольной зависимостью ……... 90

Стреленко А.А., Ханевская В.В. Социально-психологические проблемы подростков, находящихся в социально опасном положении …… 91

Таболова В.А. Трудоустройство и обучение лиц с повышенными потребностями ……. 92

Турутина Е.С. Социально-психологические проблемы женщин (опыт работы Томского кризисного центра) …… 95

Черняева А.Ю. Анализ взаимоотношений детей с трудностями в обучении, находящихся в условиях материнской депривации, со взрослыми и сверстниками …… 97

Шиленок О.Г. Эмпирическое исследование зрительного восприятия детей с особенностями психического развития ……... 99

4. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Бедулина Г.Ф. Патриотизм и предприимчивость как ценности современной учащейся молодежи …….. 102

Бумаженко Н.И. Семейно-брачные отношения в системе ценностных предпочтений старшеклассников ……... 104

Вожгурова О.В. К проблеме формирования гражданской идентичности студенческой молодежи ……..... 106

Дубовец Е.Н. Представления о семейных ценностях учащихся старших классов …… 108

Казаручик Г.Н. Экологическая культура в системе ценностных ориентаций студенческой молодежи: проблемы и способы решения ……. 109

Мартинович Н.Е. Формирование социальной активности у студенческой молодежи в процессе воспитательной работы …… 112

Синюк Д.Э. Проведение воспитательных мероприятий в вузе, направленных на формирование у студентов медико-психологической готовности к родительству ……. 114

5. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Szczurek-Boruta Alina. Społeczno-psychologiczne i pedagogiczne aspekty jakości życia młodych ludzi we wspyłczesnym społeczeństwie ……... 117

Jurkiewicz Waldemar. Heurystyki jako uproszczone regujy wnioskowania w decyzjach inwestycyjnych ……... 120

Амасович Н.В. Дидактическая модель формирования творческого опыта младших школьников на уроках чтения …… 123

Андрущенко Н.Ю. Исторический компонент социально-педагогического образования 126

Билан М.Б. Проблемы и перспективы педагогической науки в Украине ……... 127

Вакушенко Т.Д. Университет третьего возраста в системе неформального образования взрослых …… 130

Возняк А.Б. Системный подход к развитию образования в Украине в условиях его реформирования …… 132

Ващенко И.В. Личностно ориентированное воспитание студентов в социокультурной среде вуза …….. 134

Глазырина Л.Д. Воспитание эстетической культуры молодежи средствами киноискусства ... 136
Гордеева И.В. К вопросу об особенностях профилактики правонарушений среди подростков ……. 138
Григорьева О.Н. Социокультурная детерминация музыкально-эстетического вкуса учащейся молодежи …… 139
Иваненко И.В., Барайшук С.М. Школьные базы данных для учителей «Методический справочник учителя» ……... 141
Каминская И.А. Разноуровневые задания по вокалу для студентов 1 курса …….. 142
Карпушкина Л.В. Формирование навыков сотрудничества у старших дошкольников в условиях поликультурного социума ……... 144
Кахнович С.В. Теоретические и методические основы создания условий для формирования культуры межличностных отношений дошкольников в процессе художественно-творческой деятельности …… 147
Качан Г.А., Волкова А.В. Отклоняющееся поведение у несовершеннолетних: причины, особенности, тенденции проявления …… 149
Качан Г.А. Формирование профессионального мышления будущих специалистов социальной работы …….. 152
Кунцевич З.С. Применение культурологического подхода к формированию здорового образа жизни студентов ……... 154
Лопатик Т.А. Учет основных параметров в методике стимулирования интересов и способностей «одаренных детей» ……... 156
Лятецкая И.Н. Дифференциация обучения студентов на основе учета их когнитивных стилей …… 157
Невдах С.И. Интеграционные процессы как факторы совершенствования подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых …… 158
Орлова А.П., Зинькова Н.К., Тетерина В.В. Трудовая и профессиональная подготовка молодежи: опыт зарубежных стран ……... 160
Плахотник О.В., Безносюк А.А. Профессиональные компетенции Международной ассоциации социальных педагогов …… 163
Ракова Н.А. Сопоставительный анализ андрагогической и педагогической моделей обучения ……. 166
Романович Е.Е. Специфика вокальной работы хорового дирижера и особенности методических подходов к руководству хором …….. 169
Савицкая Т.В. Факторы развития системы специального образования в Республике Беларусь в 1991–2010 годы ……..... 171
Семенова Н.С. Профессиональная подготовка социальных педагогов в вузе: сущность и тенденции ……..... 172
Соболь З.Н., Мартинович Н.Е. Экологическое образование и устойчивое развитие 174
Старжинская Н.С. Подходы к апробации информационно-образовательных ресурсов, используемых в дошкольном образовании ……... 175
Торхова А.В. Методологические аспекты гуманитарной экспертизы информационно-образовательных ресурсов …….. 178
Трищенкова Ю.М. Анализ условий, влияющих на качество формирования психологической компетентности специалистов по социальной работе в период вузовского обучения (на примере ВГУ имени П.М. Машерова) …….. 179
Тулейко Е.В. Проблемы в области образования. Развитие государственно-частного партнерства ……... 182
Царик И.А. Формирование дидактической культуры будущего учителя в условиях информатизации педагогического образования ……... 184
Чобот Ж.П. Новые подходы к воспитательной работе в специальном образовании …….. 186
Шоцкий П.П. Принципы организации учебно-исследовательской работы как средства профессиональной подготовки будущего учителя ……... 188
Щепеткова Н.В. Непрерывное образование в системе «колледж–университет» на современном этапе …….. 189
Щербин М.М. Исторические традиции патриотического воспитания в Беларуси: потенциал толерантности ……... 191
Щередина Н.И. Подготовка будущего педагога ДОУ к работе с родителями в многонациональном регионе ……... 193

6. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Казаренкова Т.Б. Подготовка студентов-менеджеров к межкультурному взаимодействию 196

в мультинациональных университетах ……..
Максимович Е.Г. Иноязычная профессиональная компетенция как условие интернационализации высшего образования ……..... 198

7. СОЦИАЛЬНОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ИНДИКАТОРЫ СОСТОЯНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБЩЕСТВА

Аникейчик О.В. Причины девиантного поведения подростков ……... 201
Васильева Т.В., Гузюк Е.А. Проблемы адаптации детей шестилетнего возраста к обучению в школе ……..... 203
Ворошень О.Г. Удовлетворенность жизнью молодых ученых и ее детерминирующие факторы ……..... 205
Котова Н.В. Некоторые психологические аспекты становления смысла жизни в юношеском возрасте ……. 206
Семенов В.Н. Особенности структурной организации патопсихологических свойств у преступников с диссоциальным расстройством личности, совершивших насильственные и ненасильственные правонарушения …….. 208

8. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

Боярчук Т.Н. Фестивали национальных культур как символ солидарности народов Беларуси ……. 212
Гриценко В.В., Молчанова Н.В., Кухтова Н.В. Сравнительный анализ просоциального поведения мигрантов из Белоруссии и принимающего русского населения Смоленской области … 214
Кудашкина О.С. Воспитание толерантности младших школьников средствами народной педагогики …… 216
Матюшкова С.Д., Туболец С.Г. Этнопедагогические традиции воспитания детей разного пола в гендерном измерении ……... 219
Мельник О.А. Этнокультурные проблемы в поликультурном социуме: проблемы, решения, перспективы ……. 221
Орлова А.П. Этнопедагогическое образование в поликультурном социуме ……... 223
Шабанова Н.Э. Роль белорусской народной сказки в нравственном воспитании старших дошкольников ……... 226
Шаймарданов Р.Х. Этнокультурные проблемы в современной России ……. 228
Шальнева И.К. Проблема конфликта в поликультурном обществе ……... 232
Шуляпова О.В. Толерантность и культурно-толерантная личность: к вопросу о понятиях …. 233

9. РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕСТВА

Абрамова Л.Н. Доступно ли фактологической психологии определить вектор построения надежной модели личности? ……... 236
Аленкуц Л.Г. Социальная адаптация первоклассников с недоразвитием речи в контексте психолого-педагогических исследований ……. 238
Калачева И.В. Копинг-стратегии старшеклассников из чернобыльских регионов …… 239

10. ГЕНДЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Ануфриенко Л.В. Гендерные исследования лидерства ……..... 242
Низовцова Т.А. Особенности формирования гендерной культуры подростков, нуждающихся в особых условиях воспитания ……... 244
Сальникова Ю.Н. Реализация гендерного подхода в образовании при формировании профессиональной компетентности студентов в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста ……. 246

11. ОБЩЕСТВЕННЫЕ И РЕЛИГИОЗНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ИХ РОЛЬ В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ

Королькова Л.В. Классификация и содержание деятельности любительских объединений и клубов по интересам ……. 249
Лавицкая Е.Б. Церковная социально-педагогическая деятельность: теоретический аспект … 251
Шабашева И.В. Сущность благотворительной деятельности в США …… 253

Научное издание

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ЧЕЛОВЕКА: ПУТИ РЕШЕНИЯ

Сборник научных статей

Под научной редакцией **ОРЛОВОЙ** Анны Петровны

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *И.В. Волкова*

Подписано в печать 14.10.2013. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 15,13. Уч.-изд. л. 29,71. Тираж 70 экз. Заказ 171.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
ЛИ № 02330/110 от 30.01.2013.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.