

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ, СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ**

*СБОРНИК СТАТЕЙ
РЕГИОНАЛЬНОГО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КРУГЛОГО СТОЛА*

12 сентября 2020 года

Армавир
АГПУ
2020

УДК 37.013.42
ББК 74.6
С 69

Научный редактор –

В.И. Спирина – доктор педагогических наук, профессор
кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ»

Ответственный редактор –

М.Л. Спирина – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ»

С 69 **Социально-педагогические технологии формирования социальной компетентности обучающихся в образовательных организациях** : сборник научных статей регионального научно-методического круглого стола / науч. ред. В. И. Спирина ; отв. ред. М. Л. Спирина. – Армавир : РИО АГПУ, 2020. – 128 с.

ISBN 978-5-89971-805-2

В сборник «Социально-педагогические технологии формирования социальной компетентности обучающихся в образовательных организациях» включены статьи преподавателей, аспирантов, магистрантов Армавирского государственного педагогического университета, Адыгейского государственного университета, педагогов-практиков образовательных организаций Краснодарского края, принявших участие в работе регионального научно-методического круглого стола «Социально-педагогические технологии формирования социальной компетентности обучающихся в образовательных организациях» на базе социально-психологического факультета Армавирского государственного педагогического университета (12.09.2020 г.).

Сборник предназначен для молодых ученых, специалистов по работе с молодежью, социальных педагогов, психологов.

УДК 37.013.42
ББК 74.6

ISBN 978-5-89971-805-2

© Авторы статей, 2020
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский
государственный педагогический университет», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Белоус О.В., Богомазова С.В. Проблема профессионального становления личности в современной психологии	6
Белоус Ю.А. Формирование социальной активности подростков	9
Бобух В.В., Спирина В.И. Инновационные технологии как фактор формирования социально-правовой компетентности будущих бакалавров в педагогическом вузе	13
Богус М.Б., Проценко Е.И. Психолого-педагогические условия сопровождения одаренных детей младшего школьного возраста в учебном процессе	16
Вовк Д.Е. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в трудной жизненной ситуации	20
Даниленко С.Н. Формирование компетенций самообразования с позиций непрерывного образования	24
Дарминов А.А. Работа социального педагога и психолога по профилактике суицидального поведения подростков в школе	28
Дохоян А.М., Горгоцкая Л.В. Представления о профессии студентов-психологов	32
Дохоян А.М., Павлюк А.В. Изучение состояния педагогической запущенности у младших подростков	35
Дьякова Е.А., Чургулия Б.Э. Лабораторный практикум с использованием современного оборудования по разделу курса физики «Оптика»	38
Еремян А.А., Аракелян С.Ю., Габошвили Н.А. Педагогическая культура родителей как фактор воспитания младших школьников	41
Кабак С.В. Воспитание гуманного отношения к окружающему миру у детей дошкольного возраста в нравственно-этическом развитии	43
Капиева К.Р., Долгова А.А. Профилактика формирования вредных привычек у подростков	46

Капиева К.Р., Еременко Е.Е.	
Формирование здорового образа жизни у младших школьников	49
Капиева К.Р., Штенцель А.В.	
Условия формирования здорового образа жизни у младших школьников	52
Кирокосянц И.В.	
Формирование социальной компетенции у дошкольников в образовательной организации	54
Корниенко А.А.	
Модель социально-педагогической поддержки учащихся в условиях совхоз-техникума	58
Лахтина Ю.А.	
Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста	62
Лейкина Ю.В.	
Социальная компетентность несовершеннолетних как психолого-педагогическая проблема	66
Мирошниченко Н.В.	
Песочная терапия как метод профилактики аддиктивного поведения среди подростков	69
Петрова Н.В., Тюзюльбаева Т.В.	
Психолого-педагогические условия формирования межличностного взаимодействия у младших школьников с признаками одаренности	72
Плужникова О.В., Спирина О.Н.	
Особенности детско-родительских отношений в многодетной семье	76
Ромашина Е.В., Грачевская Т.А.	
Нравственное воспитание подростков как педагогическая проблема	79
Соловей Д.В.	
Самоорганизация как условие эффективного формирования профессиональных компетенций	82
Спирина В.И., Картамышева Е.Н.	
Эколого-патриотическое воспитание младших школьников в системе дополнительного образования детей	86
Спирина В.И., Унанян Г.А.	
Особенности патриотического воспитания старшеклассников в общеобразовательной школе	89

<i>Спирина М.Л., Иващенко М.С.</i> Особенности социально-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья	92
<i>Спирина М.Л., Кривущенко В.Г.</i> Особенности психолого-педагогической работы по профилактике алкогольной зависимости у подростков	95
<i>Спирина М.Л., Каске С.И.</i> Развитие самостоятельности детей в условиях многодетной семьи	98
<i>Спирина О.Н., Шляшина А.В.</i> Детское общественное движение: тенденции развития	101
<i>Сушков А.В., Соседова К.В.</i> Теоретические основы социально-педагогической деятельности по профилактике агрессивного поведения учащихся старших классов	104
<i>Сушков А.В., Сотникова Н.А.</i> Социально-педагогическая профилактика отклонений социального здоровья подростков в условиях общеобразовательного учреждения	108
<i>Ханачева С.М., Селезнева С.</i> Психолого-педагогическая поддержка одаренных детей младшего школьного возраста	112
<i>Хачатурян А.А.</i> Особенности гражданского воспитания в подростковом клубе	115
<i>Хоменко С.Н.</i> Особенности социально-педагогической профилактики девиантного поведения учащихся в организации СПО	118
Сведения об авторах	122

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Среди проблем психологии, определяющих эффективность ее связи с практикой, одно из центральных мест занимает вопрос о профессиональном становлении личности. В аспекте социально-экономического рассмотрения проблема профессионализации рассматривается через призму проблемы воспроизводства трудовых кадров, формирования ресурсов нового поколения. Именно резерв и ресурсы трудовых кадров можно определить и рассмотреть как основу становления, существования и развития современной инновационной общественной социально-экономической формации. С этой стороны профессиональное самоопределение как один из важнейших этапов профессионализации личности был и остается актуальной и определяемой проблемой для общества.

Не меньшую роль профессионализация в целом и профессиональное самоопределение в частности играют и для конкретного человека, не только по причине его включения в социально-экономические процессы общества или как средство выживания, но и потому, что она является средством становления, самореализации и саморазвития человека. Каждый человек на определенном этапе жизненного пути сталкивается с проблемой выбора будущей профессии. Зачастую он не совсем адекватно оценивает свои возможности, способности, желания, и его выбор не соответствует имеющимся условиям его реализации.

В ходе всей жизни происходит обоюдостороннее формирование человека как личности в целом и как субъекта деятельности, с учетом конкретного вида собственной активности. Таким образом, жизненный путь человека начинает конкретизироваться в сочетании и поддержке этих взаимосвязанных процессов, в частности социализации и профессионализации. При этом личностное самоопределение формируется раньше, чем профессиональное и выступает, как определяющий фактор профессионального становления и самоопределения специалиста.

В современной психологии выполнено много исследований, посвященных различным психологическим аспектам личностного развития, профессиональной деятельности и профессионального становления личности. Выбор профессии принципиально отличается от других жизненных выборов. Профессиональная деятельность – это, прежде всего, продуктивная деятельность, то есть когда человек делает что-то полезное для общества. В профессии человек стремится реализовать все самое

лучшее, что у него есть, тем самым делая себя счастливым, и в итоге утверждает себя как состоявшуюся личность.

Изучение проблемы профессионального становления личности занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Так, У. Мозер, Д. Сьюпер и другие полагают, что каждый человек предназначен для определенного вида деятельности, т. е. исследовалась результативная сторона становления профессионала.

В свою очередь, отечественный ученые (Б.Т. Ананьев, В.А. Бодров, Е.А. Климов и другие) основное внимание обращают на процесс формирования личности в профессиональной деятельности, подчеркивая большие возможности развития его профессиональных способностей и самосовершенствования. Можно отметить, что эффективность целостного процесса профессионального становления личности особенно зависит от успешного прохождения стадии профессиональной подготовки. На этом этапе определяется характер и содержание профессионального становления обучающегося, формируются профессионально важные качества, необходимые для будущей трудовой деятельности, можно сказать, формируется личность профессионала посредством профессионального обучения и т. д.

В исследованиях педагогов и психологов доказано, что профессиональное образование оказывает большое влияние на формирование личности будущего специалиста, опирающегося на научные знания, умения и навыки. Сама личность при этом определяется через систему смыслов и ценностей, которые и являются стержнем любой, в том числе и профессиональной, деятельности.

Для чего нам нужны знания, приобретенные в вузе и учреждениях СПО? В качестве возможных вариантов ответов на данный вопрос можно представить различные точки зрения, в частности – знания, которые приобретаются в ходе обучения в профессиональной школе, нужны для того: чтобы стать «хорошим профессионалом; чтобы построить успешную карьеру, чтобы добиться чего-то в жизни; чтобы реализовать свой творческий потенциал, чтобы самоутвердиться и самоактуализоваться, чтобы найти свое место в мире; чтобы изменить самого себя, чтобы стать лучше и пр.».

Таким образом, мы видим, что существует ряд позиций при характеристике обоснования необходимости профессионального становления и определения возможности стать компетентным. Наиболее полно личность проявляет себя, пытаясь реализовать в труде лучшие свои силы, пытаясь найти себя и реализовать в сложном мире.

Основная идея не только профессионального образования, но и вообще личностного развития сводится к тому, чтобы сориентироваться

в основных смыслах и ценностях общественной системы, где человеку приходится самоопределяться. При этом это должна быть не только ориентировка в социокультурном контексте труда, но и всей жизни. О профессиональном образовании известный психотерапевт и философ В. Франкл, говорит, что основная задача образования – не передача традиций и знаний, а «формирование способности находить уникальные смыслы» [1]. В.П. Зинченко считает, что школа (в том числе и профессиональная) должна быть, прежде всего, «школой смысла» [3].

Таким образом, важнейшим в становлении личности профессионала является именно ценностно-нравственное развитие. Также следует отметить, что личность профессионала развивается посредством естественного развития. Такое развитие имеет некоторые преимущества, такие как возможность самостоятельно определять своего профессионального и личностного развития, выступая фактически реальным субъектом профессионального самоопределения и саморазвития; быстрее формируется чувство социальной и профессиональной ответственности за свою работу.

В свою очередь очень полезно обращение к «модели специалиста», что бы ориентировочно иметь представление о том, каким должен быть специалист. А.К. Маркова в исследованиях профессионального становления и формирования компетентности рассматривает модель подготовки специалиста (на основе анализа учебной деятельности будущих специалистов и их ориентации на модель уже готового специалиста). При описании данной модели подготовки специалиста рассматриваются требования к разным образовательно-возрастным группам обучающихся слушателей, а также учитывается их жизненный и профессиональный опыт [2].

В современной психологической науке компетентность связывается с определенной областью деятельности и представлена как интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность реализовывать свой потенциал для успешной деятельности (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.К. Стрелков, В.Д. Шадриков).

Итак, профессиональное развитие может быть представлено как нелинейный и многомерный процесс. Поэтому в ходе исследования разными учеными используются разнообразные критерии и позиции рассмотрения профессионального развития. Чаще используется индивидуальная модель изучения субъекта профессиональной деятельности, которая предполагает анализ удовлетворенности профессиональной деятельностью и оценку возможностей для самореализации в профессии.

Показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью и самореализации в профессии в современных исследованиях рассматриваются как ключевые, интегральные показатели, что позволяет составить обобщенную оценку профессионального развития (Л.А. Коростылева (1999, 2000), С.Д. Максименко (2011), В.И. Оседло (2011), М.В. Ермолаева (2009), Р.В. Охотенко (2009) и др.). В свою очередь, это требует рассмотрения и более пристального изучения проблем профессиональной компетентности, развития ключевых компетенций в различных сферах деятельности человека.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 318 с.

Ю.А. Белоус

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Важность формирования ранней социально активной личности подчеркивают Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года и Указ Президента Российской Федерации о создании Российского движения школьников [1]. В современных условиях активность школьников возрастает, формы её проявления становятся разнообразнее. Это особенно опасно, когда действуют многочисленные деструктивные группы и сообщества, в том числе и в социальных сетях. И последние протестные события свидетельствуют о необходимости профессионального педагогического влияния на детское общество. Здесь важно бороться не против таких проявлений, а направить детскую активность в позитивное русло.

Приоритетной должна стать так называемая личностно-ориентированная модель образования, направленная на развитие самостоятельности, проблемного мышления, творческой активности в согласовании с потребностью общества и человека в развитии его интеллекта

и личности, поэтому правомерно обращение к воспитательной системе как фактору личностного развития и обязательному компоненту развития социальной активности подростков. Важно добавить, что органы ученического самоуправления и детские общественные объединения, возглавляемые подготовленными педагогами, могли бы стать истоком гражданственности, основой творческого самостоятельного потенциала развивающегося общества.

Вопрос формирования социальной активности в подростковом возрасте изучал отечественный педагог К.Д. Ушинский (формирование качеств социальной активности личности). Задачу увеличения степени вовлеченности молодежи в активную общественную деятельность в рамках профессиональной и социально-политической деятельности исследовали выдающиеся советские педагоги и государственные деятели П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др. Из зарубежных педагогов над вопросом социальной активности подростков работал А. Дистервег. Как одну из составных частей процесса формирования и развития личности, когда происходит становление основных личностных качеств, социальную активность рассматривали: И. Гоффман, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж. Г. Мид, Р. Тернер. В период подростничества у ребенка формируются социальные установки, отношения подрастающего человека к себе, его отношения к другим членам общества и к самому к обществу. В этот же возрастной период стабилизируются черты характера. Самопознание, самовыражение и самоутверждение в этот период жизни подростка выступают в качестве основных «двигателей» мотивации, непосредственно связанных с самосовершенствованием ребенка, как личности.

Социальное развитие начинается с осознания подростком своего социального потенциала, благодаря которому через развитие личности в результате творческой деятельности начинает проявляться, укрепляться и качественно изменяться его социальная позиция. По мере взросления у подростка меняется характер и признаки предъявления себя в обществе, а также его отношение к миру, претерпевают изменения желания и цели и то, насколько они соответствуют общественным пожеланиям.

Значимая для общества деятельность школьника является существенной составляющей частью деятельности в обществе, общественно полезная деятельность подростка выступает как соответствующая, но не равная высшим формам этой деятельности. Общественно полезная деятельность школьников по отношению к общественно производительному труду взрослых играет обучающую роль. Эта деятельность задает подростку систему общественных отношений и ценностей. Участие в этой

деятельности формирует у подростков не только освоение операций и действий, но, в первую очередь, усвоение общественных отношений, фактически они включаются в принятые в обществе взаимозависимости и связи.

Та деятельность, которую ребенок реализует с пользой для общества, является одновременно инструментом и условием приготовления его к более продвинутым формам деятельности в рамках социальной общности.

Одновременно с этим, свою наиболее полную форму как психологическое и педагогическое явление, она приобретает именно в подростковничестве, формируя тем самым наилучшие условия для психического развития личности. Подобная деятельность есть этап, в рамках которого она развивается полно и всесторонне, и вместе с этим являет собой отличительную форму «мотивационной» деятельности, особый тип ее.

В социально-важной деятельности формируется и конкретизируется модель реальных аспектов активной социальной жизни, отвечающих потребностям подросткового возраста. Реализовать желание стать частью социума подросток может только через участие в социально-важных делах в рамках специально-организованных детских общностей, и участие в таких делах дает ему возможность построить полноценные отношения со сверстниками и взрослыми [2].

Общественно полезную деятельность можно определить как особую форму деятельности, толчком развития которой является польза для общества, согласующаяся с желанием выразить себя как личность. Важно учесть, что «польза» здесь трактуется не как «выгода», не как применение и использование, а именно как заботу о других (когда другой является не инструментом, а побудителем), как сознательный мотив нести пользу обществу.

Деятельность, мотивом которой является польза для социума, не появляется спонтанно, она формируется направленно. И речь идет не о том, что разные виды деятельности имеют социальную ориентированность, а также не о том, сколь активно ученики школ участвуют в разнообразной общественной работе, а о том, что здесь реализуется особое формирование такой деятельности, которая создает необходимые условия для формирования соответствующих компонентов мотивационно-потребностной сферы, когда потребность делать на благо социума становится способом существования. В связи с этим нам видится важным дать характеристику модели формируемой общественно – полезной деятельности подростков, выделив после условия ее возникновения и развития.

Организация и развитие общественно полезной деятельности – трудоемкий процесс, требующий соблюдения определенных принципов и условий. В это время у детей подросткового возраста появляются важные психологические новообразования: формируется нравственное сознание, возникает ответственная позиция; благодаря общению подростков приобщается к обществу; вырабатывается активность социальная, которая направлена на усвоение норм поведения и ценностей общества.

Исследование механизмов формирования общественно полезной деятельности требует понимания мотивов участия подростков в социально значимой деятельности.

Подростками движут различные мотивы вхождения в деятельность, которая полезна для общества [3].

На начальном периоде ее структурирования необходимо не только учитывать эти мотивы – желание себя проявлять, самоутвердиться, престижность и др., но и применять их для нацеленности детей на общественно значимый труд.

Следующий период требует найти пути перенацеливания этих мотивов на полезность социуму, что затем, в третьем периоде, приводит к появлению устойчивых мотивов, которые характеризуются ответственным отношением к коллективному труду и, как следствие, желанию трудиться на пользу обществу.

Воспитание ребенка, прежде всего, – это формирование его как личности. Совместная деятельность детей в группе способствует повышению качества образования, воспитанности, как отдельного ребенка, так и сообщества в целом.

Особенности осуществления организационно-деятельностных подходов в воспитании и обучении требуют использования межличностных отношений.

Целенаправленное формирование социальной активности в подростковом возрасте включает в себя организационную систему отношений взрослых и деятельностную систему в виде общественно-полезной деятельности подростков, реализующей их социальную активность.

На основе организационно-деятельностной системы, участниками которой являются как взрослые, так и подростки, появляется возможность разработать универсальную модель формирования социальной активности, которую можно будет реализовать как на уровне отдельно взятой образовательной организации, так и в городском пространстве.

О действенности данной работы может свидетельствовать динамика ценностных ориентаций подростков. Участие в социально-значимых проектах позволяет подросткам приобрести теоретические знания и практический опыт организации общественно полезной деятельности.

Литература

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. – <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.
2. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. – М. – Воронеж, 2008.
3. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Просвещение, 1967.

В.В. Бобух, В.И. Спирина

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время вопросу формирования социально-правовой компетентности будущих бакалавров психолого-педагогического образования отводится самое пристальное внимание. Сегодня общество нуждается в профессионалах, которые владеют не только знаниями, умениями и навыками, но и имеют достаточный уровень компетентности, позволяющий им решать насущные задачи социально-правовой защиты подрастающего поколения [2].

Как известно, в теории образования существует расширение понятий: «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход». Компетенция – совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы [3].

Компетентность – это уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний [4].

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию [5].

Реализация компетентностного подхода в процессе образования выступает приоритетной целью подготовки бакалавра в педагогическом вузе. Отсюда можно выделить понятие *социально-правовой компетентности* будущего социального педагога и психолога как способность определять социально-правовую составляющую при решении педагогических задач, опираясь на знания, умения и навыки **социально правовых действий**.

Следует отметить, что структура социально-правовой компетентности включает в себя нескольких компонентов (рис. 1):

- **мотивационный** – стремление воспринимать педагогическую реальность в социально-правовом контексте, осознавать ценности права и необходимость соблюдения его норм;

- **когнитивный** – усвоение правовых знаний и умение работать с социально-правовой информацией. Компетентность в области права позволяют будущим специалистам соотносить своё поведение и поведение окружающих в рамках закона;

- **деятельностно-рефлексивный** – умение выделять социально-правовой контекст педагогических задач: формируется в профессиональной деятельности путём накопления опыта, решения нестандартных задач и применения современных программ обучения.

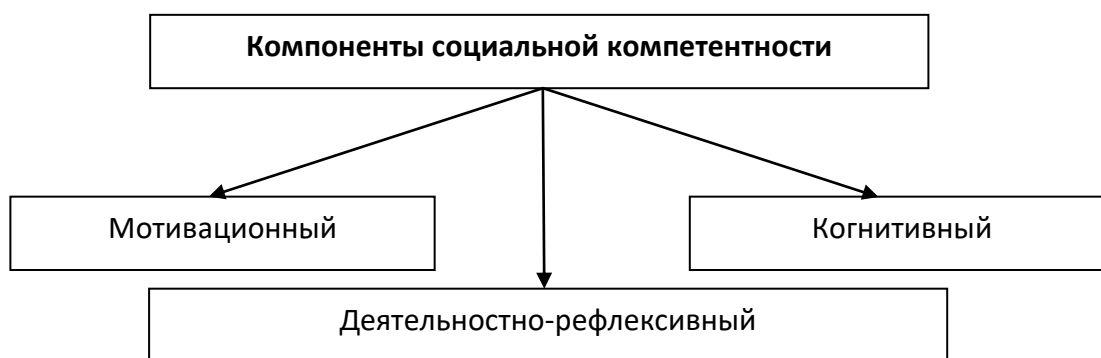


Рис. 1 – Компоненты социально-правовой компетентности

При этом следует упомянуть об условиях для развития социально-правовой компетентности. В настоящее время можно выделить несколько ключевых моментов в подготовке будущих бакалавров:

- включение социально-правовых знаний в содержание психолого-педагогических дисциплин;

- инициирование социально-правовой деятельности;

- использование в образовательном процессе современных технологий.

В условиях социально-экономических изменений в стране перед образованием поставлена задача: не просто дать выпускникам определенный уровень знаний, умений и навыков по основам наук, но и обеспечить их способность и готовность жить в современном обществе, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и решать жизненные проблемы. Решение такого рода задач, можно реализовать с помощью внедрения в процесс подготовки технологических инноваций. Не стоит забывать и о факторах, влияющих на формирование социально-правовой компетентности будущего бакалавра. К ним относятся: изменения в государственной политике,

направленные на модернизацию системы образования; развитие нового педагогического мышления; актуализация профессионального значения гражданско-правовых знаний; повышение конкурентноспособности и другие. Влияние всех этих факторов приводит к распространению и внедрению инновационных технологий, что является актуальной и социально значимой задачей, позволяющей вывести качество образования на новый уровень.

Инновации, как известно, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они – результат научных поисков, передового социального опыта, и этот процесс нуждается в управлении [1].

Следует отметить, что инновационный процесс, включает в себя личностный подход, творческое начало, профессионализм, а также деятельность по разработке, освоению и внедрению нововведений. В настоящее время, в образовательном процессе существует множество интерактивных методов и форм подачи материала в социально-правовом ключе, приведем примеры:

- мозговой штурм (поиск различных ответов на поставленные вопросы, включение в обсуждение новых условий, повышение интереса к проблеме путем изменения вводных параметров темы, а также выяснение осведомленности участников о предмете дискуссии);

- дебаты и дискуссии (помогают выработать навык отстаивания определенной точки зрения, применяя аргументы и доводы в подтверждение своей правоты, обучение выработке компромиссных решений);

- сценическая постановка (предоставление участникам возможности отстаивания точек зрения в противоположных ролевых позициях);

- путешествия, экскурсии (посещение организаций и учреждений, где проблема соблюдения прав человека стоит наиболее остро (детские дома, хосписы, профильные лечебные центры, благотворительные фонды, приюты для бездомных);

- игра в суд (метод правового образования, позволяющий участникам, выступать в различных ролях, обсуждать, выслушивать различные точки зрения по определенному вопросу, а также оценивать различные проблемы соблюдения прав человека);

- интерактивный квест (в процессе обучения приобретаются навыки по формулировке проблемы, планирования своей деятельности, решения сложных задач, а также умения критически мыслить, взвешивать альтернативные мнения, брать на себя ответственность за самостоятельно принятые решения).

Необходимо отметить, что применение инновационных технологий в процессе обучения позволяет будущим бакалаврам применять на практике свои знания, умения и навыки, полученные на занятиях. Таким образом, социально-правовая компетентность является важным фактором формирования профессиональной подготовки бакалавра в педагогическом вузе. Она представляет собой совокупность прав, полномочий и обязанностей личности, которыми она должна обладать с целью эффективного выполнения профессиональной деятельности. При этом задачей современного образовательного процесса является актуализация социально-правовых знаний и опыта социально-правовых действий в современных реалиях, а также формирование готовности к непрерывному самообразованию и следованию передовым тенденциям развития педагогической науки.

Литература

1. Габбасова Л.З. Инновационные технологии в образовательном процессе // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. / Казань: Бук, 2016 [Электронный ресурс] Режим доступа – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11108>.
2. Казьмина Е.Г. Профессиональная компетентность: выбор будущего рабочего: монография. – Воронеж 2007. – 122 с.
3. Национальная педагогическая библиотека [Электронный ресурс] Режим доступа – URL <http://didacts.ru/termin/kompetencija.html#item-15573>.
4. Национальная педагогическая библиотека библиотека [Электронный ресурс] Режим доступа – URL <http://didacts.ru/termin/kompetentnost.html#item-12179>.
5. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Удмуртский госуниверситет, 2016. – 174 с.

М.Б. Богус, Е.И. Проценко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В настоящее время интеллектуально-творческий потенциал общества рассматривается как надежный гарант национального благополучия. В обществе доминирующей ценностью выступают интеллект и креативность, являющиеся главной производительной и творческой силой культуры и цивилизации. Современное общество нуждается в людях обладающих не шаблонным, креативным мышлением, поэтому главным

направлением российского образования выступает ранняя диагностика, выявление и дальнейшее воспитание, развитие детей с одарённостью. Одарённые дети являются тем резервом современного общества, который обеспечит его насыщенное развитие. В связи с этим, социальный заказ требует от образовательных организаций направленности на педагогическое сопровождение развития одаренности и поиска приоритетных направлений развития творческой индивидуальности детей.

Исследованием проблемы одарённости занимались многие ведущие ученые. В работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.Н. Дружинина и др. проводилось исследование общих и специальных способностей детей [3; 5; 6]. Психолого-педагогические особенности одаренности описаны в работах А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского и др. [1; 2]. В трудах О.К. Тихомирова одарённость рассматривалась как психическое явление, неразрывно связанное с творчеством [9]. Структуру интеллектуальных способностей изучали М.А. Холодная, Дж. Гилфорд [10; 4]. Исследование способностей к овладению определенным видом деятельности (музыкальной, художественной, педагогической, литературной, математической) проводились Б.М. Тепловым, В.А. Крутецким и др. [8; 7].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие между актуализацией проблематики педагогического сопровождения развития одаренности обучающихся и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий сопровождения одарённых учащихся младшего школьного возраста в процессе обучения.

Выявленное противоречие позволило определить проблему исследования – каковы психолого-педагогические условия сопровождения одарённых детей младшего школьного возраста в учебном процессе?

С целью проверки гипотезы исследования нами было проведено экспериментальное исследование на базе центра дополнительного образования «Мега Мозг» в г. Майкопе. В эксперименте приняли участие 9 учащихся в возрасте 6 лет. Занятия проходили в течение одного учебного года по 4 часа в неделю. Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Цель констатирующего этапа заключалась в выявлении одаренных детей и степени их одаренности.

На данном этапе эксперимента для выявления одаренных детей младшего школьного возраста и степени их одаренности нами были использованы следующие методики: «Карта одаренности» И.А. Савенкова, **определение уровня проявления способностей ребенка (А.Н. Сизанов)**, методика оценки общей одаренности.

Методика И.А. Савенкова «Карта одаренности» позволила нам количественно оценить степень выраженности у ребенка различных видов одаренности и определить, какой вид одаренности у него преобладает в настоящее время. Она состоит из 80 вопросов, систематизированных по десяти относительно самостоятельным областям поведения и деятельности ребенка. Полученные результаты свидетельствуют о том, что интеллектуальной одаренностью обладают три респондента. По направленности у двоих детей была выявлена литературная одаренность. В соответствии с приведенной классификацией И.А. Савенкова, лидерская одаренность выявлена у пятерых учащихся.

Методика А.Н. Сизанова «**Определение уровня проявления способностей ребенка**» была ориентирована на оценку степени одаренности и талантливости ребенка без связи с какой-либо областью проявления интересов. Данная методика позволила нам определить, что в группе 7 человек характеризуются высокой степенью проявления способностей, 2-е являются одаренными, но они не проявляют яркую одаренность. Полученные результаты не противоречат результатам первой методики.

Методика «Оценка общей одаренности» была адресована родителям. Она дополняет вышеприведенный комплекс методик и позволяет оценить уровень сформированности девяти характеристик (любопытность, сверхчувствительность к проблемам, способность к прогнозированию, словарный запас, способность к оценке, изобретательность, способность рассуждать и мыслить логически, настойчивость, перфекционизм), обычно наблюдаемых у одаренных детей. По полученным результатам среза можно сделать вывод, что наиболее развитыми качествами у детей являются: любопытность, хороший словарный запас, способность к оценке, изобретательность.

Проведенный констатирующий этап эксперимента позволил выявить группу одаренных детей, требующих особого внимания в образовательном процессе и нуждающихся в сопровождении. В связи с чем, нами была определена цель формирующего этапа – создать и апробировать комплекс психолого-педагогических условий эффективного сопровождения одаренных учащихся в образовательном процессе. На формирующем этапе эксперимента сопровождение одаренных детей проходило по двум направлениям – работа с детьми и работа с родителями.

В работе с детьми одними из технологий сопровождения выступили активные методы обучения (АМО). В соответствии с выявленными на констатирующем этапе эксперимента направлениями одаренности, нами были подобраны 3 вида АМО – на развитие интеллектуальной,

литературной и лидерской одаренности. С целью развития интеллектуальной одарённости на занятиях по обучению грамоте применялись такие игры, как «Найди пару», «Лото», «Потерянная буква» и т. д. На занятиях по математике использовались такие игры, как «Рыбаки», «Сундук с сокровищами», «Башня из разноцветных бусин» и т. д.

Одним из эффективных способов развития интеллектуальной сферы обучающихся явилась игра «Сундук с сокровищами». В учебном кабинете была выставлена коробка с заданиями – кроссвордами, числовыми цепочками, логическими задачами, текстами для анализа и т. д., из которой дети брали интересные и посильные для выполнения задания. Если ребенок быстро и грамотно справлялся со своим заданием, ему предоставлялась возможность выбрать и выполнять дополнительные задания из этой коробки. Чтобы активировать познавательный интерес детей и включить их в работу не только на уровне познавательной, но и поисковой и личностной активности были использованы такие активные методы как «Лучик», «Три М», «Путаница» и др.

В рамках второго направления формирующего этапа эксперимента проводилась работа по привлечению родителей к грамотному психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей. Для них проводились собрания, консультации, мастер-классы и они становились активными участниками образовательного процесса. На одной из первых встреч родителей знакомили с результатами диагностических исследований, им предоставлялась информация о направленности развития способных учащихся. Определялись проблемные зоны в развитии ребенка. Давались рекомендации по посещению кружковых и факультативных занятий, с целью дальнейшего развития способностей. Например: лепка из полимерной глины, робототехника, рисование, ментальная арифметика, скорочтение и шахматы.

На контрольном этапе эксперимента проводились срезы с применением ранее приведенных методик: Савенкова И.А. «Карта одаренности», Сизанова А.Н. «Определение уровня проявления способностей ребенка», методика оценки общей одаренности. Полученные данные свидетельствуют о том, что выявленная на констатирующем этапе одаренность у детей сохраняется, при этом у пятерых детей повысился уровень сформированности интеллектуальной одаренности.

Результаты контрольного среза по методике Сизанова А.Н. «Определение уровня проявления способностей ребенка» указывают на то, что в группе из 9 человек 6 человек характеризуются высокой степенью проявления способностей, двое являются одаренными и один ребенок проявляет яркую одаренность. Таким образом, базирование деятельности на психолого-педагогической идентификации одаренности учащихся

младшего школьного возраста, учитывающей дифференциацию признаков одаренности и соответствующих ей уровней, включение в учебный процесс активных методов обучения, привлечение родителей к психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей является эффективным комплексом психолого-педагогических условий сопровождения одаренных детей младшего школьного возраста в учебном процессе.

Литература

1. Брушлинский, А.В. Психология мышления и кибернетика / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1970. – 191 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 471 с.
3. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Электронный ресурс] / П.Я. Гальперин. – Режим доступа: <http://lifesocio.com/obschaya-psihologiya-kniga/psihologiya-myishleniya-uchenie-poetapnom-24457.html>.
4. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта [Электронный ресурс] / Дж. Гилфорд. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/682838/>.
5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие / В.Н. Дружинин. – СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
7. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Электронный ресурс] / В.А. Крутецкий. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/-krutetskiy_osnovy-pedagogicheskoy-psihologii_1972.
8. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий [Электронный ресурс] / Б.М. Теплов. – Режим доступа: <http://www.newreferat.com/ref-17765-2.html>.
9. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О.К. Тихомирова. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
10. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Д.Е. Вовк

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Психолого-педагогическое сопровождение семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в общеобразовательной школе осуществляется социальным педагогом и психологом. Основная цель их деятельности состоит в защите прав и интересов ребенка, в том числе,

к сожалению, и от собственных родителей. Рост числа семей группы риска в настоящее время обусловил необходимость обеспечения защиты детей со стороны школы [1].

В работе с семьями социального риска эти специалисты руководствуются следующими принципами: соблюдение приоритета интересов ребенка; максимально возможное сотрудничество с семьей ребенка; защита права ребенка на воспитание по возможности в своей биологической семье; тесное взаимодействие со структурами, органами и службами, осуществляющими работу с семьей: правоохранительными, опеки и попечения, образования и т. д. [2].

Психолого-педагогическое сопровождение семьи в трудной жизненной ситуации строится поэтапно. Началом такой деятельности становится поступление информации о неблагополучии в конкретной семье. Источником информации могут выступать участковый, соседи, родители других детей, телефонный звонок и т. д. С момента поступления сигнала социальный педагог школы и психолог ведут записи всех выявляемых фактов по данному делу в хронологическом порядке. Такой дневник нужен не только для составления отчета, но и для разработки плана действий в отношении данной семьи [3].

Этап I. На основании получения сигнала производится первичная оценка ситуации о наличии обстоятельств, требующих оказания оперативной помощи данной семье.

Этап II. Осуществляется сбор первичной информации о данной семье через различные источники: поликлинику, школу наркологический и психиатрический диспансеры, соседей, коллег родителей по работе и т. д.

Этап III. Сбор информации завершается обобщением полученных данных и оценкой уровня риска для проживания и воспитания в данной семье ребенка.

Этап IV. Диагностика семейного неблагополучия будет неполной без беседы с ребенком. Таковую встречу наедине желательно организовать в школе, где выясняются обстоятельства, связанные с отношением родителей к ребенку.

Социальный педагог и психолог делают выводы как на основе прямых ответов ребенка на вопросы, так и при помощи визуального наблюдения. В данном случае оценивается способность ребенка к коммуникации, эмоциональная реакция при упоминании отдельных членов семьи и т. д.

Этап V. Организация первой встречи специалистов с семьей, как правило, за пределами места проживания семьи. Желательно назначить

родителям и ребенку, встречу в школе: в школьном кабинете или свободной аудитории. Такая обстановка способствует созданию официальной и деловой атмосферы для предстоящего разговора, поскольку в собственном доме родители чувствуют себя более уверенно. Необходимо предусмотреть участие в этой встрече с семьей не только социального педагога и психолога, но и классного руководителя. Их участие позволит вести беседу в строго избранном направлении, лучше владеть ситуацией. Известно, что родители из семей социального риска склонны в подобных случаях к непрогнозируемым реакциям, порой желанию уклониться от обсуждаемой темы. По этой причине приглашая родителей для беседы, необходимо предварительно составить план предстоящей беседы и тщательно подготовиться к ней.

Главная цель встречи с семьей – определить степень риска семейного неблагополучия и решить вопрос о возможности оставаться в семье при условии последующей реабилитационной работы.

В начале беседы с родителями социальному педагогу и психологу следует представиться и представить других участников беседы. Затем формулируется цель предстоящей беседы. Для достижения доверительной атмосферы, снятия психологического напряжения рекомендуется использовать разные приемы, к примеру, беседа за чаем. В соответствии с требованиями продолжительность первой встречи не должна превышать одного часа с небольшим перерывом через 30 минут. Перерыв может быть использован специалистами, в случае необходимости, для корректировки содержания беседы.

В результате первой встречи с семьей группы риска необходимо получить ответы на следующие вопросы:

1) способствует ли семейная атмосфера полноценному развитию личности ребенка?

2) какие характеристики семьи дают надежду на возможность ее качественных изменений в лучшую сторону?

3) какие жизненно необходимые качества отсутствуют у членов данной семьи, и над формированием каких следует работать в процессе реабилитации?

4) Какой из статусов семьи создает неблагоприятную ситуацию, к примеру, материальное положение семьи?

Если в ходе беседы появляется сомнение в безопасности пребывания ребенка с родителями, социальный педагог вправе решать вопрос вместе с органами опеки о дальнейшем пребывании ребенка в семье. Вместе с тем, следует всегда помнить, что родительская семья априори – наиболее благоприятная среда для пребывания ребенка и идти на столь крайние меры следует только лишь в случае реальной угрозы его здоровью.

Этап VI. Достоверная, проверенная информация обсуждается на заседании комиссии при отделе опеки и попечения, которая принимает решение о дальнейших действиях в отношении данной семьи. На заседании комиссии приглашается и обсуждаемая семья, ее участие в заседании комиссии расценивается как позитивный фактор и свидетельствует о заинтересованности родителей и желании родителей создать надлежащие условия для воспитания ребенка в семье.

Этап VII. Независимо от того, как решается вопрос о пребывании ребенка в семье, сразу же начинается работа по восстановлению адаптивных возможностей семьи для эффективного выполнения родительских функций. Разрабатывается план работы с данной семьей по повышению ее воспитательного потенциала.

Этап VIII. Далее следует патронаж социальным педагогом семьи в условиях ее проживания. Практика показывает, что на этом этапе иногда возникают трудности по причине нежелания родителей соглашаться на такие посещения. В связи с этим, главная задача социального педагога и психолога – продемонстрировать доброжелательность, терпение, широко использовать методы убеждения: визит продиктован только добрыми намерениями; желанием оказать помощь и поддержку, и в дальнейшем, психолого-педагогическое сопровождение семьи. Результатом успешной работы в этом случае станет готовность семьи идти на контакт и следовать разработанным и предложенным родителям рекомендациям [4].

Этап IX. Углубленное ознакомление с семьей позволяет реализовать систему мер, необходимых для восстановления воспитательной функции семьи. Практика взаимодействия с семьей показывает, что перспективным способом является – инициировать всех членов семьи в разработке плана реализации плана по решению имеющихся в семье проблем. Таким образом, семья должна быть поставлена в известность относительно всех методов и методик, с помощью которых изучаться потенциал семьи. Опыт показывает, что применение диагностических и методик без информирования и согласования с семьей может приводить к протестным формам со стороны родителей.

Готовность родителей участвовать в реализации плана сотрудничества по повышению воспитательного потенциала семьи свидетельствует об их стремлении решать имеющиеся проблемы совместно со специалистами школы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в данном случае, мы имеем дело с родителями, для которых ребенок представляет собой главную ценность. План совместных действий с такой семьей следует разрабатывать с учетом пожеланий родителей.

Литература

1. Абрамова Г.В. Практическая психология Учебник для студентов вузов – Изд 6-е., перераб. и доп. – М : Академический Проект, 2003. – 496 с.
2. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. – 110 с.
3. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для студентов вузов . – 2-е изд., испр. – М. : Academia, 2004. – 158 с.
4. Дивицина Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Конспект лекций. – Ростов н/Д: «Феникс», 2005. – 288 с.

С.Н. Даниленко

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изменившиеся требования к подготовке современного специалиста должны обеспечить ему возможность развиваться в профессии, гибкость профессиональной траектории. В ФГОС ВО они отражены в виде образовательных результатов – общих и профессиональных компетенций, среди которых есть ОК-6 – «способность к самоорганизации и самообразованию» [5]. Создаваемая в РФ система непрерывного образования должна отвечать принципу преемственности, когда каждый новый шаг в ней связан с предыдущим и влияет на последующие. Обратившись к исследованию развития компетенций самообразования в системе повышения квалификации, мы пришли к выводу о необходимости проанализировать все этапы развития этих компетенций.

А.К. Маркова [3] определяет профессиональную компетентность как совокупность психического состояния, «позволяющего действовать самостоятельно и ответственно», способности и умения выполнять определенные профессиональные функции, т. е. как готовность и способность выполнять профессиональную деятельность. Общекультурные компетенции, являясь общими для многих профессий, также необходимы для профессиональной деятельности. Традиционно в учебно-воспитательном процессе вуза у обучающихся формировали знания и умения, необходимые для профессии, теперь к этому добавились направленность обучающегося на получение профессии и его практический опыт в выполнении компонентов профессиональной

деятельности. Все вместе составляет профессиональную компетентность. Однако в вузе невозможно завершить это формирование – студенты мало участвуют в профессиональной деятельности, поэтому в стандартах и указаны компетенции, а «компетентность – это реализованная в деятельности компетенция; это интегральная проявленная в деятельности (ситуации) характеристика личности, определяющая успех и ответственность за ее результаты» [1]. Завершается формирование компетентностей уже в профессиональной деятельности, когда педагог многократно реализует компетенции и анализирует результаты. Цепочка ЗУН – применение – анализ и коррекция повторяется многократно и профессиональные компетенции переосмысливаются, дополняются, приобретают личностные особенности. Обучение в вузе представляет собой как бы пропедевтику формирования профессиональных компетентностей.

Компетенция самообразования также проходит длинный путь в своем развитии – от школы через всю жизнь. Сначала формируются мотивы и основные умения, затем – при внешней организации деятельности человек знакомится с особенностями процесса самообразования, затем человек учится осмысленно планировать свое самостоятельное образование, проектировать собственную образовательную траекторию, разрабатывать индивидуальную систему самообразования, и наконец – самоорганизация в самообразовании становятся одной из составляющих жизнедеятельности. Данный подход коррелирует с иерархической моделью системы психической самоорганизации человека, предложенной С.И. Дьяковым. Психологом выделены следующие уровни-этапы самоорганизации [2, с. 484]:

- функциональный психический – человек способен к самоконтролю и саморегуляции, но осуществляет это нерегулярно и часто неосознанно;
- ценностно-мотивационный – человек делает это на основе осознания ценности самоорганизации для достижения цели, для внешней оценки;
- смысложизненный идеологический – сознательная самоорганизация как система управления своей жизнью, как одна из ведущих жизненных идей и личностных качеств.

Профессиональное самообразование, реализуемое с помощью компетенций самообразования (ОК), является частью общего самообразования и не может существовать без него, тем более для педагога, который перестает быть основным источником информации для обучаемых, но остается тем, кто может и должен ее объяснить при необходимости. Это значит, для профессиональной деятельности важно разностороннее непрерывное образование и самообразование.

Если в вузе самообразовательная деятельность будущих педагогов организуется и направляется преподавателями, то по его окончании наступает важный этап принятия на себя ответственности за свое развитие и образование. Очень важно, чтобы в первые три года профессиональной деятельности начинающий учитель не растерял те навыки самообразовательной деятельности, ту потребность узнавать новое, которые, как мы надеемся, были им приобретены. Теперь педагог почти предоставлен сам себе, но стажировочный этап проходит с методической поддержкой учителя-наставника (очень хорошо, что со следующего года эта общественная нагрузка опытного учителя становится официальной – в школе вводится соответствующая должность), который и должен помочь продолжить профессиональное самообразование, помочь выбрать его направления. Наиболее полезно в этот период начинающему учителю самостоятельно искать те области профессиональной деятельности, которые он считает нужным пополнить, изменить, освоить с нуля (новейшее оборудование, технологии). Для этого он должен иметь навыки самоанализа – что знаю плохо, плохо реализуется, что хотел бы освоить; поиска тех мест в образовательном пространстве, где необходимое можно получить – в виде статей, рекомендации и пособий свободного доступа, краткосрочных или долгосрочных дистанционных или очных курсов и вебинаров. Здесь ему может помочь учитель-методист, он же может предоставить начинающему коллеге свои разработки в интересующей того области, помочь спланировать работу.

Далее профессиональное самообразование педагога переходит на новый уровень – оно осуществляется учителем осознанно и постоянно (у части учителей), объединяясь с самообразованием во время повышения квалификации, участия в круглых столах, семинарах, конференциях. Продолжают формироваться компетенции самообразования, это может происходить и стихийно, но лучше, если планируется.

Эффективная организация процесса формирования общекультурных компетенций требует соблюдения определенных требований:

- организационных – компоненты компетенций должны быть описаны в программах самообразования, программах дисциплин в системе повышения квалификации как требуемые результаты;
- содержательных – каждому компоненту компетенции должно быть сопоставлено определенное содержание деятельности, оно должно быть достаточно вариативным, чтобы обеспечить полноценное и осмысленное формирование компонента компетенции;
- процессуальных – согласно компетентностному подходу ведущая роль в формировании компетенций принадлежит самостоятельной деятельности обучающихся, что требует создания определенной образовательной среды;

➤ диагностирующих – для контроля и коррекции результатов должны быть разработаны критерии и уровни сформированности компетенций и их составляющих, спроектирована система контроля.

Для эффективного формирования компетенций самообразования преподаватель системы повышения квалификации должен для каждого занятия:

- сформулировать задачу формирования конкретных компонентов компетенций самообразования (в том числе, в домашней работе);
- подобрать или разработать задания для формирования этих компонентов, подобрать ресурсы;
- определить используемые методы и технологии, при необходимости дополнить задания;
- определить способы фиксирования результатов деятельности обучающихся.

На основе анализа результатов контроля преподаватель делает выводы о необходимости консультаций, которые можно провести дистанционно.

Непрерывность образования и самообразования как требование времени к специалисту и личности заметно меняет многие его аспекты, заставляя по-новому взглянуть на весь процесс, его внутренние связи. Системный подход к проектированию образовательных процессов, в частности, проектирование процесса самообразования педагога в системе повышения квалификации невозможно без учета особенностей его построения за его пределами. Пропедевтика формирования компетенций самообразования способствует их более продуктивному развитию в планируемом процессе.

Литература

1. Баранников А.В. Самообразование и компетентностный подход – качественный ресурс образования: Теория и практика. М.: Московский центр качества образования, 2009.

2. Дьяков С.И. Психосемантика самоорганизации человека как субъекта жизни. Основы психологии человека. Монография. СПб.: Проспект науки, 2016.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

4. Спириин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование / под ред. д-ра пед. наук, проф. П.И. Пидкасистого. М.: Рос. пед. агентство, 1997.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). / <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

Тема суицидального поведения подростков стала предметом изучения многих исследований, и это не случайно. Моральная сложность данной проблемы, особенности подросткового возраста – это лишь часть факторов, которые совсем не способствуют быстрому и легкому решению данной проблемы.

Первичная профилактика, как известно, это комплекс мер, направленных на предупреждение и развитие суицидального мировоззрения, саморазрушительной модели поведения.

Вторичная профилактика это комплекс мер, направленных на устранение выраженных факторов риска, которые при определенных условиях могут привести к повторению попыток суицида, распространению суицидальной идеологии и т. п.

Следует отметить, что непосредственно в период суицидального риска с подростком работу осуществляют суицидологи и психологи специализированных кризисных центров. Задача социального педагога и психолога общеобразовательной школы заключается в выявлении подростков, имеющих суицидальные наклонности, первичное обследование депрессивности, выявление саморазрушительных тенденций и задействование специалистов этого профиля для оказания непосредственной помощи подростку. Вместе с тем, даже в случае их слаженной работы, по мнению российских суицидологов, удастся предотвратить далеко не все суицидальные попытки [2].

Работа специалистов начинается с формирования установок у учащихся на здоровый образ жизни, жизнестойкость, формирование моральных и нравственных ценностей витального характера, становление и развитие познавательных интересов и т. д. Первичные профилактические меры включают в себя как массовые, так и индивидуальные мероприятия: беседы, лекции, видео, игры, тренинги, круглые столы и т. д. Их назначение – формирование здорового образа, отказ от вредных привычек, формирование самостоятельности и ответственности как социально значимых качеств личности. Данный тип профилактики требует от социального педагога и психолога высокого уровня специализированных знаний об устройстве психики ребенка, особенностях мышления, возрастных особенностях подросткового возраста, чтобы не допустить романтизации суицидов. Специалистам,

выполняющим первичный скрининг, важно учитывать индивидуальные особенности подростка, а также тот факт, что многие методы оценки суицидального риска до сих пор не прошли оценку валидности и не позволяют выявить все три ключевых индикатора склонности к суициду, а именно: желание умереть, суицидальное поведение и знание о суициде [1].

Вторичная профилактика включает в себя пресечение возникновения эффекта Вертера (волны самоубийств-подражаний самоубийствам знаменитостей), пресечение романтизации суицидов в школьной среде, мероприятия разъяснительного характера с классными коллективами в том случае, если произошел суицид, выражая негативную оценку действиям суицидента (в ключе его слабости и безответственности).

Основные методы практической реализации профилактики суицидальных состояний включают в себя исследования подростка в подавленном или нервном состоянии. Наиболее положительно в общеобразовательных школах зарекомендовала себя «Госпитальная Шкала Тревоги и Депрессии (HADS)» как наиболее точный, простой и информативный экспресс метод тестирования [3].

Также в виде массового инструмента диагностики для выявления подростков, требующих повышенного внимания, используется «Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса» [3]. Эта диагностическая методика выступает как средство глобального исследования каждого подростка с целью выявления уровня тревожности и стресса.

Технология получения и анализа выглядит следующим образом: дважды в год психолог совместно с социальным педагогом проводит тестирование учащихся среднего и старшего звена по методике диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Результаты диагностики анализируются и изучаются в соответствии с профилем учащегося (к примеру, если подросток – изгой в классе, однако заполненный им бланк показывает исключительно положительный результат, это является основанием для углубленного исследования).

Следующим этапом становится индивидуальное либо микрогрупповое тестирование по Госпитальной Шкале Тревоги и Депрессии (HADS). Задача специалиста сформировать у детей положительный настрой, удостоверившись в отсутствии тревоги, стоит приступать к методике. В процессе тестирования специалист делает отметки о своих наблюдениях о ходе тестирования: долгие размышления, исправления вариантов ответа, пропуск вопроса, нервозность, очевидно ложные ответы, физиологические проявления страха или злости, а также отстранение и безэмоциональность. Адекватной можно считать

положительную позицию подростка: интерес, рабочее настроение (как к заданию на уроке).

По окончании диагностики начинается этап анализа, в котором сводится воедино информация из наблюдений в ходе диагностирования и полученных результатов. На основании полученной информации строятся рекомендации педагогам, классным руководителям, родителям (в случаях, когда отмечаются легкие формы тревожности или подавленности по ситуативным причинам с малой продолжительностью), в случаях же высоких баллов и подозрения на депрессивные/тревожные субклинически и серьезнее выраженные состояния производится проверка условий жизни обучающихся, социальной ситуации развития. При возникших подозрениях о насилии, невыполнении родительских обязанностей и т. д., в известность ставятся органы социальной защиты населения, органы опеки и попечительства, а так же отдел по делам несовершеннолетних. Прорабатываются социальные составляющие, послужившие причиной выявленных проявлений тревожности или депрессивности, модель воспитания, социальная ситуация развития, коллектив класса (проводится социометрия), социальная ситуация в кружках/секциях/внеурочной деятельности.

Важным инструментом получения актуальной информации о психоэмоциональном состоянии подростков выступают так называемые «Антикризисные бригады». Это учащиеся старшего возраста, прошедшие специальную подготовку, позволяющую им обратить внимание на проявления подавленности/депрессивности и обратиться за помощью к педагогам. Такой подход нельзя назвать фундаментальным, однако он позволяет получать информацию, обычно скрытую от педагогов.

Родительские собрания это ценный инструмент взаимодействия: они дают возможность, как непосредственного педагогического просвещения, так и получения обратной информации. Родители сообщают, в первую очередь, в школу, что с ребенком происходит что-то странное, специалисты школы уже конкретно выясняют, что именно.

Важной профилактической мерой выступает просвещение родителей, до них доводится следующая информация: все намеки ребенка на суицид следует рассмотреть со всей серьезностью, как правило, это крик о помощи ребенка, который нуждается в ответной реакции близкого человека. Как только у подростка отмечается сниженное настроение, и другие признаки депрессивного состояния – необходимо сразу же, немедленно, принять меры для того, чтобы помочь ему выйти из этого состояния и сообщить об этом классному руководителю.

Практические рекомендации таким родителям сводятся к следующему: во-первых, необходимо разговаривать с подростком, задавать ему вопросы о его состоянии, вести беседы о будущем, строить планы. Эти беседы обязательно должны быть позитивными. Нужно «внушать» подростку оптимистический настрой, вселять в него уверенность, показать, что он может и способен добиваться поставленных целей, показывать ему позитивные стороны и ресурсы его личности. Не надо сравнивать его с другими ребятами: более успешными, такие сравнения усугубят и без того низкую самооценку подростка. Можно сравнивать только подростка, сегодняшнего, с подростком, вчерашним, и настраивать на позитивный образ подростка, завтрашнего [4].

Во-вторых, заниматься с подростком новыми делами: внести разнообразие в обыденную жизнь, Записать его в тренажерный зал или хотя бы завести привычку делать утреннюю гимнастику, съездить в выходные на увлекательную экскурсию, придумывать новые способы выполнения домашних обязанностей. Можно завести домашнее животное: собаку, кошку, хомяка, попугаев или рыбок. Забота о беззащитном существе может мобилизовать подростка и настроить его на позитивный лад.

В-третьих, подростку необходимо соблюдать режим дня. Необходимо проследить за тем, чтобы он хорошо выспался, нормально питался, достаточно времени находился на свежем воздухе, занимался подвижными видами спорта. Депрессивные, тревожные, подавленные – это прежде всего психофизиологические состояния. Необходимо поддерживать физическое состояние подростка в этот период [4].

Важные аспекты в работе социального педагога и психолога – направить родителей на понимание сути произошедшего, а также развернуть восприятие с «Мы против Ребенка и против Мира» на «Мы с ребенком против Ситуации» [5]. Многих родителей, чьи дети имеют суицидальные наклонности, сложно убедить в наличии проблемы, а если получается, то возникает страх и желание поскорее избавиться от симптомов: заплатить, пропить курс таблеток, пролечить и т. д. при полном игнорировании причин, вызвавших суицидальные состояния.

Таким образом, следует подчеркнуть основные направления развития профилактики суицидов: улучшение информированности педагогического коллектива, повышение компетенции социальных педагогов и психологов в сфере суицидологии.

Литература

1. Банников Г.С., Павлова Т.С., Вихристюк О.В. Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru – Скрининговая диагностика антивитаальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков. 2014, № 1.

2. Ефремов В.С. Основы суицидологии. – СПб., 2004. – 479 с.
3. Журлова И.В. Девиантное поведение школьников: диагностика, профилактика, коррекция: пособие для студентов педагогического университета. Мозырь, 2011. – 173 с.
4. Синяпш Ю.В., Синягина Н.Ю. Детский суицид: психологический взгляд. – СПб., 2006. – 176 с.
5. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. – М., 2005. – 376 с.

А.М. Дохойн, А.В. Горгоцкая

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Профессия «психолог» в современной России является востребованной. Проблемы в области политики, образования, медицины и социальной сферы сегодня невозможно решить без участия специалистов-психологов, обладающих глубокой теоретической подготовкой, широкой гуманитарной эрудицией и свободно владеющих практическими умениями и навыками. Вопросы подготовки психологов рассматривались многими психологами (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Артемов, А.В. Брушлинский, Е.А. Будилова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский и др.).

Теоретическое осмысление данной проблемы позволило обозначить следующие противоречия:

- между возрастающими потребностями общества в квалифицированных психологических кадрах и недостаточно эффективного развития психологической профессии в России;
- между запросами практики и сложившимися в российском образовании принципами и способами подготовки психологов;
- между представлениями студентов о профессии психолога и реальными требованиями к его деятельности в различных областях социальной практики.

Поиск путей разрешения обозначенных противоречий обусловил постановку цели исследования, которая состоит в изучении представлений студентов о профессии психолога в процессе вузовского обучения. В результате пилотажного исследования мы сделали вывод о том, что по мере обучения представления студентов-психологов об их профессиональной деятельности различаются при переходе от одного этапа обучения к другому.

Можно рассмотреть два этапа: начальный (1 и 2 курс) и завершающий (3–4 курс). На первом этапе обучения у студентов проявляется интерес к разным направлениям психологической деятельности, а также увеличивается уровень профессиональной подготовки. Студенты-психологи первого-второго курса обратились бы к психологу в основном с личными и семейными проблемами, а также по поводу своего эмоционального и психического состояния. Психолог должен помогать своим клиентам, уметь слушать и быть квалифицированным специалистом в своей профессии.

На втором этапе обучения формируется готовность к преподавательской деятельности, готовность к деятельности в психодиагностическом направлении, резко увеличиваются показатели профессиональной подготовки. Увеличиваются показатели направленности в психологической деятельности на других людей и на процесс.

Студенты-психологи выпускного курса видят психолога как высококвалифицированного специалиста, который занимается различного рода помощью людям. По их мнению, психолог – это солидный, очаровательный человек, волевой, зрелый, с серыми глазами, с бодрым и жизнерадостным лицом. В отличие от остальных респондентов, они не считают, что психолог должен быть аристократичным и породистым.

Также по результатам исследования можно сделать вывод о том, что существует разница в обыденных и профессиональных представлениях о деятельности психологов.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что в представлениях о профессии выступают такие показатели, как уровень профессиональной подготовки, готовность к деятельности в различных направлениях и видах психологической деятельности, «профессиональные» мотивы и т. д. Эти показатели обнаруживают значимые различия при переходе студентов с одного этапа обучения на другой.

В процессе обучения происходит переоценка различных аспектов деятельности психолога, меняются представления студентов-психологов о профессии, представления о профессии становятся более целостными и адекватными. Нами были выявлены мотивы поступления студентов на психологическое направление обучения: помогать людям; желание разобраться в себе, других людях; желание общаться, взаимодействовать с людьми; интерес к психологии как к науке и т. д. Образ психолога в глазах будущих психологов соответствует обыденным представлениям о нем, и отражает стереотипы массового сознания. Наиболее важными качествами психолога выступают умение устанавливать и поддерживать контакты с людьми, способность добиваться поставленной цели, эмоциональная стабильность [3]. Исходя из полученных данных,

можно заметить, что большинство ответов у студентов носят практическую направленность, что способствует их реализации как будущих профессионалов. Изучение представлений о профессии психолога в современном мире является важным условием формирования успешности психологической науки, ее популяризации и развития.

Сформированный образ профессии обеспечивает студентам полное и четкое представление о выбранной сфере деятельности, повышенный интерес к ней, осознание своего личностного потенциала, пути профессионального развития, возможность карьерного роста после окончания вуза. Образ профессии – это представления человека о своей профессиональной деятельности и о себе как профессионале. Представления о профессии психолога в процессе обучения в вузе начинают активно формироваться, развиваться и совершенствоваться. Необходимо отметить, что на начальном этапе обучения, образ профессии сформирован не достаточно, для того, чтобы студенты успешно освоили выбранную ими профессию.

Исследование профессиональных представлений у студентов-психологов показало, что существует необходимость формирования представления профессии у студентов для того, чтобы повысить уровень знаний о получаемой профессии, развить профессиональные знания и умения, выявить профессионально важные качества, определить свой путь профессионального развития. Полученные результаты, подтверждают существование мифов о профессии психолога. Многие уже потеряли свою актуальность, некоторые до сих пор определяют восприятия данных специалистов в общественном сознании. В целом профессиональные представления, даже у студентов выпускного курса, находятся на среднем уровне сформированности и недостаточно связаны с будущей профессиональной деятельностью.

Уровень знаний психологии у студентов 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. Проблема подготовки специалистов – значима и очень актуальна на современном рынке труда. В условиях высокой конкуренции в трудоустройстве и приеме на работу на какую-то определенную должность работодатели ориентируются на таких соискателей, которые имеют соответствующее образование, подготовку, опыт, мастерство. Специалисты утверждают, что обучение в вузе должно иметь целостный характер, предметы должны носить междисциплинарный характер, содержание теоретических и практических курсов взаимосвязано. Цели обучения должны отражать социальные функции будущей практической деятельности.

Литература

1. Кавецкий, И.Т. Стереотипы в представлениях о профессиональной деятельности психологов [Текст] / И.Т. Кавецкий, С.А. Беляев, И.А. Коверзнева // Инновационные образовательные технологии – 2011. – № 4.
2. Курбет, Н.Н. Акмеологические условия и факторы развития образа профессии у студентов политехнического колледжа: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Курбет. – М.: 2007.
3. Нестерова И.А. Формирование образа профессии психолога // Энциклопедия Нестеровых – <http://odiplom.ru/lab/formirovanie-obraza-professii-psihologa.html>.
4. Помаз Г.С. Детерминанты развития представлений о профессии студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ростов н/Д, 2006.

А.М. Дохойн, А.В. Павлюк

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Педагогическая запущенность обусловлена недостатками воспитательно-образовательной работы, следствием которых является несформированность ребенка как субъекта учебно-познавательной, игровой и других видов деятельности. Проявления педагогической запущенности – это труднообучаемость, трудновоспитуемость, то есть собственно педагогическая трудность ребенка и слабо выраженная индивидуальность в учебно-познавательном процессе.

Такое понятие, как педагогическая запущенность, рассматривали в своих трудах М.А. Алемаскин, В.П. Дудьев, Э.С. Заседателева, Р.В. Овчарова. Однако в настоящее время в педагогической практике существует противоречие между необходимостью воспитывать у учащихся волевые качества и отсутствием методических рекомендаций, как это делать. Это противоречие побудило нас начать исследование данной проблемы.

Исходя из противоречия, можно сформулировать проблему следующим образом: каким должен быть комплекс методов и средств, в том числе подвижных игр, по воспитанию волевых качеств у младших подростков с целью предупреждения их педагогической запущенности. Для изучения состояния педагогической запущенности была проведена методика «Состояние педагогической запущенности в классе».

Всего выявилось 8 обучающихся, у которых отсутствует степень педагогической запущенности. У остальных подростков присутствует

легкая или средняя степень педагогической запущенности. Легкая степень есть у 9 учащихся. Средняя степень педагогической запущенности выявилась у 10 школьников. Педагогическая запущенность, как отметила классный руководитель, проявляется в познавательной сфере (снижение развития внимания, памяти, мыслительных процессов) у 10 подростков.

Проявление педагогической запущенности в мотивационной сфере (понижен интерес к учению, несформирована мотивация учения) наблюдается у 12 респондентов. Недостаточная общая культура (отсутствие элементарных знаний о мире, неразвитость кругозора) выявилась у одного обучающегося. Проблемы в социальной сфере (общении) имеют 2 подростка, а в социальной сфере (поведении) – 4 школьника. В волевой сфере педагогическая запущенность проявляется у 5 учащихся. В нравственной сфере – у 5 респондентов.

Среди причин педагогической запущенности, самой распространенной является – низкий уровень развития учебных умений (15 подростков). Неблагоприятная семейная атмосфера наблюдается у 4 школьников.

Пропускают занятия по болезни 2 учащихся. Такая причина, как низкий уровень развития психических процессов, есть у 6 респондентов. Легкая внушаемость ученика, склонность попадать под влияние асоциально настроенных детей присутствует у 3 подростков. Следующая причина педагогической запущенности – это волевая неразвитость. Она есть у 4 школьников. Трудности адаптации в среде сверстников имеют 2 учащихся. Еще одна из причин педагогической запущенности – это нарушение общения с педагогами (1 подросток). Классный руководитель выделила 3 респондента, у которых присутствует неадекватная самооценка.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство обучающихся имеют среднюю степень педагогической запущенности. У таких подростков наблюдается нарушение общения со сверстниками и взрослыми, трудность в обучении, отсутствие познавательных мотивов, низкая культура поведения и низкий уровень волевого воспитания. Но также есть респонденты с легкой степенью (9 обучающихся) и с отсутствием педагогической запущенности (8 обучающихся).

Автор М.А. Алемаскин также выделяет 3 группы детей по степени педагогической запущенности [1]:

У детей первой группы нет устойчивых отклонений в нравственном развитии, отрицательные качества проявляются ситуативно, сохраняются разнообразные интересы. Они озорные, ленивые, неорганизованные, слабовольные, ищут легкие пути достижения целей, легко раскаиваются и обещают исправиться.

У детей второй группы отклонения в нравственном развитии, низкая успеваемость, конфликты с коллективом и учителями, живут в неблагополучных семьях, безделье скрывают безразличием, познавательный интерес неразвит, так как не усвоены учебные действия, к труду – пренебрежение. У них легкая внушаемость, интерес к безумным зрелищам, частой смене впечатлений. Они озлоблены, недоброжелательны, вызывающе себя ведут, но не совершают откровенно хулиганские поступки.

У детей 3 группы степень педагогической запущенности ярко выражена. Систематически проявляются отрицательные качества, искажения в нравственном развитии. Они курят, сквернословят, к физическому труду относятся отрицательно, открыто противопоставляют себя коллективу, не стремятся стать лучше. В коллективе – изолированы, авторитет поддерживают при помощи силы, не способны к длительным волевым усилиям, склонны к аффектным вспышкам, имеют деформированные желания и намерения. Обе классификации схожи, так как в основе имеют описательный подход к личности ребенка, его особенностям поведения и развития, общения и овладения различными видами деятельности.

Таким образом, педагогическая запущенность – это устойчивое отклонение от нормы в поведении, нравственном сознании, учебной деятельности, проявляющаяся в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, отставании его развития от собственных возможностей, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании, частой сменой школ и преподавателей, отрицательным влиянием улицы, безнадзорностью. То есть эта проблема вызвана педагогическими причинами и, следовательно, устраняется при помощи коррекции педагогическими средствами.

Литература

1. Алемаскин, М.А. Воспитательная работа с подростками / М.А. Алемаскин. – М.: Знание, 2008. – 393 с.
2. Волков, Б.С. Психология подростка / Б.С. Волков. – 3-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 57 с.
3. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 74 с.
4. Зюбин, Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися: метод. пособие / Л.М. Зюбин – Н. Новгород: Наука, 2010.
5. Колесов, Д.П. Современный подросток / Д.П. Колесов. – М.: МПСИ Флинта, 2008. – 57 с.
6. Невский, И.В. Ранняя диагностика и профилактика педагогически запущенных детей / И.В. Невский, Р.В. Овчарова. – Курган: Наука, 2011. – 67 с.

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБОРУДОВАНИЯ ПО РАЗДЕЛУ КУРСА ФИЗИКИ «ОПТИКА»

В соответствии с ФГОС должна быть реализована практическая направленность обучения. В курсе физики учащиеся изучают элементы оптики в 8-м классе преимущественно на качественном уровне, в разделе под названием «Световые явления». Знакомство с геометрической оптикой в школе начинается обычно с изучения законов распространения, отражения и преломления света. Получение расширенных и углубленных знаний происходит лишь в 11-м классе, где на оптику отводится совсем мало часов (в универсальном профиле). На наш взгляд, более эффективным будет практико-ориентированный подход к ее изучению, тем более что физика – наука, прежде всего, экспериментальная. При выполнении дополнительного лабораторного эксперимента самими школьниками знания основываются на большем количестве чувственных впечатлений и являются более полными по сравнению с наблюдением демонстрационного эксперимента, при этом более эффективно используется время – одновременно на повторение и углубление. Идея использования лабораторного практикума по геометрической и волновой оптике в профильном физико-математическом классе как наиболее оптимального средства повторения, изучения и обобщения раздела возникла при поступлении в школу расширенного комплекта оборудования лаборатории «Оптика-1» и «Оптика-2».

Лабораторный эксперименты проводится в виде фронтальных работ, которые учащиеся выполняют маленькими группами по 2–3 человека, чередуя при этом урок решения задач с уроком выполнения экспериментальных заданий. Ребята самостоятельно проводят и наблюдают оптические явления, пользуясь при этом лабораторными наборами ГИА. Таким образом, при проведении лабораторного эксперимента используется либо частично-поисковый метод, либо элементы исследовательского метода.

Важно правильно организовать самостоятельную работу обучающихся при проведении лабораторных работ учащимся заранее сообщается тема лабораторной работы и материал, который необходимо повторить для ее выполнения. Поставив перед выполнением работы проблемную ситуацию, обговариваем с детьми пути её решения и выбираем наиболее целесообразный подход. Лабораторная работа выполняется учащимися полностью самостоятельно и под контролем. В случае

необходимости оказывается помощь, указывается на нарушение правил техники безопасности, обращается внимание на правильное обращение с приборами. После окончания выполнения работы обсуждается полученный результат, разбираются ошибки и недочеты.

При изучении оптики в 11 классе включены 7 экспериментальных работ, выполняя которые школьники учатся пользоваться простыми физическими приборами, обрабатывать и анализировать полученные результаты, приобретают навыки практического характера.

Например, лабораторная работа № 2 – Наблюдение преломления и полного отражения света.

Цель работы – повторение основных законов геометрической оптики: законов преломления света; наблюдение хода лучей в призмах.

Оборудование: комплекты «Оптика-1» и «Оптика-2» – галогенная лампа, бленда с 1 и 2-мя прорезями, акриловая призма с трапецией в основании, оптический диск градуированный, лазер многолучевой, стеклянный полуцилиндр, акриловая призма прямоугольная равнобедренная, источник питания 12 В, соединительные провода.

Перечень выполняемых экспериментов:

1. Проверка закона преломления света (наблюдение изменения угла преломления при изменении угла падения, наблюдение полного внутреннего отражения).

2. Ход луча в плоскопараллельной пластине (наблюдение параллельного смещения луча при выходе из пластины).

3. Отклонение луча призмой (наблюдение отклонения луча призмой к её основанию, устанавливается зависимость степени отклонения луча от преломляющего угла призмы).

Отчёт о проделанной работе выполняется учащимися по форме: чертёж – вывод.

Дополнительное практико-ориентированное задание: изучить оптическое волокно телефонной связи, провести опыт, объяснить механизм передачи сигнала в оптоволокне.

Лабораторная работа № 6 – Дисперсия и цвета тел.

Цель работы – повторить понятие, особенности и причины дисперсии света, изучить принципы цветообразования, моделировать получение цветовой гаммы в телевизоре и цветном принтере.

Оборудование: «Оптика-1» и «Оптика-2» – галогенная лампа, бленда с 1-ой и 2-мя прорезями, три диодные лампы с модулем питания, белый экран, линза (50 мм), стеклянная треугольная равнобедренная призма, столик для призмы, многофункциональный штатив, светофильтры, цветные карточки, источник питания 12 В, соединительные провода.

Перечень выполняемых работ:

1. Дисперсия света (наблюдение разложения белого света на его спектральные цвета при прохождении сквозь призму).

2. Аддитивное смешивание цветов (наблюдаем принцип смешивания цветов в телевидении – при сложении основных цветов света, идущего от источника, используем три диодные лампы основных цветов – красного, зелёного, синего; наблюдаем получение белого света на экране при сложении всех трёх цветов света от источников).

3. Субтрактивное смешивание цветов (наблюдаем принцип получения цветной печати – при механическом смешивании основных цветов краски рассматриваем наложенные друг на друга светофильтры в проходящем белом свете от источника).

Дополнительное практикоориентированное задание: изучить причины возникновения цвета – наблюдаем принцип цветообразования непрозрачных и прозрачных тел – в отражённом и проходящем свете соответственно рассматриваем разноцветные карточки в белом и монохроматическом свете светодиодных ламп, пропускаем сквозь разноцветные светофильтры белый и монохроматический свет диодных ламп разной частоты).

Отчёт о проделанной работе выполняется учащимися по форме: чертёж – таблица цветов – вывод.

В результате использования расширенного лабораторного эксперимента по оптике процесс обучения превращается в захватывающее исследование. Ребята получили возможность непосредственно соприкоснуться с изучаемыми явлениями раздела, «потрогать всё своими руками». Они наблюдали и делали самостоятельные выводы, вспоминая изученные в 8 классе понятия и применяя их для объяснения наблюдаемых явлений. Выполнение таких работ способствовало формированию у учеников важнейших практических умений и навыков, критического мышления, необходимых для успешного повторения, изучения, обобщению и систематизации знаний по такому обширному разделу физики, как «Оптика».

Литература

1. Бутиков Е.И., Кондратьев А.С. Физика. Кн. 2. Электродинамика. Оптика. М.: Физматлит, 2000. 336 с.

2. Рыжиков С.Б. Классический опыт Галилея в век цифровой техники: численное моделирование и лабораторный эксперимент. Учебное пособие. М.: МЦНМО, 2008. 64 с.

3. Шутов В.П., Сухов В.Г., Подлесный Д.В. Эксперимент в физике. Физический практикум. М.: Физматлит, 2005. 184 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Общеизвестно, что успешность выполнения родителями воспитательной функции напрямую зависит от ряда факторов, одним из которых является педагогическая культура родителей. В педагогической культуре воплощается накопленный человечеством столетиями опыт воспитания детей в семье. Сегодня, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического характера, налицо тенденция самоустранения некоторых родителей от решения вопросов воспитания детей. Далее, не обладая в полной мере знаниями о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, другие зачастую осуществляют процесс воспитания интуитивно. Занятость родителей вместе с недостаточным уровнем их педагогической культуры негативно влияют на характер взаимоотношений детей и родителей, что выражается в возрастающем дефиците доверительных отношений родителей и детей, зачастую приводит к формированию у детей форм девиантного и аддиктивного поведения. Анализ педагогической практики также подтверждает недостаточный уровень педагогической культуры у родителей учащихся общеобразовательной школы, в том числе и младших школьников. Именно поэтому формирование педагогической культуры у родителей должно стать одной из важнейших задач современного общества [4].

В общем смысле педагогическая культура родителей – важная часть общей культуры человека, в которой отражается накопленный человечеством опыт воспитания детей в семье. В узком смысле под педагогической культурой родителей понимается такой уровень их педагогической направленности, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного воспитания. Педагогическая культура, во-первых, отражает уровень усвоения родителями сложившегося в обществе социального опыта, во вторых, реализацию этого опыта в повседневной жизнедеятельности семьи [1].

Под педагогической культурой родителей детей младшего школьного возраста понимается овладение методами педагогического воздействия на ребенка и умение применять педагогические знания с целью воспитания всесторонне развитую личность младшего школьника. Как показал анализ психолого-педагогической литературы педагогическая культура родителей детей целевой группы включает следующие составляющие:

- мотив как побудительная сила для приобретения родителями младших школьников знаний о сущности воспитания детей;
- знания о задачах воспитания на данном возрастном этапе;
- формирование качеств характера, направленных на решение задач воспитания детей младшего школьного возраста.

Уровень педагогической культуры семьи в значительной степени зависит от следующих факторов: уровень образования родителей, гуманистическая направленность их личности, индивидуальные особенности, жизненный опыт и пр. Таким образом, педагогическая культура родителей выступает интегративным образованием, которое представляет собой единство ценностей, деятельностных проявлений, направленных на реализацию процесса воспитания ребенка в семье [3].

Общеизвестно, что приобщение к общечеловеческой культуре начинается в детском возрасте, когда ребенок получает уроки воспитания в семье, детском саду, школе. Уже в этот период ребенок наблюдает методы и приемы воспитательного воздействия, которые, позже, став взрослым человеком, использует в своей воспитательной практике. Вместе с тем, решающее значение имеет собственная деятельность родителей по воспитанию детей, думающие родители начинают испытывать потребность в приобретении педагогических знаний, их совершенствовании, чтобы процесс воспитания в семье осуществлялся более результативно. Если родители интересуются новой информацией по проблемам воспитания, опытом воспитания детей у друзей и знакомых, активно обращаются к Интернет-ресурсам, процесс воспитания будет однозначно более эффективен. Как показывают результаты исследований, особенно восприимчивы к просвещению в области педагогики и психологии родители, которые имеют среднее профессиональное или высшее образование. Таким образом, подготовка родителей к воспитательному процессу в семье предусматривает обязательное формирование их педагогической культуры, поскольку в основе педагогической культуры – ценностное отношение к миру детства и каждому ребенку как ценности. Исследователи детства утверждают, что мир детства – особый мир, живущий по своим собственным, не простым законам. Они касаются, прежде всего, форм отражения и способов проживания детьми жизни. Так, в младшем возрасте основным способом проживания детства, как известно, является игра, а формой отражения жизни – фантазия и воображение ребенка.

С этих позиций воспитание в младшем школьном возрасте – это обеспечение здоровья ребенка, развитие его способностей, мышления, нравственных и эстетических чувств, овладение первоначальным опытом гуманно ориентированного отношения к окружающему миру.

Основной педагогический механизм воздействия в этом возрасте включает воздействие словом и делом (примером), общением, чувственным познанием жизни, нравственным сопереживанием [2].

Педагогическая культура родителей характеризуется восприимчивостью к воспитанию детей с учетом их интересов и потребностей. Она включает гуманно ориентированную педагогическую позицию, личностные качества родителей, уровень их образованности, опыт воспитательной деятельности, традиции семьи и ее взаимодействие со школой.

Педагогическая культура родителей, как доказано, имеет объективную и субъективную составляющие. К объективной составляющей относятся условия семейного воспитания, режим дня, структура семьи. Субъективная составляющая – это деятельность родителей по воспитанию детей: осознание ими целей и задач семейного воспитания, ответственное отношение к их реализации, характер предъявляемых к детям разумных требований, сочетание разумной требовательности и уважения, педагогически грамотный выбор методов воспитательного воздействия, взаимодействие семьи и школы, способность менять характер взаимоотношений с детьми с учетом их возрастной динамики. Таким образом, повышение уровня педагогической культуры родителей является главным условием гуманизации воспитательного потенциала современной семьи.

Литература

1. Видт И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–7.
2. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. вузов. – 2 изд-е. – М.: Высшая школа, 2009. – 256 с.
3. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М., 2012. – 225 с.
4. Какоева А.Т. Формирование педагогической культуры родителей : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2003. – 22 с

С.В. Кабак

ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Неспокойное время социальных преобразований вскрыло проблемы, связанные с духовной жизнью общества. С одной стороны, налицо эмоциональность при решении злободневных вопросов, с другой – дефицит милосердия и гуманности по отношению людей как к друг

другу, так и к природе. Источник возникновения противоречивых тенденций следует искать не только в специфике социально-экономического устройства, но и в недостатках нравственно-этического развития подрастающего поколения, в слабом формировании нравственно-ценностных ориентаций при обучении и воспитании детей. Сегодня обществом востребована гуманистическая парадигма воспитательной системы в образовательных учреждениях и она должна быть представлена в широкой палитре средств, методов, форм педагогической деятельности, в конкретных педагогических технологиях и методиках воспитания.

Особенно остро встает потребность в гуманизации отношений общества и природы. В этой связи одной из важнейших задач образования становится – воспитание высоконравственного, свободного от узкого потребительского отношения к природе человека.

Современное осмысление проблемы достижений и единства человека и природы находит свое выражение во включении экологической проблематики в сферу действия морали. В настоящее время в рамках этики развивается новое направление – экологическая этика. Основу вырабатываемых ею норм составляет признание принципа ценностного равноправия всего живого, то есть самоценности не только человека, но и природы, осознание ценности жизни как таковой (А.А. Гусейнов, А.А. Горелов, Н.Н. Моисеев и др.).

Дошкольный возраст – первая ступень приобщения человека к экологической культуре, на это указывается в исследованиях И.Д. Зверева, Н.Н. Кондратьевой, С.Н. Николаевой и др. Психологические особенности ребенка дошкольного возраста, в частности, высокая эмоциональная и интеллектуальная пластичность делают реальной задачу формирования у него гуманного, ненасильственного отношения к живой природе. Дошкольный возраст – первая ступень приобщения к общечеловеческим ценностям и пониманию природы как наивысшей ценности. Психологические особенности дошкольника, в частности, высокая эмоциональная и интеллектуальная пластичность делают реальной задачу формирования у него гуманного отношения к природе. Гуманное отношение к природе состоит в прочувствовании и осознании ребенком самоценности самой жизни как таковой, будь то жизнь человека, животного или растения, и своего единства с ней. Иными словами с ранних лет ребенок должен ощущать окружающую природу как нечто близкое, осознавать себя ее неотъемлемой частью.

Именно такое отношение соответствует понятию «гуманное». Содержание гуманного отношения к природе может быть представлено как триединство эмпатии, знаний об общих для всех живых организмов

признаках и природоохранной деятельности. При этом эмпатии, то есть специфической способности человека эмоционально отзываться на переживания другого живого существа, отводится решающая роль в нравственно-экологическом воспитании дошкольников [3]. Особое значение решение этой задачи приобретает в работе с детьми 5 лет. Возрастные психофизиологические особенности и возможности детей этого возраста, относительное уменьшение зависимости от взрослых делает их самостоятельное общение с природой, с одной стороны, более многосторонним, с другой стороны – менее подконтрольным родителям и воспитателям. На прогулках, а также вне детского сада ребенок шестого года жизни все чаще оказывается вне поля зрения взрослых. Он самостоятельно наблюдает природу, играет, использует ее объекты, экспериментирует с ними и т. д. С переходом в школу его возможности для общения с миром растений и животных по собственному выбору будут возрастать. Поэтому важно еще в стенах дошкольного учреждения подготовить ребенка к тому, чтобы, оставаясь один на один с природой, он руководствовался гуманными мотивами, умел организовать деятельность, интересную для себя и полезную для нее. К сожалению, самостоятельные поиски дошкольником путей общения с миром природы зачастую приводят к нежелательным проявлениям в форме неосознанной и ненамеренной жестокости, равнодушия к потребностям живых существ. Формируя у ребенка стереотипы правильного поведения в природе, воспитатель тем не менее не должен идти преимущественно по пути запретов этих нежелательных видов его активности. Гораздо более плодотворным представляется познакомить ребенка с разнообразными и доступными видами общения с природой, которые бы соответствовали принципам самооценности любой жизни, исходили бы из потребности ребенка проявлять эмпатию к живому. Проведение подобной целенаправленной работы тем более необходимо, что, как показывают исследования ученых, даже стремление дошкольников помочь своему сверстнику, мотивированное сочувствием и сопереживанием к нему не всегда находит свое внешнее проявление в соответствующих формах поведения и требует специального изучения [2].

В процессе общения с животными и растениями детям значительно труднее выбрать правильную линию поведения, так что зачастую самые благие намерения ведут к гибели живого существа. Исходя из этого, одно из главных направлений нравственно-этического воспитания дошкольника в процессе экологического образования, мы видим в формировании у него потребности в гуманистически ориентированной и экологически грамотной деятельности в природе, основанной на проявлении эмпатийных чувств (сопереживания, сочувствия, содействия).

Эти задачи наиболее полно могут быть решены в процессе внеучебной работы – в повседневной жизни [1].

Важная роль в этом процессе отводится формированию культуры восприятия и чувствования у детей. Они, непосредственно реагируя на изменения окружающего мира, сами становятся как бы открытой и незамкнутой системой. Этому способствуют такие методы, как наблюдения объектов природы, драматизация, педагогические ситуации, творческие игры детей.

Литература

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие Серия «Библиотека программы «От рождения до школы» – М., Мозаика-синтез, 2011.
2. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М.: Просвещение, 2011.
3. Симонова Л.П. Этические беседы по экологии с младшими школьниками // Начальная школа. – 1999. – № 6.

К.Р. Капиева, А.А. Долгова

ПРОФИЛАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК У ПОДРОСТКОВ

Проблема профилактики формирования вредных привычек является актуальной в современных условиях. Вредные привычки – термин, характеризующий образ жизни, при котором человек осознанно наносит вред своему здоровью, занимаясь тем, что доставляет ему удовольствие. Особенно это характерно для подростков, у которых еще не сформированы нравственные ценности и ориентиры. Профилактика формирования вредных привычек – ряд мероприятий, которые должны проводиться в семье и школе [1].

В условиях массового распространения среди подростков вредных привычек (табакокурение, употребление алкоголя, психоактивных веществ и др.) создается реальная угроза здоровью будущего поколения. В связи с этим перед обществом сегодня стоит проблема воспитания личности, ведущей здоровый образ жизни, отвергающей курение, алкоголь, наркотики. С психолого-педагогической точки зрения все факторы, провоцирующие появление вредных привычек у подростков, разделяются на объективные (факторы среды) и субъективные (психологические). Соответственно в вопросе профилактики формирования вредных привычек у подростков выделяются также два основных направления [2]:

- во-первых, работа со средой, выделение факторов риска и их блокировка;

- во-вторых, работа с личностью подростка: воспитание устойчивости к воздействию неблагоприятных социально-психологических факторов.

К основным факторам, способствующим формированию предрасположенности подростков к вредным привычкам, относятся:

1. Экономическое и социальное неблагополучие. Подростки из семей социального риска, для которых характерны социальная изоляция, неудовлетворительные жилищные условия, родители которых являются безработными, имеют большие шансы «приобрести» вредные привычки. С другой стороны, также высок шанс и у подростков из внешне благополучных семей: озабоченность родителей своим социальным положением, напряженность, тревожность, конфликты создают неблагоприятную обстановку в семье, что отражается на психическом состоянии подростка.

2. Доступность алкоголя и наркотиков. Действительно, несмотря на существующий запрет на продажу алкоголя и табачных изделий несовершеннолетним до 18 лет, многие продавцы в целях увеличения прибыли продолжают снабжать подростков табачными изделиями, алкоголем.

3. Семейная предрасположенность. Подростки, рожденные или воспитанные в семьях с алкогольными традициями, подвержены большему риску алкоголизации. В этом свою роль, по-видимому, играют как генетические факторы, так и влияние окружения. Употребление алкоголя родителями и позитивное отношение к алкоголю, в семьях, где родители много пьют, имеется большая вероятность, что дети начнут употреблять алкогольные напитки в подростковом возрасте.

4. Непоследовательность в воспитании. В семьях, в которых родители не устанавливают четких правил поведения, в которых подростки остаются предоставленными самим себе, а дисциплинарная практика непоследовательна, они подвергаются большему риску злоупотребления ПАВ.

5. Протестное поведение в подростковом возрасте. Подростковый возраст известен как возраст протеста против существующих в обществе взрослых людей моральных норм и принципов. Если в семье существует однозначно негативное отношение к употреблению алкоголя и табакокурению, подростки как одну из форм протеста выбирают их употребление.

6. Мифы о наркотиках и наркоманах, существующие в сознании подростков, разрушить очень сложно. В этом случае эффективной

может стать лишь работа педагога и психолога, направленная на их обсуждение с подростками и выработку у них собственного сознательного, а не мифологического отношения к ним.

7. Реклама. К сожалению, психоактивные вещества рекламируются чрезвычайно широко. Речь идет как о явной, так и о скрытой рекламе. Алкогольные изделия (пиво) рекламируются открыто. Сопровождающая их информация; например: «Полная свобода...», «Всегда первый...», «Свежий взгляд на вещи...» и т. п. прочно связывает в сознании подростка табак и алкоголь с ценностями жизни: свобода, престиж, дружба.

Наличие этих связей, обнаруживающихся только с помощью психодиагностики, как правило, не осознается, что делает их еще более опасными. В данном случае эксплуатируется вечное стремление человека к свободе. Противостоять рекламе может только эмоционально зрелый и самодостаточный человек, не испытывающий эмоционального дефицита в отношениях со сверстниками и с окружающими взрослыми людьми.

Таким образом, задачей социального педагога и психолога в школе является коррекция подросткового самоотношения, повышение общей психологической устойчивости к действию как одного, так и группы провоцирующих факторов. Важной также является помощь подросткам в удовлетворении потребностей в риске другими способами (например, риск самораскрытия можно выражать в личностно ориентированных и социально-психологических тренингах, физический риск – в занятиях спортом) [3]:

Вместе с тем, наряду с факторами, способствующими формированию у подростков аддикций, можно выделить и другие факторы: препятствующие или защитные. Исследования показывают, что от формирования вредных привычек подростков удерживает целый ряд защитных факторов [5]:

- 1) внутренний самоконтроль;
- 2) важность взаимоотношений, по крайней мере, с одним взрослым человеком (референтной личностью) помимо родителей;
- 3) склонность жить по законам и нормам общества и в соответствии с семейными ценностями;
- 4) обязательства перед социальной группой;
- 5) убеждения, совпадающие с принятыми в социальной группе нравственными ценностями;
- 6) условия, предоставляющие возможность активного участия в жизни социальной группы, когда подросток имеет определенные обязанности и добивается успехов в их выполнении.

Однако главное звено проблемы находится в точке противопоставления среды и личности, и окончательный выбор модели поведения остается за самой личностью.

Литература

1. Азаров Ю.Л. Семейная педагогика. – М., 2003. – 405 с.
2. Алексеев Д.В. Вредные привычки, их негативное воздействие. – М., 2003. – 312 с.
3. Березин С.В. Психология наркотической зависимости и созависимости, М., 2001. – 191 с.
4. Козлов В. Работа по противодействию табакокурению // Здоровы лад жыщца. – 2008. – № 12. – 5–14 с.
5. Кукушкин В.С. Коррекционная педагогика. – Ростов н/Д, 2002. – 304 с.

К.Р. Капиева, Е.Е. Еременко

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема воспитания здорового поколения приобретает в настоящее время все большую актуальность. На ухудшение здоровья влияют многие факторы, в том числе и неправильное отношение человека к своему здоровью и здоровью своих детей. Не случайно, в приоритетных программах развития страны, одной из главных целей провозглашается формирование здорового образа жизни населения.

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что сложившаяся в последние годы тенденция ухудшения состояния здоровья школьников приняла устойчивый характер. Исходя из этого, становится ясно, что проблема детского здоровья нуждаются в новых, радикальных подходах. Данная ситуация обусловлена обострением проблемы полноценного питания детей, наследственностью, перегруженностью в школе, не рациональной организацией досуга: дети много времени проводят за компьютером, с телефоном, возле телевизора, ведут малоподвижный образ жизни.

Ухудшение здоровья детей младшего школьного возраста стало не только медицинской, но и актуальной педагогической проблемой. Настораживает стремительность, с которой нарастают кризисные явления в этой сфере жизнедеятельности младшего школьника. Одной из причин такой ситуации является образ жизни многих семей, где сегодня воспитываются дети. В таких семьях можно обнаружить факторы риска: хронические инфекционные заболевания, несбалансированное

питание, низкая физическая активность, табакокурение, злоупотребление алкоголем и т. д. Достаточно часто наблюдается сочетание нескольких факторов. Ситуация усугубляется тем, что у таких родителей не сформировано ценностное отношение к своему здоровью, что объясняется недостаточной пропагандой педагогических и медицинских знаний о здоровом образе жизни. В связи с этим, в современных условиях одной из приоритетных задач системы образования должно стать формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни у подрастающего поколения.

Младший школьный возраст – очень важный период для формирования здорового образа жизни человека. Общеизвестно, что в это время организм ребенка интенсивно растет. Далее происходит адаптация первоклассника к новым школьным условиям, новой социальной ситуации развития. И, конечно же, учеба – умственный труд, связанный с напряжением большого количества центров коры больших полушарий. Таким образом, какие условия для учебы и развития ребенка созданы в школе, от этого, в первую очередь, будет зависеть здоровье младшего школьника. Общеизвестно, что в этот временной период происходит самоопределение развивающейся личности в различных сферах жизнедеятельности. В частности, в младшем школьном возрасте весьма значимо формирование потребности в здоровом образе жизни [3].

Здоровый образ жизни – это, как известно, управление здоровьем, спецификой которого является то, что главным субъектом управления является сам ребенок. По этой причине ребенок должен быть информированным, в доступной для него форме, о своем здоровье. Формирование здорового образа жизни способствует включению в повседневную жизнь школьника различных форм поведения, полезных для здоровья (физкультминутки на уроках, уроки здоровья, валеологический компонент учебных предметов). Доказано, что потребность в движении у детей удовлетворяется в условиях школы самостоятельными движениями на переменах примерно до 20 %. При отсутствии форм физического воспитания дети недополучают до 50 %, а без уроков физической культуры – до 80 % движений. В случае, если ребенок пропускает уроки физкультуры или не участвуют в подвижных играх при интенсивной умственной нагрузке, то он начинает отставать в физическом развитии, хуже учиться, чаще болеть. Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что для удовлетворения потребности в движении у младшего школьника суточный объем активных движений должен быть не менее 2-х часов, а недельный – не менее 14 часов.

В школах практикуется зачастую неоправданное освобождение учащихся от уроков физкультуры, слабо внедряются «малые формы» физических упражнений (физкультурные паузы, игры на переменах и т. д.), не на высоком уровне – внешкольная физкультурно-оздоровительная работа. Причина такого положения – в отсутствии достаточных условий для занятий физкультурой во многих школах. Нагрузка на спортзалы превышает нормативы в 1,5–2 раза, только 0,5 % школ в стране имеют плавательные бассейны [1].

Многочисленные исследования показали, что действующая система физического воспитания не способствуют гармоничному развитию детей. Система организации учебно-воспитательного процесса в школах не обеспечивает биологическую потребность учащихся в оптимальном для жизнедеятельности режиме двигательной деятельности. Таким образом, налицо необходимость совершенствования физического воспитания, поиска оптимального воздействия современных форм, средств и методов с целью сохранения и укрепления здоровья учащихся. В настоящее время в приоритете – проблема массовой физической культуры подрастающего поколения. Очень важна идентификация определенных личностных показателей в зависимости от уровня резерва здоровья, которые следует мотивировать или затормозить в зависимости от личных особенностей физического, конституционного статуса ребенка. С учетом индивидуальных особенностей необходимо регламентировать форму упражнений, температурные режимы тренировок, учитывать установку на физические тренировки. Это простые и доступные показатели, по которым можно определить правильность или неправильность, достаточность или избыточность физических упражнений [2].

Поскольку движение является одной из самых необходимых потребностей организма, одним из компонентов здорового образа жизни, формирование мотивации к двигательной активности является важнейшей задачей образования и воспитания личности младшего школьника. Таким образом, физическое воспитание – это составляющая часть воспитания подрастающего поколения, которая способствует усвоению знаний, пониманию сущности и выработке положительного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

Литература

1. Антропова М.В., Манке Г.Г., Бородкина Г.В. Факторы риска и состояние здоровья учащихся // *Здравоохранение Российской Федерации*. – 2009. – № 3. – С. 53.
2. Ишухина Е.В. Формирование здорового образа жизни младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: – Шуя, 2010. – 171 с.

3. Каракотова С.М. Формирование здорового образа жизни в условиях развития психолого-педагогического комфорта в семье: дис. ...канд. пед. наук: Карачаевск, 2011. – 186 с.

К.Р. Кадиева, А.В. Штенцель

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия человека. Вместе с тем, установка на здоровый образ жизни не появляется у человека сама собой, а формируется в результате педагогического воздействия, поэтому очень важно обучать здоровому образу жизни с самого раннего возраста [3]. В современных условиях стала очевидной необходимость глубокого и всестороннего изучения здоровья школьников и условий, способствующих его формированию.

Младший школьный возраст – сензитивный период для формирования здорового образа жизни, поэтому очень важно создать такие условия для учебы и развития ребенка в школе, чтобы уже в этом возрасте у младшего школьника активно формировалось ценностное отношение к собственному здоровью.

К сожалению, современная система образования не способствует формированию здорового образа жизни. Как показывает практика, рекомендации по здоровому образу жизни детям часто сообщаются в назидательной форме, что не вызывает у учащихся положительной реакции. Да и сами, педагоги, зачастую не придерживаются своих же рекомендаций [3].

Здоровье ребенка формируется, как результат соблюдения четырех составляющих: режима дня: физических нагрузок, закаливания, полноценного питания и психологического комфорта. Каждая составляющая воздействует на процесс формирования здоровья самостоятельно и одновременно усиливает действия других. К примеру, физические нагрузки являются в определенной степени физиологическим стрессом, тренирующим организм без его перегрузок. Пребывание на холоде действует также и одновременно упражняет сердечно-сосудистую систему.

Важным условием формирования здорового образа жизни младшего школьника является движение. Как известно, движение – двигатель всего живого. Движение выступает как основное проявление нормальной жизнедеятельности деятельности организма и фактором оптимального развития ребенка. Как известно, при ограничении двигательной активности

наблюдается резкое замедление психического и физического развития организма. Двигательная активность положительно влияет на растущий организм, что выражается в улучшении работы сердечно-сосудистой системы, в функциональном состоянии головного мозга. Недостаток двигательной активности может нанести вред здоровью ребенка, что особенно актуально при поступлении в школу: учебная работа школьника – тяжелый умственный труд [1].

Движение – необходимая составная часть любого вида деятельности ребенка и его естественная биологическая потребность, которая получила название кинезиофилии. Недостаток двигательной активности может нанести вред здоровью ребенка. Это особенно актуально при поступлении в школу. Учебная работа школьника – труд, который осуществляется на фоне длительного статического напряжения, связанного с поддержанием позы и сопряженного со значительными зрительными нагрузками. Кроме того, необходимо помнить о продолжающихся в детском организме процессах роста и развития, которые обуславливают высокую реактивность детей на различные воздействия, в том числе на учебную деятельность. Младший школьник должен удовлетворять свои двигательные потребности в процессе учебных занятий: гимнастика до занятий, физкультминутки на уроках, подвижные перемены, посещение спортивных секций. Удовольствие от двигательной активности перерастает в привычку, а от нее – в потребность.

Режим дня крайне важен для младших школьников. Физиологической основой режима дня является условный рефлекс на время. Если ежедневно в одно и то же время школьник выполняет определенное действие (ложится спать, готовит уроки, кушает и т. д.), то у него вырабатывается рефлекс на действие в определенное время. Так, готовность организма к действию в период выполнения домашнего задания сокращает время «вработывания» в этот процесс, и делает труд школьника более результативным и менее трудоемким. Поэтому выполнение режима дня, когда каждому виду деятельности отведено «свое» время, создает оптимальные условия для работы физиологических систем организма, улучшает действие всех жизненных процессов в организме.

Итак, для того, чтобы режим дня стал основой здорового образа жизни младшего школьника, необходимо соблюдать следующие условия:

- в распорядок дня должны быть включены все виды деятельности школьника (от подъема до отхода ко сну);
- каждый из видов деятельности должен регулярно выполняться.

Правильно организовать режим дня младшего школьника – это, обеспечить ему достаточный по продолжительности сон, регулярное

питание, определенное время для приготовления уроков, досуга на открытом воздухе, творческой деятельности. При самой первой встрече с родителями нужно не только разъяснить важность режима дня, но и подчеркнуть это обязательное требование, которое необходимо для повышения работоспособности детей этого возраста, укрепления их здоровья, формирования волевых качеств. Очень важно разъяснить, что режим дня строится на учении о биологических ритмах, условных рефлексах.

Младший школьник, выполняющий режим дня нуждается вначале в поощрении. Затем выполнение режима должно восприниматься самим ребенком как норма поведения. Очень важно, чтобы родители были едины в своих требованиях, предъявляемых к ребенку в выполнении режима дня.

Таким образом, рациональный режим дня – это целесообразно организованный, соответствующий возрастным особенностям и индивидуальным биологическим ритмам распорядок суточной деятельности. При этом все элементы режима проводятся последовательно в одно и то же время, что способствует выработке стереотипов поведения, повышающих устойчивость детского организма к окружающей среде.

Литература

1. Астахова Т. В. Формирование графо-моторных навыков у младших школьников; Владос – М., 2014. – 102 с.
2. Педагогика здоровья. Проектирование воспитательной работы по формированию культуры здорового образа жизни школьника // Школьные технологии – М., 2013. – 435 с.
3. Система непрерывного физического воспитания как условие адаптации, развития личности, формирования здорового образа жизни: Учебное пособие. – М., 2013. – 128 с.

И.В. Кирокосянц

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Развитие современной системы образования качественно определяется социально-экономическими изменениями в мире: изменяются содержание человеческого фактора, содержание и потребности, условия и принципы успешной социализации подрастающего поколения.

Обязательным условием развития и становления востребованной в современном обществе личности, является формирование социальной компетентности подрастающего поколения.

Детство – особенный период, главной особенностью которого является процесс взросления ребенка, его вхождение в социальный мир взрослых. По мере освоения социокультурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни социума происходит развитие социальной компетентности ребенка в аспекте способности оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающими.

Проблема формирования социальной компетентности ребенка – актуальная и значимая социально-экономическая и психолого-педагогическая проблема, решение которой связано с насущными вопросами общества и образования. В современных социально-экономических условиях перед образованием определена задача – дать детям определенный уровень совокупности знаний, умений и навыков по основным направлениям развития, выработать у них способность и готовность жить в современном обществе, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и решать жизненные проблемы.

В настоящее время все больше внимания в науке и практике уделяется компетентностному подходу, основное содержание которого состоит в формировании личности, способной в постоянно меняющихся условиях современной жизни действовать адекватно, брать на себя ответственность, применять по назначению полученные знания и опыт в новых условиях, ориентироваться на социально-нравственные ценности [1].

Согласно содержанию ФГОС ДОО одним из направлений развития и образования детей является социально-коммуникативное развитие, которое ориентировано на принятие и усвоение норм и ценностей, соответствующих требованиям общества; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе [6].

В соответствии с этим социальная компетентность является одной из ведущих компетентностей старшего дошкольника.

Процесс формирования социальной компетентности предполагает достижение детьми уровня развития, достаточного для оптимальной и эффективной жизнедеятельности и функционирования в социуме.

Старший дошкольный возраст позволяет создать эффективные условия для приобретения ребенком необходимого социального опыта самостоятельно и под руководством взрослых, способствует раскрытию возрастных возможностей дошкольника, его успешной подготовке к обучению в школе, а позже – к взрослой жизни. Так у дошкольника 6–7 лет происходит усиленное формирование основ социальной компетентности ребенка, определяется вектор развития и успешная адаптация в меняющемся социуме.

Исследователи рассматривают социальную компетентность ребенка дошкольника, как:

- присвоение ребенком социальных норм и утверждение себя как социального субъекта (Л.В. Коломийченко) [3];

- способность дошкольника использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии (С. Уотер и Р. Сроуф) [1];

- понимание отношений между «Я» и обществом, умение выбрать оптимальные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. (И.А. Кудаева). Фактически социальная компетентность определяется «адаптационное явление», когда качество адаптации ребёнка к эффективному выполнению заданных социальных ролей определяется в зависимости от уровня компетенции [4];

- совокупность компетенций, необходимых для вхождения в общество (познавательные, коммуникативные, общекультурные, физические, ценностно-смысловые, личностные), определяющие в его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и деятельности, умение принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность (Л.В. Гордиевских) [2];

- способность личности адекватно ориентироваться в социальном окружении, осознавая самооценку свою и других людей, выражая чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями и ценностями общества (Л.В. Трубайчук) [4].

У Т.Н. Антоновой выделены компоненты социальной компетентности [1]:

- мотивационный: через потребность в общении и одобрении и желание занять определенное место среди значимых взрослых и сверстников;

- когнитивный (познавательный): наличие элементарных представлений об окружающем мире, осведомленность в области взаимоотношений людей в социуме, осознание собственной индивидуальности;
- поведенческий или коммуникативный: ориентация на эффективное взаимодействие со средой, способность поступать так, как принято в цивилизованном обществе;
- эмоциональный: в аспекте умения регулировать и использовать свои чувства и эмоции (понимание, выражение), соотносить с чувствами и эмоциями других людей;

В реальности социальная компетентность дошкольника формируется в процессе его социализации. Игра в организуемом пространстве в дошкольном возрасте является наиболее эффективной платформой социализации. Именно в игре дети учатся взаимодействовать, осваивают социальные навыки средствами и возможностями игры. Для детей игра является сферой их жизни, социального творчества, общественного, личностного и творческого самовыражения, освоения необходимого опыта деятельности и общения. В ходе выполнения игровых действий ребенок знакомится и отрабатывает нормы и модели поведения и взаимоотношений детей и взрослых людей как образцы для собственного поведения; приобретает основные навыки социальной компетентности, необходимые для установления контакта и развития взаимодействия с окружающим миром.

Среди различных видов игр особое значение для формирования социальной компетентности старшего дошкольника имеет социально-ориентированная игра. Эта игра отличается наличием ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [5].

В качестве особенностей «социально-ориентированных» игр детей дошкольного возраста можно представить: коллективный характер деятельности, актуальность содержания игры, педагогически ориентированный подход к распределению ролей в игре, уникальность ситуации, направленность игровых действий на формирование коллективного субъекта, активная позиция ребенка, единство содержания интеллектуального и социально-нравственного развития дошкольников в игровых ситуациях.

Игровое общение старших дошкольников поддерживает становление всех компонентов социальной компетентности, включая социальные и коммуникативные навыки; интерес к более сложным формам взаимодействия с партнерами по игре; способность понимать личностные особенности других людей и учитывать их и свои действия, проявлять творческие способности в аспекте самореализации и др.

Литература

- 1 Антонова Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5.
- 2 Гогоберидзе А.Г. К проблемам познания и понимания ребенка дошкольного возраста // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
- 3 Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. – Пермь: ПГПУ, 2007.
- 4 Трубайчук Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в аспекте федеральных требований к общеобразовательной программе дошкольного образования // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 1.
- 5 Яппарова Г.М. Игровые технологии как средство формирования социальной компетентности старших дошкольников // Материалы I Международной научно-практической конференции «Наука: теория и практика – 2006». – Днепропетровск: Наука и образование, 2006.
- 6 Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013, № 30384). [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637.

А.А. Корниенко

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВХОЗ-ТЕХНИКУМА

Общеизвестно, что в психолого-педагогической литературе «модель» рассматривается как упрощающее структуру оригинала, отвлеченное от второстепенных деталей, позволяющее проверить истинность представлений об исследуемой системе.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показывает, что низкий уровень готовности большинства учащихся совхоз-техникума к профессиональной деятельности, вызван не только недостаточностью их психофизического или интеллектуального развития, но и отсутствием действенной системы социально-педагогической поддержки учащихся в учреждениях СПО [1].

Практика показывает, что чаще всего помощь таким учащимся носит односторонний характер и направлена, как правило, на решение их проблем в социальной сфере.

На основе теоретического анализа мы пришли к выводу о необходимости разработки модели социально-педагогической поддержки

учащихся в условиях совхоз-техникума. Разработка модели осуществлялась на основе принципов личностно-развивающего образования:

Первый принцип связан с созданием в техникуме благоприятных условий для реализации свободы и прав личности учащегося для его развития: равноправия и взаимной заинтересованности в развитии всех субъектов обучения: учащихся, преподавателей, управленческого персонала.

Другая составляющая – расширение условий взаимодействия этих субъектов за счет сфер жизнедеятельности в техникуме (неформальное общение, спорт и пр.), открытость техникума для общественных связей в социуме.

Второй принцип – принятие всеми субъектами учебно-воспитательного процесса в техникуме иерархизированной системы ценностей в становлении специалиста со средним профессиональным образованием. Третий принцип – обеспечение полноты и непрерывности в развитии личности учащихся. В соответствии с ним их личностные особенности должны учитываться, начиная с периода отбора абитуриентов, и, заканчивая распределением выпускников техникума.

В современных условиях высокие требования предъявляются не только к обученности выпускника, но и к сформированности его профессионально значимых и личностных качеств,

Четвертый принцип – учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Здесь акцент в развитии их личности необходимо делать на их саморазвитии, подкрепленном развитием самостоятельности и ответственности.

Пятым принципом является регулярная, оперативная диагностика и самодиагностика, которые выполняют роль обратной связи в развитии личности учащегося. Эффективная диагностика личности должна опираться на информацию о проявлениях личности в жизнедеятельности в целом, т. е. носить системно-ролевой характер.

Шестой принцип касается создания условий психологической и социально-педагогической поддержки развития личности учащихся. Речь идет о необходимости создания в организациях СПО службы для оказания индивидуальной консультативной помощи учащимся. Таким образом, в разработанную модель, помимо вышеуказанных принципов вошли, как социальный, так и психологический и педагогический блоки. В формате данной модели социально-педагогическая поддержка рассматривается как часть системы профессиональной подготовки, структура, осуществляющая свою деятельность в тесной взаимосвязи с другими подразделениями техникума (учебно-воспитательным, научно-методическим отделами).

**Модель социально-педагогической поддержки учащихся
в условиях совхоз-техникума**

Адаптационный этап	Основной этап	Завершающий этап
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - диагностика индивидуальных особенностей учащихся; - выявление негативных факторов, влияющих на процесс их профессиональной подготовки; - выявление и решение адаптационных трудностей; - предупреждение и разрешение конфликтов учащихся с участниками педагогического процесса; - организация помощи с привлечением различных специалистов; - ознакомление с особенностями обучения в техникуме. 	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание условий для саморазвития учащихся; - закрепление в умения и навыки первичных знаний, необходимых для успешной профессионализации учащихся; - вовлечение в научно-исследовательскую деятельность; • помощь в формировании и развитии профессионально значимых качеств учащихся; - организация и прохождение первой производственной практики. - ознакомление с особенностями профессиональной подготовки учащихся в техникуме; - развитие их личностной и профессиональной самостоятельности. 	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание условий для самореализации учащихся; - организация педагогической помощи в научно-исследовательской сфере; - создание условий для успешной профессионализации учащихся; - помощь в трудоустройстве; - решение жилищно-бытовых и психолого-педагогических проблем учащихся, создавших свои семьи.
<p>Методы и формы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) тестирование; 2) анкетирование; 3) индивидуальная беседа; 4) консультации юриста, психолога, социального педагога. 	<p>Методы и формы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) проблемные ситуации; 2) деловые игры; 3) индивидуальные консультации психолога и социального педагога; 	<p>Методы и формы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) консультации юриста, психолога, социального педагога; 2) деловые игры; 3) экскурсии; 4) беседы с руководителями производственной практики.

В рамках разработанной модели задачи социально-педагогической поддержки учащихся, методы и формы ее реализации являются взаимодополняющими и функционируют как единая система. В практической деятельности они реализуются с учетом этапов их профессионального становления. Главное: особенностью данной модели является то, что в центре внимания – не столько содержание учебно-профессиональной деятельности, сколько личность учащегося, его жизненные, профессиональные и личностные проблемы. Если на адаптационном этапе учащийся является объектом и выступает участником субъект-объектных отношений, то на основном и завершающем этапах он становится участником субъект-субъектных отношений [3].

В связи с особенностями первого года обучения, мы определили следующие задачи адаптационного этапа: диагностика индивидуальных особенностей учащихся; выявление негативных факторов, влияющих на процесс их профессиональной подготовки; выявление и решение адаптационных трудностей; предупреждение и разрешение конфликтов учащихся с участниками педагогического процесса; ознакомление с особенностями обучения в техникуме. В соответствии с поставленными задачами были выделены следующие методы и формы: тестирование; анкетирование; индивидуальная беседа; консультации юриста, психолога, социального педагога; сотрудничество со студентами старших курсов [1].

В связи с особенностями второго и третьего года обучения мы выделили следующие задачи основного и завершающего этапов: создание условий для саморазвития учащихся; вовлечение в научно-исследовательскую деятельность; помощь в формировании и развитии профессионально значимых качеств учащихся; организация и прохождение производственной практики, развитие их личностной и профессиональной самостоятельности, создание условий для самореализации учащихся; организация педагогической помощи в научно-исследовательской сфере; создание условий для успешной профессионализации; помощь в трудоустройстве; решение жилищно-бытовых и психолого-педагогических проблем создавших свои семьи.

Методами реализации перечисленных задач являются: консультации юриста, психолога, социального педагога; деловые игры; беседы с руководителями производственной практики; индивидуальные беседы.

К формам реализации перечисленных задач относятся: сотрудничество с учащимися старших курсов; встречи с администрацией техникума; научные семинары, конференции, круглые столы; предметные кружки; проблемные кружки; студенческие лаборатории [1].

Таким образом, разработанная нами модель социально-педагогической поддержки учащихся в условиях совхоз-техникума строилась на основе принципов личностно-развивающего образования и включает в себя следующие компоненты: этапы, задачи, формы и методы ее реализации. Основным содержанием социально-педагогической поддержки учащихся техникума стала помощь им в формировании самостоятельности, способности к саморазвитию и самореализации, в овладении профессионально значимыми качествами. Результат оказания социально-педагогической поддержки – развитие личности учащегося, его уверенности в себе, способности к самоконтролю и самоорганизации.

Литература

1. Гаврилова Т. П. Личностное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 88.
2. Демин В. Средняя профессиональная школа России: к новому качеству // Народное образование. – 2001, № 6. – С. 193–197.
3. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска.. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

Ю.А. Лахтина

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формирование у человека коммуникативных умений традиционно является одной из важнейших проблем современного общества. Действительно, в любое время жизни общества необходимы коммуникабельные, умеющие сотрудничать, владеющие основами культуры общения и взаимодействия члены общества. Именно оптимальное использование своих коммуникативных умений и навыков позволяет качественно получить и передать нужную информацию, проявить отношение, построить взаимодействие и взаимовлияние. Это определяется тем фактом, что в социуме человек имеет социально-общественное начало и испытывает потребность в общении и взаимодействии с другими.

В связи с этим проблема возможностей и содержания формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста является достаточно значимой и актуальной в современной науке и практике. Для дошкольника это актуализируется, потому что коммуникативные

умения определяют характер и возможности развития ребенка, его индивидуализацию и социализацию, план формирования личности. Уровень сформированности коммуникативных умений является одним из базовых показателей готовности ребёнка к обучению в школе, взрослой жизни. Именно оптимальные проявления составляющих коммуникативных качеств способствуют преодолению робости, смущения в различных ситуациях, влияют на формирование доброжелательных отношений с окружающими, обеспечивают успешность совместной деятельности в разных условиях жизнедеятельности, что в целом позволяет справиться с трудностями исходящими из социума (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.).

В содержании ФГОС ДО выделен ряд приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации. В качестве одного из данных приоритетных направлений представлено социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста. При описании этого направления развития ребенка содержательно определены характер развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в образовательной организации [5].

По мнению Л.А. Дубиной, в комплекс коммуникативных умений, в частности детей дошкольного возраста, входят [3]:

- умение и навыки сотрудничать;
- умение и навыки воспринимать и понимать (качественно анализировать и перерабатывать информацию взаимодействия);
- умение и навыки слышать и слушать собеседника;
- умение и навыки выражать свои мысли самостоятельно и др.

В исследованиях М.М. Алексеевой и М.И. Яшиной к базовым коммуникативным умениям были отнесены следующие проявления:

- проявления умения быть активным в процессе общения,
- проявления умения воспринимать и понимать речь собеседника,
- проявления умения строить общение с учетом конкретной ситуации,
- проявления умения легко входить в контакт с другими людьми,
- проявления умения четко и последовательно выражать свои мысли,
- проявления умения правильно пользоваться формами речевого этикета и др. [1].

Значимость формирования коммуникативных умений повышается именно к старшему дошкольному возрасту, т. к. на фоне развития психики и личности ребенка в целом, навыки взаимодействия и общения со взрослыми и сверстниками начинают автоматизироваться в обычной жизни ребенка. При этом в деятельности дошкольника сформированы навыки совместного содействия, а позиция действий «рядом» соотносится с конкретной ситуацией.

В качестве содержательных элементов характеристики коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста можно также говорить как о личностных образованиях ребенка, определяемых как свойства, способности, обеспечивающие успешность общения ребенка со сверстниками и взрослыми. Необходимо отметить, что актуально и наиболее сложно для ребенка старшего дошкольного возраста представляется умение понимать проблемы другого человека, объективно насколько возможно представить себе его переживания и эмоционально адекватно откликнуться на них. Данной особенностью, например, можно объяснить наличие в поведении ребенка жестокости по отношению к окружающим. Действительно, и это является нормативной возрастной характеристикой, что ребенок дошкольного возраста также пока не имеет высокого уровня развития умения понимать обиду и боль другого человека. Однако именно получение опыта общения в зависимости от разных условий и ситуаций стимулирует формирование адекватной социальной восприимчивости на базе развития способности понимать и учитывать желания и чувства других людей, причины их поступков. Этот факт помогает в дальнейшем установлению человеческих особых отношений, выражающихся во взаимной симпатии, дружбе, любви (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.А. Коломенский, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин и др.).

Также в исследованиях и на практике отмечается, что к одним из важнейших элементов общения относится понимание того, как тебя воспринимает твой партнер, как создание образа себя в глазах другого. Зачастую недостаточно развитое взаимопонимание людьми друг друга является причиной конфликтных ситуаций. А у детей понимание характера построения образа себя не является представленным и сформированным в силу возраста и недостатка опыта взаимодействия. В виду данной сложности данного умения для детей в детском сообществе ссоры, споры и даже драки являются частым, неожиданным и эмоционально ярким явлением.

При этом можно выделить, что какой бы ни была форма общения ребенка с окружающими людьми, необходимым средством его остается

экспрессия. Именно эмоции показывают окружающим отношение ребенка к ситуации взаимодействия и позволяют выстроить характер взаимодействия. Эмоциональность общения, видоизменяясь, проходит через все формы коммуникации, показывая все оттенки отношений и реагирования. Экспрессия в основе определяет возможности формирования у ребенка эмоционально-ценностного отношения к людям, понимания окружающих и развития у него собственных средств экспрессивного воздействия на окружающих.

На основе данного Р.К. Терещук выделил параметры коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста [2]:

- социальная чувствительность через характеристику умения ребенка воспринимать воздействие партнеров по общению и реагировать на них;
- коммуникативная инициатива через характеристику умения обращаться к партнеру по общению относительно своей инициативы, желая склонить его к общению, перестроить контакты или их прекратить;
- эмоциональное отношение через характеристику умения ребенка в зависимости от опыта взаимодействия с собеседником, степени расположения складывается по отдельности к каждому собеседнику и группе общающихся, включает оттенки содержания отношений и характер используемых коммуникативных действий.

Дети старшего дошкольного возраста показывают себя как активные носители и субъекты коммуникативной деятельности в зависимости от характера накопленного опыта взаимодействия и эмоциональной поддержки результатов общения [4]. Формирование коммуникативных умений у детей происходит целенаправленно при помощи специально организованных и выстроенных дидактических, подвижных и сюжетно-ролевых игр, так и в ходе повседневной деятельности, когда коммуникативными умениями ребенок овладевает, общаясь с взрослыми и сверстниками в обычных стандартных ситуациях [3]. В общении со сверстниками, по мнению специалистов, у ребенка формируются и развиваются такие коммуникативные умения, как умение притворяться, выражать обиду (нарочно не замечать, не отвечать), фантазировать (придумывать что-то необыкновенное, нереальное).

Таким образом, можно отметить, что именно коммуникативные умения обеспечивают социализацию и адаптацию ребенка, так как в ходе общения со сверстниками и взрослыми ребенок учится выражать себя, управлять другим собеседником, вступать в разнообразные отношения, учиться говорить и знать, как надо слушать и понимать другого, усваивать новые знания [4]. Это позволяет формировать личность, актуализировать деятельность и активность и др.

Литература

1. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
2. Гаврилушкина О.П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 1. – 25 с.
3. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2.

Ю.В. Лейкина

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Понятие «компетентность» в разных источниках определяется по-разному: владение знаниями, которое позволяют судить о чем-либо; способность реализовывать свои возможности в определенной сфере жизнедеятельности, которая позволяет достигать высоких результатов в каком-либо виде деятельности; психосоциальное качество, дающее человеку осознание своей способности продуктивно решать поставленные задачи [4, с. 186].

По мнению большинства исследователей данной проблемы, в состав компетентности входят: а) знания о предмете деятельности; б) способность ориентироваться в ситуациях, связанных с этим предметом; в) способность правильно распределять собственные ресурсы и ресурсы других людей; г) развитая интуиция и рефлексия.

Социальная компетентность это способность личности понимать ситуацию повседневной жизни, прогнозировать ее развитие, прогнозировать варианты поведения других людей, способность и готовность сотрудничать, действовать самостоятельно и ответственно

Современные условия таковы, что процесс формирования социальной компетентности должен учитывать специфику условий жизни современного человека, поэтому очень важно сегодня создавать условия для освоения детьми социальных навыков и ролей, развивать культуру их социального поведения с учетом динамики социально-экономических изменений в российском обществе» [6, с. 97].

Разнообразие взглядов на сущность базового понятия – «компетентность» – порождает различные мнения относительно данного вида компетентности. Вслед за Л.А. Ратуш, мы полагаем, что компетентность – это социальные навыки, которые позволяют личности адекватно выполнять нормы жизни в обществе» [5, с. 126].

Ряд исследователей придерживаются мнения, что для успешности в жизни, необходима специально организованная деятельность, направленная на формирование у развивающейся личности социальной компетентности, а именно, формирование:

- позиции принятия себя и других таковыми, какие они есть;
- способности жить в меняющемся мире: способности саморазвития, самоопределения, самореализации;
- стрессоустойчивости к воздействиям неблагоприятных факторов;
- нравственных ценностей;
- демократичности в отношениях с людьми, готовности к компромиссу [6, с. 97].

Разрабатывая различные воспитательные программы, направленные на формирование социальной компетентности, необходимо обучить ребенка системе обязанностей и прав человека, принятой в обществе и государстве; аккумулировать образовательную среду, которая обогащает личность разнообразным опытом взаимодействия с социумом, формирующим адекватную самооценку своих возможностей [6, с. 98]. Важная роль в решении этой важной задачи принадлежит программам самовоспитания, направленным на развитие самостоятельности школьников в учебное и внеучебное время.

К условиям успешности процесса развития социальной компетентности личности школьника относятся: отказ от огульной критики; отсутствие различных видов наказания, обеспечение свободы выражения мнения и уважения позиций других людей; наличие наставника; применение полученных новых знаний, умений, навыков в различных ситуациях.

Исследователь Н.В. Калинина связывает формирование социальной компетентности с успешностью выполнения образовательной организацией социального заказа общества, государства, считая ее основным индикатором результативности. В частности, автор предлагает модель социально-компетентного младшего школьника, которую представляет в виде набора следующих показателей: наличие мотивации достижений в учебной деятельности, навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; усвоение социальных норм поведения; адекватная позитивная самооценка, здоровая критичность по отношению к себе и другим; наличие навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми [1, с. 146].

Рассматривая социальную компетентность как личностное формирование, М.И. Лукьянова предлагает ее структуру, компонентами которой являются следующие: мотивационно-ценностный (стремление к достижениям, установки на социальное взаимодействие, отношение к нравственным нормам); операционно-содержательный (знания, умения, навыки, позволяющие анализировать свои и чужие поступки, осуществлять коммуникацию, ставить цели и добиваться их реализации); эмоционально-волевой (способность к самоконтролю и саморегуляции, готовность взять на себя ответственность) [2, с. 241].

Интересный взгляд на сущность социальной компетентности присутствует в работах В.Ш. Масленниковой [3]. Исследователь считает социальную компетентность личности регулятивно-ориентировочным фактором, который определяет социальное поведение и деятельность человека. Социальная компетентность определяется как интегральное качество личности, которое включает ценностное понимание сущности социальной действительности. В соответствии с этим, главным в процессе формирования данного вида компетентности предлагается осуществлять информирование личности школьника по всем вопросам социальной реальности [3, с. 84].

Проведенный нами анализ ряда исследований по вопросу сущности содержания социальной компетентности позволяет сделать вывод о том, что сущность социальной компетентности в них представлена: как интегративное качество личности; как социальное взаимодействие; как показатель достижений личности в определенном виде деятельности. Следовательно, процесс ее формирования на разных возрастных этапах будет иметь как общие черты, так и особенные.

Одновременно с общей социальной компетентностью, используется и понятие персональной социальной компетентности, для которой присущи не только знания (факты), умения, условия, но и организаторские способности: управление собой, регулирование собственных действий. Достижение такого вида компетентности предполагает специальное обучение, в ходе которого происходит развитие функциональных способностей личности, ее ответственности; расширение потенциала социально значимых качеств.

Таким образом, несмотря на сравнительно недолгий период исследования социальной компетентности, в психолого-педагогической литературе сформировались подходы, авторы которых выделяют базовые характеристики, раскрывающие сущность данного явления. К ним относятся: а) система социальных знаний, умений, представления личности о социальных процессах; б) социальное взаимодействие и способность к нему, умение коммуницировать с другими людьми;

в) интегральное качество личности как результат процесса обучения и воспитания; г) продукт реализации специальных развивающих и воспитательных программ деятельности образовательных организаций.

Понятие социальной компетентности личности не сводится к совокупности знаний, умений и навыков, а интерпретируется как способность решать проблемы, нестандартные ситуации, возникающие в повседневной жизнедеятельности.

Социальная компетентность личности проявляется в ее умении ориентироваться в системе социальных отношений и социальных ценностях, принимать решения с учетом особенностей социума, специфики конкретной ситуации и собственных возможностей

Литература

1. Калинин И. В. Осмысленность жизни как результат процесса образования и показатель социальной компетентности // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М., – 2008. – С. 144–146.

2. Лукьянова И. И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков // Психологическая наука и образование. – 2001. № 4. – С. 41–47.

3. Масленникова В. Ш. Личная композиция социальных отношений // Современные концепции воспитания. – Ярославль, 2000. – С. 84–90.

4. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / под редакцией И. В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

5. Психология современного подростка : монография / под ред. Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2005. – 386 с.

6. Ярулов, А. А. Формирование культуры социальной компетентности школьников // Школьные технологии. –2005. № 2. С. 97–127.

Н.В. Мирошниченко

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аддиктивное поведение подростков как форма деструктивного поведения является одной из актуальных проблем современного общества, вызывающей острую необходимость решительных действий в организации профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде. В организации мероприятий, направленных на профилактику формирования аддикций среди подростков, сегодня необходимо искать новые формы и методы работы с учетом специфики подросткового возраста.

Профилактика формирования аддикций должна осуществляться в доступной и содержательной форме, вызывать у подростков эмоциональный отклик, формировать неприятие психоактивных веществ. Эффективная профилактика формирования аддиктивного поведения в условиях общеобразовательной школы должна приносить ощутимые результаты.

Одним из способов свободного самовыражения, посредством которого, подросток может дать выход своим эмоциям, переживаниям, получить новый опыт разрешения сложных для него ситуаций, является песочная терапия. Данный вид терапии относится к естественным формам коррекции аддиктивного поведения, освобождения от зависимого состояния и формирования адекватной самооценки. В связи с этим в настоящее время песочная терапия все больше используется психологами в профилактической и коррекционной работе с аддиктивными подростками.

Песочная терапия – один из методов психотерапии, автором которого является швейцарский исследователь Дора Калф. Этот метод возник в русле юнгианского аналитического подхода и во многом опирается на работу с символическим содержанием бессознательного как источником внутреннего развития.

Песочная терапия является одним из уникальных способов общения одновременно с окружающим миром и самим собой, средством снятия стресса, повышения чувства уверенности в себе, формирования позитивного отношения к окружающему миру. Техника песочной терапии складывалась на протяжении 70 лет. К.Г. Юнг, швейцарский психиатр и основоположник аналитической психологии, разработал методику «активного воображения», которая рассматривается как фундамент для использования песочной терапии в качестве дополнительного инструмента психотерапевтической работы [3].

Как известно, песок является необычным материалом, обладающим собственной энергетикой, рядом преимуществ по сравнению с другими природными материалами, такими как глина и пластилин. Его уникальность состоит в его послушности, пластичности, способности приобретать любые формы. Игры с песком, как известно, могут заинтересовать любого человека любого возраста, снизить его эмоциональное напряжение. Метод песочной терапии позволяет «прикоснуться» к глубинам подлинного Я, восстановить психологическую целостность, улучшить самочувствие, создать внутреннюю гармонию, представить картину мира [1].

На сегодняшний день существует несколько направлений песочной терапии (Sandplay), что связано с потенциальными возможностями

данного метода, появлением многочисленных модификаций. В 1995 году в городе Сан-Франциско на международной конференции была принята следующая классификация: sandplay с заглавной буквы «S» является классической формой юнгианской песочной терапии с ее теоретико-методологической базой; sandplay со строчной буквы «s» сигнализирует о том, что психолог имеет дело с одной из множества модификаций данного метода: песочная терапия в рамках арт-терапии, медитации и сказки на песке, педагогические развивающие техники .

Метод Sandplay («песочная игра»), является нетрадиционной техникой. Этот метод чаще всего применяется практикующими психологами и психотерапевтами при наличии у человека сильных эмоциональных нагрузок. Однако в последние годы, «песочные игры» стали популярны и в образовательной среде среди психологов, социальных педагогов, воспитателей, поскольку перевод традиционных педагогических занятий в песочницу позволяет достичь большего воспитательного эффекта, нежели стандартные формы профилактики формирования аддиктивного поведения. Это объясняется тем, что игра в песочнице способствует развитию «тактильной» чувствительности, развивает все познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление), а также речь и моторику. Песок и вода способны «забирать» негативную энергию: медленно пересыпая песок из одной руки в другую и ощущая его, подросток «отдаёт» ему скопившееся напряжение, начинает испытывать облегчение, спокойствие, умиротворение. Доказано, что в таком состоянии с подростком легче работать в нужном педагогам направлении.

Эта техника в области первичной профилактики аддиктивного поведения подростков выражаются в создании системы благоприятных условий, способствующих развитию потенциала здоровой личности подростка. Основными составляющими профилактической работы в общеобразовательной школе в области профилактики аддиктивного поведения подростков являются: образовательный компонент – информирование с целью развития у обучающихся представлений о действии психоактивных веществ, изменяющих состояние сознания, о механизме развития аддиктивного поведения, тех последствиях, к которым приводит употребление ПАВ [2].

Таким образом, любой метод, любая техника проводятся для того, чтобы эффективно решить какую-либо проблему, с которой подростку очень сложно справиться самостоятельно. В песочнице можно разыграть любую жизненную ситуацию, переосмыслить ее и найти правильное решение.

Песочница – уникальное средство, которое позволяет подростку пересмотреть жизненные ситуации, психологические травмы, межличностные проблемы.

В отличие от других методик песочная терапия позволяет подростку создавать собственный мир, свободный от зависимостей.

Песочная терапия способна стимулировать ресурсы самосовершенствования, самовоспитательной деятельности. Образы, созданные на песке – отражение внутреннего мира подростка, позволяющие ему понять себя. Совершенно уникальным образом в песочнице рождаются новые жизненные программы и приобретаются сила и уверенность в их эффективной реализации.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. – М. : Сфера, 2008. – 125 с.
2. Сапожникова О. Б., Гарнова Е. В. Песочная терапия в развитии школьников. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
3. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.

Н.В. Петрова, Т.В. Тюзюльбаева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Период вхождения в систему обучения – важный и трудный этап социализации ребенка, для ребенка с признаками одаренности он создает ряд дополнительных трудностей, связанных с психологическими особенностями этих детей. Вышесказанное определяет актуальность исследования и необходимость поиска специальных психолого-педагогических условий, в которых бы формировались паттерны межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с признаками одаренности, адекватные требованиям социума.

Проблемы детей с признаками одаренности на протяжении многих лет находятся в активном фокусе научных зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований. В контексте нашего исследования нас интересуют научные работы в области межличностного взаимодействия и коммуникативных отношений детей. Основные характеристики данных феноменов мы получили из работ А.Г. Асмолова,

А.А. Бодалева, В.Н. Мясищева, О.В. Соловьевой и др. Однако анализ научных источников по проблеме исследования показал, что вопросы специфики межличностного взаимодействия младших школьников с признаками одаренности со сверстниками не нашли должного изучения. В связи с этим представляется вполне закономерным проведение нашего исследования в области межличностного взаимодействия младших школьников с признаками одаренности со сверстниками.

Предметом исследования выступила апробация психолого-педагогических условий формирования межличностного взаимодействия младших школьников с признаками одаренности со сверстниками. Выполняя исследование, мы выдвинули гипотезу, согласно которой межличностное взаимодействие младших школьников с признаками одаренности со сверстниками будет эффективным, если будет реализована система психолого-педагогических условий, представленная следующими компонентами: диагностическим, направленным на выявление специфических особенностей межличностного взаимодействия детей с признаками одаренности в отличие от возрастной нормы; консультативным, осуществляемым в информационно-просветительском пространстве с педагогами и родителями детей с признаками одаренности; коррекционно-развивающим, реализуемым в процессе апробации коррекционно-развивающей программы.

Проведенный нами анализ психологических исследований по детской одаренности привел к следующим размышлениям. На первый взгляд, одаренность младшего школьника можно понимать как некий ресурс для его оптимального психического развития в течение всего жизненного пути. Вместе с тем, следует помнить, что признаки детской одаренности даже при самых благоприятных внешних условиях могут или постепенно, или же внезапно исчезнуть. Поэтому правомерно считать, что статус «одаренный ребенок» – не есть категория вечная, действующая всю жизнь. И вполне вероятна ситуация, наполненная психологическим драматизмом, когда одаренный ребенок на следующих этапах своего возрастного развития вдруг начинает объективно терять какие-либо признаки одаренности и в среде специализированного образовательного учреждения его перестают считать одаренным [1]. Следовательно, разумнее вместо дефиниции «одаренный ребенок» употреблять – «признаки одаренности ребенка» или же – «ребенок с признаками одаренности».

Под «признаками одаренности» мы понимаем ту совокупность особенностей одаренного ребенка, которая реально проявляется в его деятельности и может получить какую-либо оценку. Довольно яркую характеристику признаков одаренности детей мы находим у А.И. Савенкова [4]. Их систематизация позволила нам создать психологический портрет младшего школьника с признаками одаренности:

избирательная и обостренная чувствительность к каким-либо явлениям окружающей действительности; ярко проявляемый интерес к определенным занятиям, повышенная погруженность в какой-либо предмет, интенсивная склонность к определенному виду деятельности; повышенные когнитивные потребности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 2» муниципального образования «Город Майкоп». Общую выборку составило 25 детей в возрасте 9–10 лет, посещающих третий класс. Из общего числа детей было выявлено 6 младших школьников с признаками одаренности.

Диагностика, проведенная на констатирующем этапе, выявила следующее: большая часть детей с признаками одаренности испытывает трудности в межличностном взаимодействии со своими сверстниками. С этой целью нами была разработана «Программа коррекционной работы по оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников с признаками одаренности со сверстниками», которая реализовывалась в двух направлениях: создание информационно-просветительского пространства взаимодействия педагогов и родителей детей с признаками одаренности; проведение комплекса коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на преодоление дисбаланса между когнитивным и эмоциональным потенциалом детей с признаками одаренности, формирование у них эмпатийного отношения к сверстникам.

Реализация первого направления предусматривала работу в двух блоках: психолого-педагогическое сопровождение ребенка с признаками одаренности и создание информационной среды для учителей и родителей. Содержание первого блока предусматривало работу, направленную: на понимание личностных особенностей ребенка, в частности – его коммуникативных возможностей; на улучшение рефлексии межличностного взаимодействия с ребенком; на выработку эффективных навыков взаимодействия с ребенком; на установление межличностных отношений сотрудничества и партнерства между родителями и ребенком.

Для развития кругозора родителей совместно с учителем нами был создан электронный дневник «Дневник.ru». В «Дневнике» мы организовали специальную группу «Азбука общения», на страничке которой предлагались различные ситуационные задачи и упражнения, направленные на отработку паттернов позитивного межличностного взаимодействия. На сайте группы «Азбука общения» были предложены рекомендации родителям детей с признаками одаренности по формированию межличностных взаимоотношений.

Совместно с учителем мы проанализировали особенности межличностного взаимодействия детей с признаками одаренности со сверстниками и разработали «Памятку развития навыков межличностного взаимодействия». В содержание второго блока входили коррекционно-развивающие мероприятия по двум направлениям. В контексте первого направления осуществлялось освоение «языка эмоций». Дети ознакомились со способами фиксации своего внимания на эмоциональных состояниях и их распознавании. В контексте второго направления осуществлялось формирование навыков позитивного межличностного взаимодействия детей с признаками одаренности со сверстниками. С этой целью мы проводили игры-путешествия на волшебный остров «Добрых поступков».

Каждое путешествие было рассчитано на две-три встречи. В общей сложности состоялось более восемнадцати игровых встреч-взаимодействий. Игры-путешествия начинались со «Знакомства с островом Добрых поступков». На этих занятиях нам предстояло сформировать у детей комплекс представлений об эмпатии как личностной способности к умению сочувствовать, содействовать и сопереживать. Затем организовывались уже сами «Путешествия на остров Добрых поступков», в ходе которых нам предстояло:

- а) развивать представления детей об особенностях эмпатийных моделей поведения;
- б) обогащать опыт эмпатийного поведения;
- в) создавать «Копилку рецептов хороших взаимоотношений».

Повторная диагностика межличностного взаимодействия детей с признаками одаренности, проведенная после реализации комплекса мероприятий по оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников, демонстрирует позитивные изменения у детей в области коммуникативной сферы и межличностного взаимодействия со сверстниками. Апробация психолого-педагогических условий способствовала оптимизации межличностных взаимоотношений младшего школьника с признаками одаренности. В результате проделанной экспериментальной работы заметно снизились такие проявления межличностного взаимодействия детей, как социальная автономность, повышенная уязвимость, моральный, коммуникативный и эмоциональный эгоцентризм.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Одаренность и проблема ее идентификации / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психол. наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5–13.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес // Избранные труды. – М., 2008. – 480 с.

3. Савенков А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема / А.И. Савенков // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 94–100.

4. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с. 4.

О.В. Плужникова, О.Н. Спирина

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬЕ

В настоящее время проблема благополучия детей в условиях многодетной семьи приобретает особую актуальность, так как семья является одним из важных приоритетов государственной политики.

Современная ситуация в России (растущая материальная и социальная поляризация общества и т. д.) обострила положение многодетной семьи [1].

Среди основных тенденций трансформаций, которые претерпевает современная семья, отмечается: изменение её функций, сокращение численности многодетных семей, широкое распространение малодетности семьи, изменение типа главенства, падение авторитета родителей. Необходимость познания закономерностей образования и функционирования механизмов взаимодействия многодетной семьи предполагает более пристальное внимание педагогической общественности к ее проблемам. Вместе с тем, следует отметить, что сегодня недостаточно специализированной литературы, посвященной проблемам многодетных семей, специфике формирования личности в условиях многодетной семьи. Информация, конечно, есть и разделы в учебно-методических пособиях, посвященных современной семье. Вместе с тем, этой информации недостаточно для полного понимания всей сути проблем, с которыми сталкивается многодетная семья.

На первый взгляд, самыми актуальными проблемами многодетной семьи являются проблемы экономического плана [3]. Однако существуют и не менее важные вопросы, относящиеся к проблеме взаимоотношений детей и родителей в многодетной семье. Как известно, характер детско-родительских отношений в семье складывается под влиянием ряда факторов:

- традиции семейного общения;
- социально-экономическое состояние общества и его нравственно-психологическая атмосфера;
- тип семьи, ее состав, структура, психические и личностные свойства членов семьи;
- степень их совместимости [2].

Таким образом, можно заключить, что на взаимоотношения в семье влияют различные факторы, в том числе, и многодетность. В психолого-педагогической литературе отмечается, что многодетная семья более стабильна, чем малодетная: дети скрепляют супружеский союз. В многодетной семье существует реальная возможность постоянного общения между людьми разного пола, возраста, снижается возможность формирования таких качеств характера как эгоизм, себялюбие, лень. Разнообразие интересов, характеров, отношений, которая возникает в такой семье – благодатная почва не только для развития личности детей, но и для совершенствования самих родителей.

Общеизвестно, что для ребенка лучше, если он в семье не один, а окружен братьями и сестрами. В данном случае у него больше шансов избежать детского аутизма, неврозов, страхов, нездорового эгоцентризма, больше возможностей для развития самостоятельности, ответственности, социальной и других социально значимых качества.

Но многодетность может быть и фактором риска для психического здоровья ребенка. Между детьми в многодетной семье отношения могут носить негативный характер: может развиваться соперничество, негативное отношение друг к другу, которые отрицательно влияют на становление личности ребенка. На отношения детей между собой огромное значение оказывает также влияние отношения родителей к детям. Воспитательное воздействие родителей и детей, детей между собой в многодетной семье имеет специфические черты: дети в многодетной семье гораздо больше времени проводят друг с другом, чем с кем-либо из родителей. Они являются друг для друга неисчерпаемым источником развивающих стимулов. Внутренние отношения в такой семье строятся на особенностях поведения и темперамента каждого члена семьи.

Исследователями детско-родительских взаимоотношений в многодетной семье, выделяют следующие особенности, необходимые для нормального развития детей:

1. Заинтересованность и помощь родителей. Родительская поддержка – источник доверительных отношений между детьми и родителями, формирования адекватной самооценки, успешности в школе, и нравственной воспитанности. Недостаточная родительская поддержка или ее отсутствие, наоборот, может привести к формированию низкой самооценки ребенка, слабой социальной адаптации, асоциальному поведению.

2. Способность родителей слушать и сопереживать. Недостаточно развитая способность родителей к эмпатии, отсутствие у них эмоциональной восприимчивости могут привести к развитию аналогичных качеств и у детей.

3. Любовь родителей и положительные аффекты в семейных отношениях, которые связаны с эмоциональной близостью, привязанностью, восприимчивостью; взаимной заинтересованностью и отзывчивостью. Если же в семье присутствуют отрицательные аффекты, то наблюдается эмоциональная холодность, враждебность, что может привести к развитию у ребенка повышенной потребности в любви, либо к формированию замкнутости, неспособности выразить свою любовь к близким.

4. Доверие к ребенку. Недоверие к детям, как правило, свидетельствует о том, что родители проецируют на них свои собственные страхи, тревоги или чувство вины. Неуверенные в себе родители склонны бояться за своих детей и не доверять им.

5. Отношение к ребенку как к самостоятельному и взрослому человеку.

6. Руководство со стороны родителей. Наиболее функциональными являются те семьи, где родители проявляют гибкость, мобильность и терпимость в отношениях с детьми.

7. Личный пример родителей это образец для подражания, следование принципам и образцам поведения, которым учат детей. Доказано, что процесс идентификации у детей протекает, прежде всего, в семье, те из них, кто гордится своими родителями, как правило, чувствуют себя достаточно комфортно в окружающем социуме. Родительское отношение к ребенку многозначно и широко. Такое отношение включает в себя: родительские установки и соответствующие им типы поведения; родительские позиции.

Таким образом, многодетная семья – уникальный институт, способствующий реализации личностных и общественных потребностей всех ее членов. Оптимизация жизнедеятельности многодетной семьи на основе активизации ее собственного потенциала – это основная задача соответствующих служб, работающих с семьей, в том числе и образовательных организаций.

Литература

1. Антонов А.И. Многодетная семья в эру депопуляции (результаты всероссийского исследования многодетных матерей) / А.И. Антонов // Демографические исследования. – 2009. – № 8. – С. 22–25.

2. Аседова Э.М. Многодетная семья и ее проблемы / Э.М. Аседова // Современные проблемы культуры и воспитания. Выпуск 2 / под ред. З.М. Магомедовой. – Махачкала: ДГПУ, 2005. – С. 36–38.

3. Дивицына Н.Ф. Семейведение. Многодетная семья и ее социальная защита. Учеб. пособие / Н.Ф. Дивицына. – М.: МГУ, 2006. – 127 с.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В процессе воспитания личности, как известно, главное значение имеет воспитание нравственности. Воспитание – двусторонний процесс, основанный на взаимодействии воспитателя и воспитуемых, и в этом случае школьник – не только объект воспитания, он – субъект собственного развития. Это важнейшая педагогическая закономерность.

Нравственное воспитание подрастающего поколения – одна из важнейших сторон многогранного процесса становления личности: освоение нравственных ценностей, формирование нравственных качеств, способности жить согласно принципам, нормам и правилам морали [1].

Процесс формирования представлений о нравственности начался в середине первого тысячелетия до нашей эры в Древней Греции, Индии, Китае. Как известно, понятие «нравственность» берет свое начало от термина «нрав». «Нрав» – это эталон, норма, которыми руководствуются в своих повседневных поступках.

В Толковом словаре Даля «Нравственный – добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека чистого сердцем» [2]. В словаре С.И. Ожегова «Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения» [3].

Основой нравственности являются личностные качества как образования, которые определяют нравственный облик человека. Таким образом, нравственное воспитание есть целостный педагогический процесс формирования и интеграции нравственных качеств личности. Результатом процесса нравственного воспитания личности является формирование нравственной личности, в единстве ее нравственного сознания, нравственных чувств, нравственных навыков и привычек, социально одобряемого поведения.

Отечественный педагог-гуманист В.А. Сухомлинский в своих трудах отмечал, что воспитание – это обогащение ребенка знаниями, умениями, опытом, формирование отношения к добру и злу.

Нравственные нормы и требования к нравственному облику личности – это выражение определенных отношений, сформулированных моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах жизнедеятельности, а также в общении с социумом.

Нравственными нормами являются общечеловеческие свойства: гуманность, честность, порядочность, патриотизм, гражданственность, совесть, доброта, бескорыстие и др.

Нравственным считается человек, для которого нормы, правила и требования общества выступают как его собственные нормы поведения. Все эти нормы и правила определяют нравственные отношения, которыми человек должен обладать. Объединив их, можно определить содержание воспитательной работы по решению проблемы формирования нравственности личности.

В содержание нравственности входит: отношение к Родине (любовь к своей стране, обычаям, истории); отношение к труду (потребность в созидательной деятельности для себя и общества); отношение к обществу (умение согласовывать свои желания с желаниями других); отношение к себе (самоуважение при уважении других, честность и правдивость, нравственная чистота); человеколюбие и гуманность.

Нравственное воспитание, основанное на диалоге и сотрудничестве, становится для подрастающей личности значимым, если в школе реализуются следующие условия:

- опора на положительные качества, учет возрастной динамики;
- обеспечение эмоциональной и содержательной насыщенности совместной деятельности, объединяющей ее участников;
- создание атмосферы эмоционально-волевого напряжения, ведущего к позитивному результату;
- утверждение мажорного стиля жизни детского коллектива;
- создание атмосферы доброжелательного взаимопонимания [53, с. 29].

Общеизвестно, что результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность, которая выражается в социально значимых качествах и действиях личности, в отношении, деятельности и общении.

Нравственная воспитанность – это устойчивость нравственных привычек и норм поведения, культура отношений и общения. Она проявляется в активной жизненной позиции, гражданском поведении в сложных жизненных ситуациях.

В развитии и становлении личности подростка важную роль играет опыт нравственного поведения. Опыт нравственного поведения включает в себя интеллектуальную, чувственную и волевою сферы, формы и результаты деятельности: составляет целую систему взаимозависимостей между отдельными составляющими. Общеизвестно, что новое поколение усваивает опыт, накопленный предшествующими поколениями, вместе с тем, его усвоение осуществляется активным путем, и поэтому в него привносится и нечто новое.

Нравственное воспитание подростков реализуется как целостный процесс, соответствующий нормам общечеловеческой морали, организации их жизнедеятельности, отношений, общения с учетом возрастных особенностей. Результатом этого процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, воли, навыков, привычек нравственного поведения.

Таким образом, в современных условиях проблеме нравственного воспитания подрастающего поколения уделяется большое внимание. Идет процесс переоценки идеалов: на смену прежним идеалам приходят новые, духовно-нравственные. Вместе с тем, говорить о том, что задачи нравственного воспитания успешно решаются, было бы преувеличением.

Нравственное воспитание сегодня строится на трех «китах»: гражданственности, патриотизме и нравственных качествах. В настоящее время решение этой задачи становится архиважной: именно сегодня следует воспитывать нравственную молодежь, которая будет строить будущее страны. Необходимо с раннего детства воспитывать в подростках любовь к Родине, уважение к старшим, культуру нравственного поведения, чувство прекрасного, развивать у них ответственность за будущее страны. Подростковый возраст – это период перемен, смены ведущей деятельности, формирования новых новообразований. Используя методы нравственного воздействия, семья и школа должны формировать у подростков социально значимые качества, фиксировать достижения воспитанников, делать упор на положительные качества.

Методы нравственного воспитания подростков дают позитивный результат при соблюдении ряда условий:

- любой метод должен быть гуманным, не нарушающим прав подростка;
- в нравственном воспитании каждый метод должен быть значимым;
- метод не должен применяться шаблонно по отношению ко всем подросткам, в противном случае, метод убеждения может превратиться в морализирование;
- методы воспитания следует применять с соблюдением чувства такта. Опосредованное воздействие – большое искусство, которым педагог овладевает, если умеет бережно относиться к детям.

Разнообразные формы и методы нравственного воспитания, включающие подростков во взаимодействие и общение, стимулируют их к проявлению своих взглядов, убеждений, качеств и свойств личности. В доверительном общении с подростками педагог получает оперативные сведения об эффективности педагогического процесса и состоянии воспитательной работы в целом.

В соответствии с этим педагогическая ценность форм и методов нравственного воспитания состоит не только в их непосредственной результативности, но и в том, что они являются источником обратной связи, позволяющей педагогу диагностировать состояние нравственной воспитанности подростка и прогнозировать перспективные направления нравственного развития личности подростка.

Литература

1. Богданова, О.С. Азбука нравственного воспитания: Пособие для учителя / ред. И.А. Каиров, О.С. Богданова. – М.: Просвещение, 2012. – 318 с.
2. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка. М. : Белый город, 2006.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2015. – 944 с.

Д.В. Соловей

САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Профессиональная среда существенно изменила требования к выпускникам вузов и не только к уровню профессиональной подготовки. Изменения во всех сферах происходят настолько быстро, что не только работающие специалисты, но и выпускники вузов должны быть готовы к постоянному профессиональному развитию, получению дополнительных компетенций. Для этого они должны обладать определенными качествами, которые вполне можно развивать в период обучения в вузе. К ним относятся мотивированность на профессиональный рост, умения работать самостоятельно, работать с различными источниками информации, компетенции самообразования и самоорганизации и др. [5], многие из которых входят в перечень общекультурных компетенций.

Способность к самоорганизации – одна из способностей, значимых для профессионального образования вообще, сегодня, когда студенты должны быть активными субъектами учебного процесса, без нее невозможна качественная подготовка. Современная система обучения предусматривает, что значительная часть учебного материала усваивается студентами в процессе самостоятельной работы. Они должны уметь анализировать предлагаемые задачи обучения, рационально планировать и организовывать свою деятельность, адекватно

оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс и результаты своей учебной деятельности, т. е. управлять ею.

Проблема самоорганизации исследовалась такими психологами, как Л.С. Выготским, Л.И. Божович, С.И. Дьяковым, А.Д. Ишков, В.Е. Клочко, О.А. Конопкиным и др. Авторы различных определений самоорганизации выделяют различные существенные стороны этого процесса, рассматривая ее как инструмент «избирательности» при организации деятельности (Выготский), как результат формирующейся под воздействием внешней среды способности к управлению собственной деятельностью, преобразованию этой среды (Божович), как процесс, тесно связанный с процессами саморегуляции и самоуправления (Ишков), как свойство человека – саморегулирующейся, открытой системы (Дьяков, Клочко), как явление саморегуляции (Конопкин).

В педагогике самоорганизация понимается как одно из общих умений (Я.О. Устинова) [6]. В.И. Андреев считает, что самоорганизация проявляется в четком планировании своей жизни, своих дел как на день, неделю, месяц, год, так и на перспективу [1]. Т.А. Губайдулина и Г.Н. Гмызина рассматривают ее как интегративное личностное образование, проявляющееся в высоком уровне осознания себя как субъекта деятельности, которую тот реализует самостоятельно [2; 3].

Отличительная особенность процессов самоорганизации – их естественный, обусловленный многими обстоятельствами, но направленный характер: протекающие при взаимодействии системы с окружающей средой, они в той или иной мере автономны и относительно независимы от среды [5]. В случае самоорганизации в процессе обучения субъектом самоорганизации выступает обучающийся, его мотивы, его воля, его знания и умения, его деятельность. Внешними факторами влияния являются особенности профессии, профессиональные требования, доступные информационные источники и другие возможности. А.Д. Ишков считает, что «функциональные компоненты процесса самоорганизации, включающего целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекцию, а также волевые усилия, относящиеся к личностным компонентам самоорганизации, существенно влияют на успешность учебной деятельности студентов» [4, с. 5].

Мы рассматриваем самоорганизацию как одну из компетенций, важных для овладения любой профессией, хотя в состав компетенций она включена не во всех ФГОС. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 25.05.04 в число формируемых компетенций входят ОК-10 – способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, в том числе в новых областях,

непосредственно не связанных с основной сферой деятельности, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности и ОПК-1 – способность самостоятельно приобретать новые знания и умения и использовать их в сфере профессиональной деятельности [7]. Их отдельные компоненты можно рассматривать как компоненты «составной» компетенции самообразования. В ее формировании в вузе участие принимают все преподаватели и сами студенты.

От того, как педагог организует свою работу, будет зависеть продуктивность работы студентов на его занятиях, но главную роль в развитии самостоятельности, формировании навыков самоанализа, самоконтроля и саморегуляции играет сам обучающийся. По мнению психологов и педагогов, правильно организованный контроль выполняет не только функцию обратной связи, но способствует повышению интереса к учению, обеспечивает формирование навыков самоконтроля и самооценки знаний. Важно, чтобы студент постепенно учился самостоятельно контролировать и оценивать свои действия и полученные знания. Время, уделяемое самостоятельной работе, имеет большое значение – именно она требует от обучающегося самоорганизации и ответственности.

С помощью опросника А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» [4] мы исследовали обучающихся трех групп ВВАУЛ в количестве 62 человек. Он позволяет определить не только уровень самоорганизации, но оценить способность к целеполаганию, планированию, самоанализу, самоконтролю, волевым усилиям. Опросник состоит из 39 утверждений, которые оцениваются по шестибальной шкале. Мы определяли средние показатели, считая, что позиции «скорее согласен, чем не согласен (+1); согласен частично (+2); согласен полностью (+3)» – относятся к положительному ответу.

В ходе исследования было выявлено, что 85 % – контролируют свои результаты; 68 % – способны волевыми усилиями преодолевать трудности, ситуативные желания; 56 % – планируют свою работу, фиксируя сроки, гораздо меньше – всего 40 % – проводят анализ своей деятельности, причин затруднений, столько же отметили способность ставить четкие цели и настойчиво добиваться их, более сложные вопросы имеют больший разброс ответов, но скрупулезность в разных аспектах самоорганизации проявляют немногие. Все обучающиеся понимают, что результаты зависят от их собственных усилий, большинство студентов тратит на самостоятельную работу от 3 часов.

Сопоставив эти данные с успеваемостью по четырём основным дисциплинам за две сессии, которая опосредованно свидетельствует

об эффективности формирования профессиональных компетенций, мы пришли к следующим выводам:

- студенты с развитой способностью к самоорганизации имеют более высокую успеваемость;
- сочетание целеполагания, планирования и самоконтроля обеспечивает устойчивость высоких результатов;
- студенты с невысокими результатами, но прилагающие волевые усилия, лучше повышают эти результаты.

Все это свидетельствует о взаимозависимости результатов формирования профессиональных компетенций от уровня самоорганизации обучающегося и потому целесообразности формирования у него соответствующей компетенции.

Проблема заключается в том, что целенаправленное формирование компетенции самоорганизации должно происходить одновременно с формированием профессиональных компетенций (ПК), или, если можно так выразиться, «на материале» профессиональных компетенций. Преподавателям необходимо определить, какие компоненты компетенции самоорганизации можно формировать при изучении каких дисциплин (каких ПК), и обеспечить постановку соответствующих целей, уделение больше внимания контролю и самоконтролю, а также подбор необходимых заданий и видов деятельности. Кроме этого, студентам необходимо помочь в грамотном планировании самостоятельной учебной работы, учить их навыкам самоанализа, самоконтроля и коррекции своей деятельности для достижения наилучших результатов.

Самоорганизация предполагает всегда активную позицию личности. Практическим проявлением самоорганизации выступает саморегуляция человека, в основе которой лежит механизм управления собственными поступками и деятельностью. В наивысшем своем проявлении она должна перейти в самоуправление, которое делает деятельность человека почти независимой от внешних воздействий.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: ЦИТ, 2000.
2. Гмызина Г.М. Формирование культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Ульяновск, 2009.
3. Губайдулина Т.А. Особенности самоорганизации студентов в условиях целевого интенсивного обучения: дис. канд. пед. наук. М., 1991.
4. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013.

6. Устинова Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 25.05.04 / <http://fgosvo.ru/fgosvo/-92/91/4/94>.

В.И. Спирина, Е.Н. Картамышева

ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Современная экологическая ситуация в стране обращает внимание на проблему совершенствования содержания и организации эколого-патриотического воспитания подрастающего поколения. Как известно, организации дополнительного образования детей (ОДОД) как воспитательные организации имеют важную функциональную особенность – дополнение условий для целенаправленного развития детей и подростков, которые реализуются в образовательной организации (школе), что свидетельствует о большом потенциале этих структур для решения задач эколого-патриотического воспитания. Несмотря на сложность решения задач эколого-патриотического воспитания детей, в организациях дополнительного образования имеются значительные ресурсы [1].

Эколого-патриотическое воспитание младших школьников представляет собой процесс, который предполагает формирование в единстве эколого-патриотических чувств, сознания и поведения на основе творческой деятельности воспитанников. В настоящее время эколого-патриотическое воспитание рассматривается как относительно самостоятельное направление воспитательной работы, тесно связанное с другими направлениями воспитательной работы. Особенность данного процесса заключается в формировании гуманно ориентированного отношения детей младшего школьного возраста к природе, в том числе и родного края [2].

Цель эколого-патриотического воспитания – формирование ценностного отношения к природе родного края как части малой родины на основе единства всех направлений воспитательной работы.

Формирование у воспитанников ценностного отношения к родной природе затрагивает очень важный аспект – патриотический.

Воспитание патриотического отношения означает ценностное отношение к земле, на которой вырос, к людям, которые рядом. Как известно, природа родного края оказывает большое влияние на развитие патриотических чувств у подрастающего поколения, что и составляет основу патриотизма. Таким образом, ценностное отношение к родной природе представляет собой интегральное образование, которое характеризуется переживанием младшим школьником важности и значимости природы. Процесс эколого-патриотического воспитания детей младшего школьного возраста имеет цель, задачи, принципы, формы, средства и методы воспитательной работы.

Анализ научно-педагогической литературы, педагогического опыта, позволили определить цель эколого-патриотического воспитания младших школьников: формирование ценностного отношения к родной природе как части малой родины.

В современных условиях эколого-патриотическое воспитание младших школьников имеет ряд особенностей, обусловленных современным этапом развития нашего общества, глобальным характером экологических проблем и их спецификой в каждом регионе. В качестве особенностей эколого-патриотического воспитания детей младшего школьного возраста можно выделить:

1. Усиление роли организаций дополнительного образования детей в процессе формирования у них ценностного отношения к родной природе.

2. Актуализация значимости патриотического аспекта ценностного отношения младших школьников к родной природе на основе функционирования регионального компонента экологического образования.

3. Усиление интеграции всех субъектов педагогической деятельности в процессе воспитания у младших школьников ценностного отношения к родной природе.

Важное значение имеет также специфика эколого-патриотического воспитания, связанная с возрастными особенностями младших школьников.

Общеизвестно, что дети младшего школьного возраста любознательны и впечатлительны, поэтому задачей педагогов, особенно в условиях организаций дополнительного образования, становится оказание им помощи в выявлении объектов чувств. Важность развития чувственного отношения к природе обозначена в ряде исследований. Именно поэтому очень важно у детей младшего школьного возраста вызывать эмоционально окрашенные чувства [3]. Доказано, что эмоциональный отклик у младших школьников, как правило, вызывают природные объекты края: города, станицы, поселка, где они живут.

Таким образом, правильно построить процесс эколого-патриотического воспитания детей младшего школьного возраста, сформировать у них ценностное отношение к родной природе реально, при условии учета всех этих особенностей. С учетом цели, структуры, особенностей эколого-патриотического воспитания младших школьников выделяются задачи воспитательной работы в этом направлении:

- обогащение эмоционального мира младших школьников и формирование у них эколого-патриотических чувств;
- вооружение детей младшего школьного возраста знаниями о малой родине, ее истории, культуре, природе;
- развитие у младших школьников стабильного интереса к эколого-патриотической деятельности;
- систематическое накопление опыта эколого-патриотического поведения воспитанников путем организации разнообразной творческой деятельности.

Наряду с интенсивным физическим развитием младший школьный возраст отличается активным процессом нравственного формирования личности, усвоением общечеловеческих ценностей, норм и правил. Важную роль играет такая особенность младших школьников как подражательность, стремление быть похожими на взрослых. В этом случае положительная оценка педагогами результатов деятельности младшего школьника побуждает его к проявлению активности в деятельности эколого-патриотического содержания. Интерес к интернету, видео, компьютерам вызывает у младших школьников эмоциональные переживания и имеет большой потенциал в воспитательном плане. Учитывая эту особенность детей младшего школьного возраста, педагоги должны активно использовать компьютерные программы эколого-патриотического характера в воспитательном процессе.

Значительное место в жизни младших школьников по-прежнему занимает игра. Принимая во внимание огромные воспитательные возможности игры и ее значение в жизни младшего школьника, следует вовлекать их в данный вид деятельности или вводить элементы игры в деятельность эколого-патриотического содержания.

Особое значение для эколого-патриотического воспитания младших школьников в условиях ОДОД имеют турпоходы (робинзоны), военно-спортивные игры. В процессе их проведения решаются не только эколого-патриотические задачи, но и задачи нравственного, трудового, физического, эстетического воспитания младших школьников.

Литература

1. Закон Краснодарского края от 30 декабря 2013 года N 2867-КЗ. «О патриотическом и духовно-нравственном воспитании в Краснодарском крае» (с изменениями на 8 октября 2019 года).

2. Хаустов В.М. Патриотизм и патриотическое воспитание / В.М. Хаустов // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 4. – С. 325–332.

3. Черногоров А. Воспитание детей на лучших образцах гражданственности и патриотизма / А.Черногоров // Народное образование.– 2007.– № 3. – С. 27–34.

В.И. Спирина, Г.А. Унанян

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБЩЕБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Патриотизм, как известно, представляет собой сложное явление, объединяющее в своем содержании культурно-исторический, военно-исторический, духовно-нравственный, правовой, военно-технический, физический, психический и профессионально-деятельностный компоненты [2].

В изменившихся социально-экономических условиях патриотическое воспитание подрастающего поколения направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота, способной успешно выполнять гражданские обязанности на благо общества. Одним из важных направлений государственной политики в сфере образования выступает обновление и совершенствование системы патриотического воспитания учащихся на всех ступенях обучения в современной российской школе.

Патриотическое воспитание, обладая определенной спецификой, образует собственную систему. Система патриотического воспитания – это единство и совокупность целей и задач, содержания, принципов, методов и средств, организационных форм, обеспечивающих целостное, непрерывное, активное воздействие всего воспитательного процесса на сознание, чувства и поведение школьников с целью всесторонней подготовки их к выполнению своего гражданского долга. Патриотизм является одним из слагаемых гражданственности [2].

Изучение исторической, философской, педагогической и психологической литературы показало, что проблема патриотического воспитания подрастающего поколения волновала умы общественных деятелей, философов, педагогов на всем протяжении всей истории Российского государства. Так, еще Владимир Мономах, решая задачу укрепления связей между отдельными частями Киевского государства, выбрал средством их объединения воспитание подрастающего поколения в духе мужества, гуманности и любви к Родине. Начиная с правления Петра I, развитие западничества привело к охлаждению

чувства привязанности к Отечеству. Постепенному возврату к родным корням, способствовало широкое распространение идеи отечественного педагога К.Д. Ушинского о народности в общественном воспитании в середине XIX, которые позже, в начале XX в., трансформировались в идею народной школы.

В советский период патриотическое воспитание представляло собой идею гармоничного сочетания пролетарского интернационализма и советского патриотизма, реализации гармоничного и всестороннего развития личности. Период перестройки привел к изменению сознания и переоценке ценностей, что в свою очередь, привело к изменению идеалов воспитания. Начиная с середины 80-х гг. XX в., декларируются гуманистические идеи педагогики, которые предполагают воспитание человека, готового служить Родине, законопослушного гражданина.

В современных условиях осмысление теоретических разработок и положительного отечественного педагогического опыта в области патриотического воспитания позволило сформировать теоретическую базу исследования, обосновывающую необходимость выделения патриотического воспитания обучающихся в относительно самостоятельное направление воспитательной работы в школе.

Сегодня возрастает значение общеобразовательной школы как центра патриотического и гражданского воспитания, поскольку именно в школе дети, подростки, юноши и девушки проводят наибольшее количество времени. Патриотическое воспитание в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы имеет большой потенциал для развития личности за счет реализации возможностей предметов гуманитарного цикла, в которых основой являются патриотические ценности. Большую роль в формировании патриотического сознания имеет также и внеурочная деятельность, в силу своей специфики обеспечивающая необходимые условия для воспитания патриотизма у учащихся.

Приоритетное значение в реализации патриотического воспитания старшеклассников приобретают социокультурный, деятельностный, интегративный и возрастной аспекты, предполагающие акцентирование духовно-нравственного компонента, стимулирование субъектной позиции как формы выражения ценностного отношения к отечественной истории, культуре, природе, семье как социальному институту.

Существенное значение имеют возрастные особенности формирования патриотизма у старшеклассников. Этот возраст предоставляет особо богатые возможности для формирования патриотических качеств личности за счет активного развития теоретического мышления, памяти, воображения. Для старшеклассников характерна потребность в общественно ценной деятельности, общении, профессиональном самоопределении и самоутверждении себя как личности.

В патриотическом воспитании старшеклассников в учебной и внеурочной деятельности результативно применение активных форм и методов воспитания и обучения (эмоциональный рассказ, положительный пример, убеждение, рефлексия, дискуссия, реферирование, использование видео и иллюстративных материалов, работа с интернет-ресурсами, решение проблемных заданий, коллективные творческие дела, интерактивные игры и др.). Они нацелены на формирование системы патриотических знаний, взглядов и убеждений, включение в личностно и социально-значимую деятельность [2].

Участие старшеклассников в разнообразной по содержанию, форме и видам групповой, коллективной деятельности убеждает их в признании патриотизма высшей нравственной ценностью, мотивирует к активной и сознательной жизни, способствует самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию, социальной адаптации, помогает определить жизненный сценарий.

В ходе проведения опытно-экспериментального исследования были выявлены педагогические условия эффективности патриотического воспитания старшеклассников: непрерывное повышение педагогического мастерства педагогов; ценностно-смысловая подача и восприятие содержания дисциплин как гуманитарного, так и естественно-научного цикла; взаимодополняемость правового, духовно-нравственного, культурно-исторического компонентов, реализуемая в междисциплинарной интеграции содержания патриотического воспитания; содержательность и эмоциональность учебного материала; наличие ярких образцов патриотической позиции; интеграции воспитательной системы школы с условиями и факторами социальной среды; непрерывность в освоении учащимися патриотических ценностей, значимость и актуальность при проведении мероприятий патриотической направленности. Экспериментальная проверка названных условий решений задач патриотического воспитания доказала эффективность их влияния на развитие у старшеклассников представлений о патриотических ценностях, эмоционально-ценностного отношения к отечественной истории и культуре, героям войны и труда; способности к оценке патриотических убеждений и самооценке; чувства морального долга перед прошлым и будущим Родины.

С целью повышения эффективности воспитания патриотизма у старшеклассников внеурочная воспитательная работа должна носить активный, систематический, осознанный (в форме сотрудничества – в учении, труде) характер.

Показателями эффективности патриотического воспитания старшеклассников являются:

- наличие системы патриотических знаний, полученных старшеклассниками в процессе изучения предметов гуманитарного и естественно-научного циклов в интегративной связи с внеурочной воспитательной деятельностью;
- наличие собственных суждений о патриотизме как значимой нравственной ценности личности человека;
- умение отстаивать свои взгляды и убеждения;
- систематическое участие в социально-значимой деятельности и разнообразных патриотических мероприятиях в школе и социуме.

Литература

1. Абрамова С.В. Система гражданского образования школьников: воспитание гражданской активности, социально-правовое проектирование, изучение гуманитарного права. – М.: Глобус, 2006. – 224 с.
2. Гасанов З.Т. Цели, задачи и принципы патриотического воспитания граждан // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 59–63.
3. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие. – Белгород: ИД «Белгород» – НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.

М.А. Спирина, М.С. Иващенко

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Социально-педагогическая работа с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ, тема, однозначно, не новая, тем не менее, ее актуальность очевидна. Исследование данной тематики в России актуализировалось в период, когда в стране произошли радикальные социально-политические и экономические изменения, которые обострили многие проблемы российской семьи. Проблема социально-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, стала предметом общественного внимания и научного анализа. В настоящее время она все более осознается, как требующая коллективных усилий многих специалистов. Анализ современных подходов к проблемам семей, воспитывающих детей с ОВЗ, показал, что они зачастую рассматриваются как реабилитационные структуры по созданию оптимальных условий для развития и воспитания ребенка (И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачёва и др.). Семья рассматривается как генерирующий фактор социального и общественного статуса ребенка, определяющий успешность его дальнейшей самореализации. Аксиологическая

концепция педагогики определяет отношение к каждому человеку как уникальному носителю культуры, субъекту познания, деятельности и общения, независимо от того, обычный ли это человек или человек с ограниченными возможностями здоровья [4].

В статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Конвенции о правах ребенка и в других концептуальных документах приоритетное внимание уделяется проблеме получения полноценного качественного образования и воспитания детей, независимо от состояния их здоровья, и привлечение семьи к участию в этом процессе.

Современная социально-экономическая и политическая ситуация выдвигает повышенные требования к подготовке специалистов к работе с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Совместная работа педагогов школы и родителей таит в себе богатый потенциал повышения эффективности воспитания таких детей. Вместе с тем, как показывают данные социологического опроса, 90 % родителей детей с ОВЗ желают видеть их воспитанными и образованными, но 78 % родителей не обладают необходимым объемом педагогических знаний, умений и навыков.

Опыт педагогов, работающих с данной категорией семей, также показал недостаточность их теоретической и методической подготовки к содействию образованию и воспитанию данной детей с ОВЗ. Их деятельность по оказанию помощи родителям зачастую носит не системный характер, не всегда учитываются особенности детей данной категории, что приводит к неадекватному характеру содействия и, как следствие, не дает ощутимого результата. В настоящее время выделены следующие направления социально-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ: профилактическая работа с родителями и членами семьи, учителями, воспитателями организаций дополнительного образования детей; профилактическая работа в социуме с привлечением специалистов различного профиля: медиков, социологов, юристов и др.

Первичную профилактику, которая направлена на усиление позитивных механизмов социализации ребенка с ОВЗ в семье, повышение стрессоустойчивости членов семьи, проводят со всеми объектами профилактической работы: родителями, педагогами, детьми [1].

Вторичная профилактика, объектами которой выступают данные семьи, означает меры, направленные на тех, кто находится в ситуации повышенного риска и способствует раннему выявлению и прекращению развития неблагополучия в семье. Третичная профилактика предусматривает меры вмешательства в тех случаях, когда дисгармония

становится нормой данной категории семей и предусматривает условия реабилитации качества жизни семьи. Медицинские и сопутствующие им мероприятия – лишь основа для проведения дальнейшей долговременной работы по социальной реабилитации ребенка в целях его адаптации к жизни в обществе. Как известно, под реабилитацией в широком смысле слова понимают действия, которые способствуют обеспечению людям, неполноценным, вследствие врожденных пороков, болезней, или несчастных случаев, возможность вести нормальный образ жизни, обретать свое место в обществе, в полной мере проявлять свои способности [3]. Реабилитационная деятельность в отношении ребенка с ОВЗ включает:

- развитие духовных и физических способностей ребенка;
- содействие в получении образования, включая подготовку к нему;
- обеспечение условий для участия в жизни общества детей, чьи возможности определены, как допускающие обучение лишь практическим навыкам;
- содействие в выполнении соответствующей деятельности, при невозможности получения образования (при выполнении неквалифицированной работы);
- установление более комфортного контакта ребенка с внешним миром;
- восстановление физических и моральных сил, душевного равновесия;
- создание бытовых и жилищных условий, организация и проведение свободного времени, полноценное участие в общественной и культурной жизни;
- включение в процесс реабилитации не только детей, но и членов семьи [2].

Социальное развитие можно рассматривать, как осуществление различных специальных всевозможных путей, положительно влияющих на ребенка. Так, психологи могут помогать детям, улучшая их психическое состояние, тормозя нежелательные реакции, вырабатывая нормативные свойства. Социальный педагог, воспитатель, оказывают целенаправленное влияние на жизнь ребенка в семье, коллективе сверстников и в школе.

Таким образом, целью социально-педагогической работы является – «выравнивание» возможностей ребенка, имеющего инвалидность, приближая их к возможностям обычных детей; создание возможности активного участия ребенка в жизни общества; содействие в улучшении качества его жизни; защита и представление его интересов в различных структурах; создание условий для интеграции ребенка с ОВЗ в общество.

Литература

1. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
2. Тюрина Э. И., Кучукова Н. Ю. Технология социальной работы с семьей и детьми. М.: Академия. – 2011. – 336 с.
3. Фирсов М. В. Технология социальной работы. Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект. – 2011. – 432 с.
4. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. М.: Владос, 2001. – 438 с.

М.А. Спирина, В.Г. Кривущенко

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Современные социально-экономические условия осложняют социально-экономическую и образовательную ситуацию в России, что приводит к потере чувства безопасности у подрастающего поколения. Реалии сегодняшнего дня порождают молодежь группы риска с низкими адаптационными способностями, которая прибегает к стратегии зависимого поведения, чтобы получить иллюзию безопасности, нанося ущерб своему психическому и физическому здоровью.

В настоящее время особое внимание заслуживает проблема профилактики зависимого поведения у детей подросткового возраста, поскольку именно этот возрастной период (особенно старшие подростки) характеризуется кризисными характеристиками. Несмотря на достаточное число исследований в этой области, к настоящему времени не разработана комплексная система профилактики несовершеннолетних, страдающих различными видами зависимости.

К настоящему времени выполнен ряд исследований, посвященных причинам зависимого поведения, содержанию профилактической работы с зависимыми несовершеннолетними (Т.В. Шипунова, В.Л. Кокоренко, Н.Ю. Кучукова, П.Д. Павленок, М.Я. Руднева, В.Д. Менделевич, Л.Б. Шнейдер и др.).

Зависимое поведение – особый вид деструктивного поведения, который выражается в стремлении к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. Выделяются основные виды зависимостей: 1) употребление веществ, которые изменяют психическое состояние, например – алкоголь, лекарства, ПАВ; 2) участие

в азартных играх, в том числе компьютерных; 3) сексуальное зависимое поведение; 4) переедание или голодание; 5) трудоголизм, 6) длительное прослушивание ритмической музыки и пр.

Определены следующие характеристики зависимой личности: 1) равнодушие к социальным проблемам, отсутствие устойчивых познавательных интересов 2) обособление от взрослых, проявление агрессивности и пр. [2, с. 27]. Определение зависимого поведения относится ко всем его многочисленным формам. При этом изменение психического состояния может происходить при использовании самых разных способов. Общеизвестно, что в жизни каждого человека бывают периоды, связанные с необходимостью изменения своего психического и физического состояния в данный момент. Например, хочется избавиться от неприятных воспоминаний, сформировать у себя иную мотивацию.

При формировании зависимости происходит редукция межличностных отношений. Зависимое поведение как разновидность девиантного поведения, в свою очередь, имеет множество подвидов, дифференцируемых преимущественно по объекту зависимости. Базовым понятием зависимого поведения является дефиниция «зависимость». Зависимость – неспособность прекратить употребление психоактивных веществ или занятие какой-либо деятельности даже при наличии желания или в соответствии с требованиями референтного окружения» [4, с. 247]. Общеизвестно, что современной школе принадлежит ведущая роль в организации профилактики различных форм зависимого поведения среди подростков, в организации просветительской работы по предупреждению табакокурения, алкоголизма и употребления психоактивных веществ.

Вместе с тем, анализ педагогической практики показывает, что многие социальные педагоги и психологи испытывают трудности в диагностике и коррекции зависимого поведения подростков, выборе методов профилактической работы.

Можно выделить основные направления в психолого-педагогической деятельности в работе с подростком, склонным к употреблению спиртных напитков:

1) деятельность по повышению уровня социальной адаптации подростка посредством его личностного развития;

2) деятельность, включающую антиалкогольное воспитание подростков с целью формирования у них отрицательного отношения к употреблению алкоголя;

3) деятельность по просвещению родителей с целью оздоровления семьи, ее быта и культуры взаимоотношений между ее членами;

4) деятельность по социальной реабилитации подростка, имеющего алкогольную зависимость;

5) посредническую деятельность между подростком и окружающим его социумом по преодолению явлений дезадаптации.

Социально-педагогическая деятельность в данном направлении предусматривает выполнение следующих основных функций:

Диагностическая, нацеленная на ликвидацию факторов риска общения подростков к алкоголю, реализуется путем сбора информации о подростке, склонном к употреблению спиртных напитков; изучения особенностей его личности; выявления информации о семье подростка; изучения источников негативного влияния на подростка изучения негативных факторов, провоцирующих алкоголизацию подростка.

Сбор информации происходит посредством опроса самого подростка, его родителей, классного руководителя, при необходимости других референтных для подростка людей. Широко применяется стандартизированное интервьюирование, наблюдение, диагностические методики. Результатом реализации этой функции является постановка социального диагноза развития подростка, вовлеченности его в процесс алкоголизации, определение конкретных задач социально-педагогической профилактики [3, с. 39].

Вторая функция – прогностическая, сущность которой состоит в том, что на основе поставленного диагноза разрабатывается социально-педагогическая программа профилактической работы с подростком, склонным к алкоголизму, которая предусматривает поэтапные изменения и конечный результат социальной адаптации, коррекции или реабилитации.

Третья функция – образовательно-воспитательная, включающая отбор содержания социально-педагогической деятельности; определение социально значимых качеств, которые должны быть воспитаны у подростка в процессе его социальной реабилитации; обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и взрослых; формирование социальных умений и навыков, необходимых для решения.

Важным аспектом первичной профилактики склонности к употреблению алкоголя является формирование трезвеннических установок, направленность на формирование в сознании подростков нетерпимого отношения к любым проявлениям пьянства и алкоголизма.

Необходимо изменить направленность и содержание антиалкогольной работы с подростками. В школе учителя должны не только умело использовать уроки для того, чтобы показать подросткам вредные последствия употребления спиртного, но и уделять внимание антиалкогольному воспитанию в семье, организации досуга. Регулярно

привлекать подростков к участию в экскурсиях, походах, в «трудовых десантах», субботниках.

Чтобы знание о вреде алкоголя «работало», необходимо не стихийное распространение время от времени информации путем чтения лекций, а единая целенаправленная система антиалкогольного воспитания подростков, представляющая собой постепенное, усложняющееся раскрытие перед подростками влияния алкоголя на организм человека.

Литература

1. Асеева А.Д. Психологические особенности личности, способствующие развитию зависимого поведения // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – № 101. – С. 129–145.

2. Балаян С.Е., Фаррахова Э.Р. Профилактика аддиктивного поведения подростков // В мире научных открытий. – 2014. – № 11,13. – С. 25–30.

3. Блинова Л.А., Басалаева Н.В. Проблема диагностики и профилактики аддиктивного поведения у подростков // В сборнике: Молодежь Сибири – науке России Международная научно-практическая конференция. Красноярск, 2014. – С. 39–41.

4. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. М.: Прайм-Евроник, 2003. – 672 с.

М.А. Спирина, С.И. Каске

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ

Самостоятельность это деятельность, направленная на поиск и творческое преобразование действительности, высокая адаптивность, активная мобилизация внутренних ресурсов личности. Как известно, самостоятельность – фундамент, основа для становления самоорганизации личности в целом в тесной связи с субъективной активностью личности.

Воспитание самостоятельности – неотъемлемое требование сегодняшней действительности, предполагающее формирование целенаправленности, автономности, гибкости мышления, предприимчивости и аналитического подхода к происходящим в жизни событиям. Об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности писали в своих исследованиях известные ученые Б.Г. Ананьев, П.Т. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.И. Леонтьев, А.А. Смирнов и др. Как известно, проблема активности человека интересовала исследователей с давних времен, что касается проблемы субъективной активности, т. е. активности развиваемой самим субъектом, она – предмет

сравнительно недавних исследований. По мнению ряда исследователей, ребенок не может являться автором своей активности: авторство появляется на определенной ступени, когда есть досубъективные формы активности, т. е. предпосылки самостоятельности как личностного качества.

Как известно, личностное развитие ребенка начинается с рождения и завершается приобретением социально-психологической самостоятельности и независимости, а также чувства внутренней свободы, характерного для развитой личности. По мере взросления у ребенка развивается стремление к личностной независимости и внутренней свободе. Последовательные этапы реализации жизненного сценария таковы: физическая независимость (рождение); физиологическая независимость (способность самостоятельно удовлетворять свои базовые потребности); психологическая независимость (свобода как способность поступать самостоятельно в соответствии с принципами собственной морали).

Самостоятельность как одно из базовых качеств личности, выражается в умении ставить цель, добиваться её выполнения собственными ресурсами, действовать при этом сознательно и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений. Доказано, что истоки самостоятельности зарождаются в раннем возрасте, в конце первого и начале второго годов жизни ребенка. Именно в этот временной период берут свое начало самостоятельные действия, умений, постепенно усложняющихся в игре и занятиях, общении. С помощью взрослых самостоятельные умения ребенка закрепляются, проявляются в разнообразных видах деятельности. В развитии самостоятельности детей велика роль родителей: они должны целенаправленно её развивать, не забывая, что в развитии самостоятельности с каждым разом объем самостоятельных действий ребенка увеличивается, а помощь взрослого сокращается. Показателем самостоятельности подрастающей личности является положительный результат его действий [1]. Вместе с тем, известно, что самостоятельность не может быть абсолютной, так как жить в обществе и быть независимым от общества нельзя. Все и вся зависят друг от друга, поэтому в детском возрасте следует иметь в виду достаточный уровень развития самостоятельности. Необходимыми компонентами достаточной самостоятельности выделяются:

- 1) умение реагировать на критику, умение её принимать;
- 2) ответственность, т. е. необходимость и обязанность отвечать за свои действия.

Самостоятельность как качество личности позволяет устанавливать с другими людьми подлинно гуманное отношения, основанные

на взаимном уважении и доверии. Без самостоятельности человека невозможна совместная жизнь людей, их быт, труд, взаимоотношения. Самостоятельность не дается человеку от рождения: она формируется по мере взросления и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Уже на пятом-шестом месяце жизни малыш пытается самостоятельно садиться. К концу первого года жизни ребенок пытается удерживать равновесие своего тела, стоять, ходить: уже в этом проявляется стремление к самостоятельности. На третьем году жизни ребенка все родители слышат: «Я сам!». Наступает кризис трех лет. Многие родители в этот период испытывают трудности в общении с детьми, дети обнаруживают упрямство, отстаивая свою самостоятельность. Все это – результат неудержимого стремления ребенка к самостоятельности, к использованию своих возросших возможностей. И родителям важно это знать, учитывать стремление ребенка к независимости, поощрять и тактично направлять его самостоятельные действия.

В младшем дошкольном возрасте усиливается познавательная составляющая самостоятельной деятельности. Ребенок обращается к взрослому за разъяснениями по поводу событий и явлений, задает бесконечные вопросы, меняется характер детской самостоятельности. Она направлена теперь на расширение кругозора, знакомства с окружающим социумом.

Старших дошкольников особенно интересует личность другого человека: вместе с взрослыми дети стремятся обсуждать поступки окружающих людей, оценивать их. В этих случаях самостоятельность ребенка приобретает нравственную направленность.

Самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их зависимостью от взрослых. Начиная с этого возраста, можно говорить о самостоятельности как о личностном качестве ребенка, и, поэтому данный возраст может стать переломным, критическим для формирования этого качества личности. Вместе с тем, слишком ранний упор только на самостоятельность и независимость может породить упрямство, непослушание, осложнить приобретение значимого жизненного опыта через доверие и подражание другим людям. Для того чтобы эта нежелательная тенденция не проявилась, необходимо сделать так, чтобы воспитание самостоятельности и зависимости было взаимно уравновешенным [3].

Несомненно, самостоятельность следует поощрять, более того – к ней надо готовить. Первые проявления самостоятельности следует стимулировать, потому что в раннем возрасте еще недостаточно развита самооценка ребенка, и её в основном заменяют оценки родителей

и других взрослых. Самостоятельность в ребенке формирует чувство ответственности, Таким образом, в процессе жизнедеятельности личность ребенка подвергается постоянному управлению со стороны внешней среды, ближайшего микросоциума. Постепенно у него закладывается самоорганизующее начало, что выражается в самостоятельности и активности. Самостоятельность предполагает самоутверждение, поисковую активность личности, осмысленное принятие норм, ценностей и традиций социума.

Ориентация родителей в многодетной семье на поддержку самостоятельности детей наиболее последовательно связана с наличием адекватной самооценки, достаточным уровнем саморегуляции поведения и отсутствием симптомов дезадаптации в других социальных институтах [4]. И что самое важное, в многодетной семье, такая ориентация родителей гармонизирует взаимоотношения детей.

Литература

1. Абраменкова В.В. Эволюция семьи России и современное детство: Научно-популярный журнал «Семья России». – 2006. – С. 12–18.
2. Колесникова И.В. Социальная поддержка многодетных семей // Социальная работа. – 2007. – № 4. – С. 15–16.
3. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: «Академия», 2002. – 272 с.
4. Шеляг Т. Социальный статус многодетных семей и их способность к самопомощи // Социальная педагогика, 2005. – № 1. – С. 31–35.

О.Н. Спирина, А.В. Шляшина

ДЕТСКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Общеизвестно, что для того чтобы реализовать свои познавательные интересы в сфере общественных отношений, дети участвуют в детском общественном движении, создают свои общественные организации. Участие в их деятельности является ступенью к последующей, более взрослой деятельности в молодежном движении. Детское движение в России имеет вековую историю. Оно – явление демократическое, помогающее самораскрытию, самореализации личности ребенка в среде, где он комфортно себя чувствует: быть в окружении своих сверстников по спортивным, творческим интересам, видеть, что твое мнение их интересует – все это делает общественную деятельность для детей привлекательной. Детское общественное движение всегда

привлекало внимание исследователей различных отраслей наук: педагогики (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.В. Луначарский, Ф.Ф. Королев и др.), психологии (И.С. Кон, Д.Б. Эльконин и др.), философии (В.В. Розанов). Детское движение – процесс открытый, многоярусный. Размах детского движения, его развитие – показатели уровня демократизации общественной жизни в государстве. Цель детского движения раскрывается в двух аспектах. Во-первых, это цель, которую ставят перед собой дети и которую можно определить как перспективу интересной и насыщенной жизни. Во-вторых, это – воспитательная цель, сформулированная взрослыми, создавшими детский коллектив. Она состоит в том, чтобы, используя реальные взаимоотношения детей между собой, в семье, в школе, с природой, сформировать у детей определенный социальный опыт и готовность его обогащать и развивать. Цель детского движения – задействовать ребенка в реальное, социально значимое творческое дело, помогая ему таким образом приобщиться к общечеловеческим ценностям. Путь к этому лежит через реализацию различных детских программ. Детское движение – один из путей формирования демократической культуры общества. В этом смысле детское движение представляет собой социальную систему, основными элементами которой являются люди, их отношения и связи.

После распада СССР большинство детских организаций прекратили деятельность, либо утратили своё значение, и довольно продолжительное время дети были предоставлены сами себе. Однако в начале XXI века некоторые из них возобновили свою деятельность уже в новом качестве, так как наступило время новых ценностей и идеалов. Как известно, в советский период развитие теории детского общественного движения шло в нескольких направлениях: проблема совершенствования деятельности пионерской организации; вопросы подготовки руководителей пионерских коллективов; разработка различных форм пионерской работы.

В современных условиях вместо единственной массовой детской организации возникло детское самодеятельное движение, и, как следствие, современные научные направления: проблема социализации личности в детских общественных организациях; программирование деятельности детского движения и пр. Такой высокий интерес к вопросам организации детского общественного движения не случаен. В настоящее время всё очевиднее становится необходимость создания условий для социального развития детей и подростков, формирования у них духовных ценностей, содействия их личностному развитию.

В настоящее время большой популярностью пользуются скаутские организации, конфессиональные организации, пацифистские (в т. ч. международные детские летние деревни, «Дети как миротворцы», «Дети как учителя мира»), экологические партии «Зелёных» и др. Большое распространение получили школьные и студенческие отряды, занятые поиском пропавших воинов в ходе Великой Отечественной войны.

Детские движения и организации России включают сегодня сотни направлений деятельности, тысячи ежегодных мероприятий, массу уникальных идей, полезных и содержательных инициатив. Это скауты, миротворцы, пионеры и патриоты, экологи и туристы, юные историки и краеведы. Их всех объединяет желание сделать мир вокруг себя и свою жизнь ярче, интересней, насыщенней. Жизнь детского движения – это настоящий калейдоскоп удивительных событий, интересных мероприятий и проектов. Современные детские организации проводят благотворительные акции, участвуют в интеллектуальных и спортивных турнирах, иницируют экологические проекты. Они различны по форме, структуре, целям, содержанию и направлениям деятельности. Детские общественные организации часто имеют достаточно сложную структуру, предполагающее документальное оформление, разработку устава, создание системы руководящих органов. Однако существуют и неформальные организации, возникающие на основе любительских интересов, досуговых предпочтений [3].

Как известно, детское общественное движение это совокупность действий и деятельность детских общественных объединений и организаций в крае, регионе, стране. Это процесс возникновения, становления и развития детских общественных организаций, созданных на добровольной основе самими детьми или с участием взрослых. Детское объединение – форма детского движения, которой свойственны характеристики детского движения. Детское объединение – общественное формирование, в котором несовершеннолетние граждане добровольно объединяются для совместной деятельности, удовлетворяющей их общественные потребности и интересы [1].

Для чего нужно детское движение? Создание детских общественных организаций всегда диктовалось государственной и общественной необходимостью охвата педагогическим влиянием подрастающего поколения. Что касается государства, то детские общественные объединения нужны в целях воспитания гражданина Отечества. Общество заинтересовано в защите прав детей через детские общественные объединения. Весь предшествующий опыт доказывает, что у детей должна быть своя детская организация, а у детской организации должна быть своя социальная ниша. Детской общественной организации противопоставлены глобальные цели, возложение функций других общественных

или государственных институтов. Перспективные цели детской организации – найти каждому ребенку приложение своим силам и возможностям, заполнить вакуум (если он есть) в реализации детских интересов и детской активности. Детским общественным объединениям присущи три основные функции:

- развивающая, обеспечивающая гражданское и нравственное становление личности, развитие его социального творчества, умение взаимодействовать с людьми, достигать общественно значимые цели;
- ориентационная, обеспечивающая условия для ориентации детей в системе нравственных, социальных и культурных ценностей;
- компенсаторная – создающая условия для реализации потребностей, интересов, ребенка, не востребованных в других общностях.

В детском общественном движении происходит приобретение ребенком опыта социальных отношений и освоение новых социальных ролей в различных сферах деятельности, идет формирование модели социального взаимодействия детей и взрослых [3]. Именно в этом заключается главная идея и миссия детского общественного объединения. Детское движение – важный фактор развития личности, ибо оно является во всем мире начальной ступенью демократии, истоком гражданственности, развития творческого потенциала в обществе.

Литература

1. Слуднова О. Молодежные и детские некоммерческие объединения как фактор гражданского воспитания // Воспитание школьников. 2007. – № 10 – С. 39.
2. Таран Ю.Н. Как разработать программу детского объединения (методические рекомендации в вопросах и ответах). – Липецк: 2000. – 64 с.
3. Тетерский С.В. Педагогический потенциал детско-молодёжных общественных объединений // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 43.

А.В. Сушков, К.В. Соседова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В настоящее время проблема агрессивного поведения школьной молодежи входит в число приоритетных направлений в исследованиях различных специалистов, в том числе педагогов и психологов. Именно в подростковом возрасте, в процессе становления личности,

утверждения себя в роли самостоятельного взрослого человека подростки выражают недовольство, гнев на происходящее при помощи проявления агрессивного поведения.

Понятие «агрессия» произошло от латинского «aggredi», что в буквальном переводе означает «двигаться», «нападать».

Агрессия определяется как целенаправленное деструктивное поведение, которое противоречит нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности.

Агрессия в любой форме представляет собой поведение, направленное на причинение вреда другому существу, которое не желает подобного обращения с собой.

Можно вывести несколько характерных черт агрессии:

- 1) агрессия выступает в виде преднамеренного и целенаправленного причинения вреда жертве;
- 2) поведение с причинением вреда или ущерба живым организмам, подразумевает агрессию;
- 3) жертвы могут быть мотивированы на избегание подобного обращения [1].

3. Фрейд рассматривал агрессию как порождение инстинкта борьбы, наряду с инстинктами жизни, смерти, разрушения и на основе этого выдвинул гипотезу, что в человеке непрерывно вырабатывается агрессивная энергия, которую он периодически выбрасывает [3].

Помимо понятия «агрессия» для пояснения темы рассматривают также понятия «агрессивность» и «агрессивное действие».

Агрессивностью часто называют такое переживание эмоций, в ходе которых может запускаться агрессивное поведение. Это такие эмоции, как возмущение, гнев, раздражение. Агрессивность проявляется часто в нападении на окружающих с причинением физического вреда.

Агрессивное действие рассматривается как форма самореализации и самоуважения, как средство для достижения цели, способ психической разрядки, замещение удовлетворения потребности и перекладывание деятельности. Если же агрессивные действия повторяются в поведении, то следует уже говорить об агрессивном поведении.

Агрессивное поведение представляет собой действие, целью которого выступает нанесение физического или морального ущерба [5].

По исследованиям ученых выделены различные типы и виды агрессии.

Рассмотрим классификацию Э. Фромма, который выделяет следующие типы агрессии:

- 1) доброкачественная – биологически адаптивная, способствующая поддержанию жизни, проявляется только во время опасности;
- 2) злокачественная – не связана с сохранением жизни, выражается в деструктивности, разрушительности, жесткости;
- 3) псевдоагрессия – включает в себя непреднамеренную, оборонительную, игровую агрессию и агрессию, связанную с самоутверждением.

В современной литературе выделяют вербальную агрессию, которая представляет собой словесное выражение негативных чувств и эмоций, а также физическую агрессию, где акт агрессии совершается с намерением нанести физический ущерб объекту.

Такие факторы, как возраст, личностные особенности, внешние, физические и социальные условия участвуют в появлении агрессивного поведения. Важнейшую роль в формировании агрессивного поведения все же играет социальное окружение личности.

Иные факторы, относительно старших подростков, выделяет В.С. Журавлев:

- 1) эндокринный взрыв, резкое нарастание половых гормонов;
- 2) травмы, арахноидиты, менингиты;
- 3) отношение социума и взрослых [2].

Причинами агрессивного поведения в старшем подростковом возрасте могут выступать: неуверенность в себе, недоверие, недовольство собой, детские психические травмы, дефекты воспитания, алкоголь, наркотические вещества, СМИ и др.

Наиболее распространенные формы проявления агрессивного поведения в старшем подростковом возрасте можно назвать:

- мотивационная, или смысловая, агрессия (форма поведения, которая обеспечивает удовлетворение витальные потребности);
- агрессия как примитивная реакция на неудовлетворяющую ситуацию (агрессивное поведение требует лишь энергетические затраты на разрешение ситуации);
- агрессивное поведение как результат неадекватной оценки ситуации (защитная реакция в форме агрессии на разрешение сложных ситуаций);
- аффективная агрессия (агрессия проявляется как эмоциональный взрыв из-за возрастных особенностей).

Агрессивное поведение подростка зачастую обусловлено набором психологических особенностей личности, уровнями их проявления у человека. Именно агрессия является причиной нарушения поведения старших подростков и может привести к социально-психологической

дезадаптации личности учащегося [4]. Поэтому одной из главных задач для педагогов, психологов и социальных педагогов выступает реализация комплексного подхода к проблеме, разработка и реализация системы программ профилактики агрессивного поведения старших школьников.

Процесс социально-педагогической профилактики агрессивного поведения школьной молодежи представляет собой комплекс социально-психологических и педагогических мероприятий, направленных на предупреждение и преодоление различных поведенческих девиаций и избегание факторов риска их проявлений, осуществляемых через систему мер повышения качества обучения и воспитания.

Основной подход к социально-педагогической профилактике агрессивного поведения старших школьников – системный подход, для достижения поставленных целей и задач, для получения конкретного результата.

В структуру процесса социально-педагогической профилактики агрессивного поведения можно внести такие пункты, как диагностику различных видов агрессивного поведения старших школьников, прогнозирование динамики и результатов деятельности специалистов, предупреждение и преодоление агрессивного поведения, перевоспитание школьников и самоисправление.

Социально-педагогическая профилактика направлена не только на подростка, но и на его окружение, с целью создать оптимальную социальную ситуацию развития подростка. Она может быть выделена в следующих формах работы: индивидуальная (консультации, беседы, тренинги) и групповая (групповые тренинги, кружки).

В программу социально-педагогической профилактики подростков с агрессивным поведением входит:

- диагностика эмоционального состояния;
- выявление причин данной проблемы;
- обучение навыкам разрешения возникающих проблем, умением управлять своими эмоциями;
- работать над формированием позитивной «Я-концепции».

Кроме этого в системе профилактики выделяют необходимую работу с семьей подростка для установления взаимоотношений между ребенком и родителями, например, диагностика позиций семьи, индивидуальное консультирование.

Организация социально-педагогической профилактики со старшими школьниками склонными к агрессивному поведению, успешно осуществляется только при правильном использовании программы. Необходимо подчеркнуть комплексный подход в реализации программы, целью которой является снижение склонности к агрессивному поведению старших школьников.

Литература

1. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб., 2010. – С. 352.
2. Журавлев В.С. Почему агрессивны подростки. Педагогика. 2008. – № 3. – С. 109–110.
3. Фрейд А.К проблеме агрессии // Психоаналитические концепции агрессивности. Кн. 2. Ижевск: Издательский дом «Удмурдский университет», 2004. – С 90–103.
4. Цыганкова А.Ю. Агрессия – одна из форм девиации в подростковом возрасте // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С 4–6.
5. Шестакова Е.Г. Личностные предпосылки агрессии / Е. Г. Шестакова, Л. Я. Дорфман // Мир психологии. – № 1. – 2011. – С. 211–225.

А.В. Сушков, Н.А. Сотникова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

По данным Всемирной организации здравоохранения приблизительно у 35 % подростков выявляются проявления девиантного поведения, поэтому предотвращение роста девиантных подростков приобретает особое значение в настоящее время [3].

Девиантное поведение понимается нами, как многократно повторяющиеся поступки и действия, противоречащие наиболее важным, общепринятым правовым и общественным нормам, причиняющие ущерб окружающим людям и личности самого подростка, приводящие к различным формам дезадаптации через аддиктивные, делинквентные и агрессивные формы поведения. При этом под «официально установленными» понимаются формальные, правовые нормы, а под фактически сложившимися – нормы морали, обычаи и традиции.

Ряд исследователей проблемы девиантного поведения В.Н. Иванов [2], А.Е. Личко [4], В.А. Худик [5] выделяют две категории девиантного поведения: поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии (астеники, эпилептоиды и лица с акцентуированным характером); поведение асоциальное, нарушающее правовые, социальные и культурные нормы, выражается в форме проступков или преступлений (пьянство, наркомания, проституция и пр.).

В подростковом возрасте нередко возникают определенные психологические проблемы, потребности, побуждения и желания подростков,

которые они по каким-либо причинам не в состоянии удовлетворить в соответствии с общественно значимыми нормами морали и нравственности, что ведет к формированию девиантного поведения.

А.Е. Личко [4] считает, что акцентуации характера, проявляющиеся в подростковом возрасте, влияют на поведение подростков, так как закрепление некоторых черт характера мешает подростку адаптироваться в окружающей среде и может стать одной из причин его отклоняющегося поведения, а возникновение акцентуаций характера рассматривается в качестве предпосылок девиантного поведения подростков. То есть между типом акцентуации характера и проявлениями девиантного поведения существует взаимосвязь.

Таким образом, основными проявлениями девиантного поведения подростков являются агрессивность, акцентуации характера, склонность к аддиктивному и деликвентному поведению.

Для решения проблем девиации среди подростков социальными педагогами осуществляется профилактика девиантного поведения. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков в образовательном учреждении предполагает следующие направления работы: социально-педагогическая диагностика; информационно-просветительская работа; социально-профилактическая работа, результатом чего является перевоспитание, оздоровление и реабилитация подростков, склонных к проявлению различных форм девиантного поведения.

Профилактика девиантного поведения основывается на принципах, научности, социальной и психологической активности и системности, согласно чему носит поэтапный и систематический характер.

И.А. Дроздецкая в работе социального педагога по профилактике девиантного поведения предлагает выделять следующие виды профилактики:

- 1) общая профилактика, которая направлена на предупреждение девиантного поведения;
- 2) специфическая профилактика, предусматривающая решения уже возникших проблем, предупреждения возникновения новых;
- 3) социально-педагогическая профилактика, которая включает профилактику отклоняющегося поведения от норм психического здоровья (когда подозревается наличие явной или скрытой психопатологии); профилактику антисоциального поведения, нарушающего какие-то социальные, культурные и правовые нормы [1].

В качестве примера приведем стратегию работы социального педагога по профилактике девиантного поведения подростков, с целью повышения информированности, формирования позитивных навыков и предупреждения причин появления девиаций.

1. Информационное воздействие, с целью привлечение внимания подростков к проблеме девиантного поведения, осознание собственного риска, посредством информационных занятий и индивидуальных бесед.

2. Формирование мотивации у подростков к изменению поведения, включающее информацию о степени риска, аргументы в пользу изменения привычного поведения, посредством информационных материалов, индивидуальных и групповых бесед.

3. Формирование осознания и готовности в необходимости изменения поведения подростков, посредством консультирования, индивидуальных и групповых бесед.

4. Практическая реализация принятых решений по изменению поведения подростков через индивидуальное консультирование, тренинги развития навыков, с целью дополнительного информирования о способах избегания рискованных ситуаций.

5. Расширение действий по закреплению нового поведения, через индивидуальное консультирование.

Таким образом, специфика работы социального педагога по профилактике девиантного поведения подростков заключается в использовании практико-ориентированной модели, учитывающей признаки склонности к девиантному поведению в подростковом возрасте, причины его возникновения и предупреждение появления девиантного поведения подростков.

В рамках реализации обозначенных теоретических положений, на базе МБОУ СОШ № 13 им. В.В. Горбатко была разработана программа по социально-педагогической профилактике социального здоровья подростков. Цель программы:

1. Создание условий, по профилактике отклонений социального здоровья учащихся, создание благоприятного, интересного и безопасного пространства.

2. Коррекция взаимоотношений в семье, формирование у родителей доверительного отношения к школе, классному руководителю, социальному педагогу, администрации.

3. Обеспечение взаимодействия семьи и школы в рамках реализации деятельности по повышению уровня социального здоровья среди учащихся.

Задачи:

1. Своевременное оказание поддержки психолого-педагогического характера подросткам, оказавшимся неблагоприятной жизненной ситуации.

2. Формирование у подростков модели «здорового образа жизни» для возможности реализации личностного потенциала.

3. Повышение психолого-педагогическую компетентность родителей, педагогов.

4. Противодействие вовлечению подростков в асоциальную среду и в преступную деятельность.

Основные направления работы программы:

1. Регулярная работа с учащимися: контроль текущей успеваемости и посещаемости занятий, вовлечение во внеурочную деятельность, спортивные кружки и секции, регулярная организация профилактических бесед и консультаций, организация консультаций психолога и медицинских специалистов, трудоустройство подростков в каникулярный период.

2. Механизмы реализации программы: анкетирование, тестирование, собеседования. Индивидуальные беседы с детьми «группы риска» и родителями. Проведение внеклассных часов и родительских собраний. Групповая деятельность через КТД и игровые технологии. Организация психолого-педагогических тренингов, работа Совета профилактики правонарушений, проведение акций за ЗОЖ. Совместные действия с общественными организациями, ПДН, КДН.

Ожидаемый результат:

1. Снижение правонарушений, совершаемых детьми «группы риска».

2. Снижение количества детей, состоящих на внутри школьном учете и учете ПДН и КДН.

3. Улучшение социального здоровья подростков и родителей.

4. Снижение факторов провоцирующих аддитивное поведение подростков «группы риска».

5. Формирование позитивного отношения к процессу обучения и рост мотивации к учебе.

Литература

1. Дроздецкая И.А. Особенности социально-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением / И.А. Дроздецкая. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 160 с.

2. Иванов В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы / В.Н. Иванов // Социально-политический журнал. – 1995. – № 2. – С. 47–57.

3. Информационный бюллетень документационного центра ВОЗ [Электронный ресурс]. – 2017. – № 2. – С. 2–4. Режим доступа: <http://whodc.mednet.ru>.

4. Личко А.Е. Эти трудные подростки: записки психиатра / А.Е. Личко. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 280 с.

5. Худик В.А. Аномальное развитие в детском и подростково-юношеском возрасте. – Киев: Здоровье, 2017. – 144 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Общеизвестно, что одаренность развивается на основе врожденных задатков, то есть анатомо-физиологических особенностей. Ее развитие происходит только в условиях конкретной деятельности и тесно связано с теми конкретными требованиями, которые предъявляет человеку та или иная практическая деятельность. В соответствии с этим выделяется два вида одаренности: специальная одаренность, создающая возможность успеха в определенной деятельности, и общая одаренность, которая, в отличие от специальной, обеспечивает успешность освоения широкого круга видов деятельности.

Выявление одаренности – это сложная процедура, требующая специальных знаний и умений, участия профессиональных психологов [2]. Специалисты выделяют несколько категорий детей, называемых обычно одаренными: дети с высокими показателями по специальным тестам интеллекта; дети с высоким уровнем творческих способностей; дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (музыканты, художники, математики, шахматисты и др.), эту категорию детей чаще называют талантливыми; дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность) [4].

Одаренные дети необычайно чувствительны, можно перечислить основные проблемы одаренных детей: неприязнь к школе; игровые интересы; конформность; погружение в философские проблемы; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием; стремление к совершенству (перфекционизм); ощущение неудовлетворенности; нереалистические цели; сверхчувствительность; потребность во внимании взрослых; нетерпимость.

Все перечисленные проблемы свидетельствуют о том, что справиться с ними одаренному ребенку могут помочь родители и педагоги.

Исследование проводилось в 3 этапа:

Первый этап – осуществлялось изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования, поиск и формулирование идеи исследования, разработка научного аппарата, программы построения педагогического эксперимента, разработка содержания опросных материалов для проведения констатирующей части эксперимента.

Второй этап – осуществлялось эмпирическое исследование у детей младшего школьного возраста с признаками одаренности. Оформлялась

теоретическая часть исследования, формулировались выводы, осуществлялась рефлексия основных теоретических положений, служивших основой создания системы работы с одаренными детьми.

Третий этап осуществлялось завершение эксперимента, обобщение и систематизация результатов, полученных в ходе проводимого исследования, формулировались выводы.

Было проведено три эксперимента.

Первый эксперимент заключался в том, что детям предлагалось перечислить за 3 минуты как можно больше способов применения предметов. Результаты оцениваются по двум показателям: беглость ответов (1 ответ – 1 балл) и оригинальность ответов (1 ответ – 4 балла). При анализе ответов учащихся, мы обратили внимание на богатство фантазии детей из группы одарённых. Например, Денис придумал такие способы использования карандаша: почесать спину; размешать сахар в стакане с чаем; убить комара; постучать по плечу одноклассника, чтобы он повернулся; сделать из него ножку для искусственного цветка на уроках труда; переделить парту с соседом; повесить на веревочку и носить на шее; сделать мачту на кораблике. Тогда как дети из контрольной группы придумывали однотипное использование предмета: постучать им; вставить в дырочку; поставить в стакан; поставить в карандашницу; или – чертить; малевать; писать на мокром песке; чертить на земле.

Второй эксперимент заключался в том, что детям предлагалось дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка (например, ствол с одной веткой, кружок – голова с двумя ушами и т. д., и простые геометрические фигуры). Качественный анализ рисунков показал, что дети из контрольной группы характеризуются низким уровнем фантазирования. Так, Коля не принимал задачу на построение образа воображения с использованием данного элемента. Он не дорисовывал его, а рисовал рядом свое (свободное фантазирование). Галя, Уля, Леша, Ксения дорисовали фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево), но изображение контурное, схематичное, лишённое деталей.

Третий эксперимент был направлен на изучение словарного запаса, оригинальности выражения своих мыслей. Детям было дано задание – написать домашнее сочинение «Сказка о весне». Остановлюсь на двух сочинениях: Иры и Дениса. Обе работы отличаются сложной сюжетной линией, массой сюжетных ветвей (Денис Ж.). Сразу бросается в глаза преобладание логического мышления у детей. А если мы обратимся к «Сказке» Софьи К., то без сомнения такое количество эпитетов, красочных сравнений говорит о преобладании образного мышления. Полученные в исследовании результаты констатирующего этапа свидетельствуют о благоприятном влиянии традиционного

обучения на интеллектуальное развитие учащихся, уровень способностей которых соответствует возрасту. Однако для развития интеллектуально и творчески одаренных детей эти условия оказываются не всегда оптимальными и могут приводить к относительному снижению их показателей.

Известно, что когнитивное развитие большинства одаренных при традиционном обучении идет достаточно успешно. Вместе с тем, полученные данные указывают на необходимость создания таких условий обучения, которые помогли бы каждому одаренному ребенку максимально раскрыть имеющийся у него потенциал. Дети, получившие высокие результаты креативности, должны быть объектом пристального внимания психолога и учителей начальных классов. По отношению к ним необходима как внутренняя, так и внешняя дифференциация обучения. Зная их возможности, учителя и родители смогут предлагать им индивидуальные творческие задания, задания повышенной трудности, дозировать учебную нагрузку так, чтобы сохранить и развивать у этих детей положительную мотивацию учения.

На основе изученной научно-методической литературы, а также проведенного исследования, можно сделать следующий вывод:

1. Содержание образования для одаренных детей должно коренным образом отличаться от содержания учебных программ, рассчитанных на детей среднего уровня развития.

2. Учебная программа для одаренных детей должна выражать тенденции углубленного, интенсивного и раннего освоения учебного материала, а также должна быть ориентирована на творчество.

3. При организации процесса обучения для одаренных детей педагогу необходимо осуществлять постоянный поиск наиболее эффективных форм занятий, направленных на развитие способностей «маленьких вундеркиндов».

Литература

1. Детская одаренность как цель, средство и результат образовательной практики / под ред. В.Б. Новичкова. – М., 2002.

2. Работа с одаренными детьми. Выявление одаренности у детей (Методические рекомендации для педагогов). Составители: Е.Л. Боева, О.И. Кондратенко. – Старый Оскол, 2011 // <http://klex.ru/e16>.

3. Рабочая концепция одаренности / авт. коллектив: Д.Б. Богоявленская (отв. ред.), В.Д. Шадриков (науч. ред.), Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.

4. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина. Под редакцией И.В. Дубровиной – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

5. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – С.362–419.

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ КЛУБЕ

Современная действительность такова, что сегодня важно научить юную смену соблюдать законы государства, заботиться о благополучии страны, уважать национальные традиции. Сегодня очевидно, что от результативности организации гражданского воспитания подрастающего поколения во многом зависит состояние социально-экономической и политической стабильности нашего общества [3].

Цель гражданского воспитания детей и подростков – формирование гражданственности как интегративного качества личности, сочетающего в себе: уважение к государственной власти, любовь к Родине, гармоничное сочетание патриотических чувств и культуры межнационального общения. В этой связи воспитание гражданственности приобретает особую значимость и становится актуальной социальной и психолого-педагогической проблемой. Формирование гражданственности подрастающего поколения – важнейшая задача современных организаций дополнительного образования детей (ОДОД). Цель ОДОД – дополнение планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития развивающейся личности и ее духовно-ценностной ориентации, которые реализуются в образовательных организациях. Данное обстоятельство свидетельствует о большом потенциале этих структур для решения задач гражданского воспитания подрастающего поколения. Гражданское воспитание – это систематическая, целенаправленная деятельность, включающая в себя: организацию коллективной работы при активном участии семьи, ветеранских и молодежных общественных организаций; формирование потребности стать патриотом и гражданином, уважения к традициям прошлого и интереса к изучению настоящего отечества [1].

Современные условия требуют нового содержания, форм и методов гражданского воспитания, адекватных современным социально-педагогическим реалиям. В нашем исследовании при определении компонентов гражданственности мы исходили из того, что модель формирования гражданственности должна содержать существенные внутренние закономерности, связи признаков, вскрывать их сходство и различия, те, что позволяют объединить их в систему, а также определенным образом структурировать. Так, доказано, что качеств личности, которые определяют признаки соответствия личности идеалу гражданина, достаточно много, поэтому целесообразно классифицировать их в соответствии с тремя основными показателями: социально-политический, правовой и нравственный.

К первому признаку относятся: гражданское самосознание, гражданский долг, гражданская ответственность. Ко второму признаку – правовая культура, законопослушание, личная свобода. К третьему – гражданское достоинство, гражданская активность, гражданская культура, патриотизм. Социально-политический признак гражданственности выражается в чувствах, взглядах, убеждениях, в повседневной деятельности человека. Правовой признак – в сознательном выполнении гражданских обязанностей и гражданского долга перед отечеством, применении своих гражданских прав, соблюдении законов. Составляющие нравственного признака основываются на принципах нравственности и придают действиям личности нравственную окраску. Вышеперечисленные признаки гражданственности должны существовать и проявляться в органическом единении, это составляет структуру понятия «гражданственность» как интегративного качества.

Общеизвестно, что для формирования гражданственности как интегративного качества подростковый возраст является наиболее оптимальным, поскольку это сензитивный возраст, позволяющий формировать гуманно ориентированное отношение к окружающему миру, на основе которого формируются социально ценностные качества личности. Это возраст активного развития социальных интересов и коммуникаций.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме гражданского воспитания подростков позволил выявить уровни их гражданской воспитанности.

Высокий уровень гражданской воспитанности подростка проявляется в устойчивом положительном опыте социального поведения, самоорганизации и саморегуляции наряду с активной гражданской позицией. Для такого подростка характерно единство сознания и поведения. Подросток хорошо знает свои права, обязанности, нормы поведения в школе, дома, на улице, проявляет инициативу и самостоятельность, социальную активность. Как правило, он хорошо учится, проявляет активность и творчество, гуманное отношение к окружающему миру. На занятиях в клубе проявляет инициативность, проявляет творчество, охотно участвует во всех проводимых мероприятиях.

Средний уровень гражданской воспитанности характеризуют устойчивое положительное поведение, способность к саморегуляции, хотя активная гражданская позиция по отношению к деятельности и поступкам окружающих у подростка проявляется не всегда.

Подростки, отнесенные к этой группе, знают свои права и обязанности, правила поведения в общественных местах, школе, дома и соблюдают их, правдивы, признаются в своих проступках, если они случаются,

но не требуют этого от других. Они хорошо учатся, охотно участвуют в социально значимой деятельности, организуемой в условиях клуба, вместе с тем, инициативу проявляют не всегда, активная общественная позиция у них еще не вполне сформирована.

Низкий уровень гражданской воспитанности характеризуется слабым проявлением положительного и неустойчивого опыта гражданского поведения. У подростков, отнесенных к этому уровню, наблюдаются срывы в поведении, поведение регулируется в основном требованиями старших и внешними стимулами, саморегуляция и самоорганизация ситуативны. Такие подростки поверхностно знакомы с нормами морали и права, учатся не в полную меру сил, к общественно полезным мероприятиям относятся равнодушно. Работают только при наличии требования и контроля со стороны взрослых, в делах коллектива участвуют неохотно. Клубные занятия посещают нерегулярно. Как правило, это воспитанники относятся к категории группы риска и требуют повышенного внимания.

Как известно, деятельность подростков в свободное время в условиях клуба обладает особой формирующей силой, педагогическое воздействие воспринимается ими как не посягающее на свободу личности, поэтому с этой точки зрения подростковый клуб является весьма перспективной формой гражданского воспитания. Вместе с тем, потенциал клубных объединений может быть реализован лишь при определенных условиях, которые позволяют наиболее результативно формировать гражданственность у личности подростка. Среди их множества одно из важнейших – умение педагогов управлять процессом воспитания юных граждан на диагностической основе с учетом их индивидуально-возрастных особенностей.

Клубные занятия нужны подростку, поскольку они удовлетворяют его особые потребности. Специалисты выделяют пять основных базовых потребностей: в отдыхе; во всестороннем развитии; в общении; в самореализации, самостоятельности и творчестве; гедонистические (в удовольствии, положительных эмоциях). Клубные объединения в ОДОД сегодня разнообразны: собственно клубы, кружки, студии, секции, общества. Каждое из них имеет свои особенности, но все они являются добровольными объединениями детей и подростков по интересам и потребностям.

Для подросткового клуба характерны следующие признаки:

1. Добровольное вхождение в клубное объединение, которое объединяет содержание деятельности, форм и методов работы клуба.
2. Общедоступность для любого желающего стать членом клуба.

3. Самодеятельный характер организации клуба, основанный на свободе выбора занятий. Занятия в клубе нельзя ограничивать плохой успеваемостью, нарушениями дисциплины. Нежелательно устраивать экзамены и просмотры для желающих стать членами клуба. Включение подростков в организованную деятельность в условиях подросткового клуба, в процессе которой реализуются многоплановые отношения, закрепляет формы социального поведения, формирует потребность действовать в соответствии с нравственными образцами, которые выступают в качестве мотивов, стимулирующих деятельность и регулирующих взаимоотношения людей.

И чем содержательней эта деятельность, тем больше возможностей для целенаправленного воздействия на становление социально ценных отношений личности подростка к явлениям окружающей действительности, для формирования его самосознания, воспитания духовных потребностей, в том числе, в труде, творчестве, общении.

Литература

1. Огоновская И. С. Гражданско-патриотическое воспитание в системе общего и дополнительного образования: содержание, направления, методы, формы: метод, пособие для педагогов. – Екатеринбург : ООО «Школьный формат», 2016. – 176 с.

2. Синягина Н. Ю. О патриотизме и воспитании патриота // Воспитание школьников. – 2011. – № 1. – С. 23–26.

3. Чернов В. В. Формирование гражданственности молодежи / В. В. Чернов // Социология. – № 2. – 2008. – С. 216.

С.Н. Хоменко

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ СПО

В современных условиях наблюдается увеличение числа несовершеннолетних, склонных к девиантным формам поведения. Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему исследования факторов, провоцирующих данное опасное явление, так как в этот период личность несовершеннолетнего находится в стадии своего становления.

Девиантное поведение проявляется в различных формах и они, как правило, взаимосвязаны. Алкоголизм, табакокурение, употребление ПАВ, хулиганские поступки образуют единый блок, приобщение несовершеннолетнего к одному виду девиантного поведения увеличивает риск его вовлечённости в другие [2].

В психолого-педагогической литературе понятие «девиантное поведение» рассматривается как комплекс действий либо единичные действия человека, носящие характер отклонения от общепринятых норм. Это отрицательные отклонения в поведении, противоречащие установленным в обществе правовым и нравственным общепризнанным нормам.

Проблема девиантного поведения была предметом исследования таких учёных, как Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон, Дж. Мид, П. Сорокин и др. Имеется ряд исследований, посвященных причинам девиантного поведения и видам девиаций, содержанию профилактической работы, направленной на упреждение формирования девиантного поведения у несовершеннолетних. Проблема девиантного поведения несовершеннолетних выдвигает на первый план задачу разработки, содержания и организации практико-ориентированной деятельности по профилактике формирования девиантного поведения, средствами которой совершается блокировка сформированных негативных установок, ценностей, мотивов, шаблонов поведения и развитие новых с целью достижения самореализации личности в обществе.

Существуют разнообразные формы профилактической работы в этом направлении, к ним относятся: интенсивное обучение социально ценным навыкам общения, управлению эмоциональным состоянием, формирование социально одобряемого поведения и пр. Эти аспекты особенно актуальны в подростковом и юношеском возрасте, поскольку именно эти возрастные периоды являются сензитивными для развития данных навыков, в свою очередь, использование активных методов обучения повышает эффективность профилактики появления и формирования девиаций. В соответствии с этим, необходимо создать среду, свободную от условий, деформирующих сознание несовершеннолетних и порождающих отклоняющееся поведение. В связи с этим одним из приоритетных направлений социально-педагогической профилактики в работе с несовершеннолетними девиантного поведения в условиях системы среднего профессионального образования является создание единого воспитательного пространства, свободного от девиаций.

Вместе с тем, анализ педагогической практики показывает, что многие педагоги системы СПО испытывают трудности в диагностике и коррекции девиантного поведения учащихся, в выборе методов и форм работы с ними в данном направлении [1]. Девиантное поведение обучающихся – распространённый феномен, сопровождающий процесс социализации и зрелости, который протекает на протяжении подросткового периода и затем снижается после 18 лет. Девиантное поведение осознаётся далеко не каждым подростком, возможность

противостоять негативным влияниям социума формируется, как правило, восемнадцатилетия. В настоящее время потребности учащейся молодежи стали меняться, что требует переосмысления содержания и организации воспитательной работы, в том числе, в решении вопросов профилактики девиантного поведения, где всё больше возрастает количество обучающихся, склонных к девиациям. Предупреждение отклонений в поведении учащихся требует их социальной иммунизации, то есть обучению социальным навыкам поведения, умению делать грамотный выбор в случае неординарной ситуации. Для решения этой задачи необходимо выработать систему работы организаций профессионального образования, направленную на создание педагогических условий, минимизирующих и корректирующих негативные воздействия социальной среды. Она включает в себя следующие составляющие:

1. Диагностическое: формируется банк данных девиантных подростков из неблагополучных и асоциальных семей, ведется учёт динамики успеваемости и посещаемости учащихся, анализ их времяпрепровождения в свободное время. В рамках данного направления педагоги техникума тесно сотрудничают с Центром социального обслуживания населения, группой по делам несовершеннолетних (ГДН), по выявлению неблагополучных и асоциальных семей. Еженедельно администрация техникума общается по этому вопросу с классными руководителями и мастерами производственного обучения, осуществляется регулярный контроль за посещаемостью учащимися учебных занятий.
2. Коррекционное – индивидуальная работа с учащимися с целью усиления позитивных влияний социальной среды и минимизации негативных. По результатам из анализа ситуации в семьях, посещаемости учащимися учебного заведения классный руководитель и мастер производственного обучения планируют индивидуальную работу с учащимися группы риска.
3. Социально-профилактическое – установление доверительного общения с подростками и родителями, использование имеющегося потенциала правовых норм для защиты прав личности обучающихся. Сюда относятся профилактические беседы с родителями учащихся, которые носят информационно-консультативный характер.

По нашему мнению, работа по профилактике девиаций в развитии личности и поведении учащихся системы СПО эффективна при соблюдении следующих условий: успешность учащегося в учебной деятельности, позитивная система отношений со сверстниками, родителями, педагогами, социально-правовая и психологическая защищённость.

Таким образом, эффективности социально-педагогической профилактики девиантного поведения учащихся в условиях техникума будет способствовать: информационно-просветительская работа с родителями,

в основе которой – профилактика и коррекция ошибок семейного воспитания, повышение коммуникативной грамотности во взаимодействии с подростками; информационно-просветительская работа с педагогами: информирование об индивидуально-психологических особенностях личности учащихся и повышение эффективности приемов педагогического воздействия; развитие у учащихся навыков коммуникации.

Социально-педагогической профилактике девиантного поведения учащихся в учреждениях среднего профессионального образования будет способствовать также организация культурно-досуговой деятельности, в рамках которой осуществляется вовлечение учащихся в различные в формы внеучебной деятельности (спортивные секции, клубные объединения, кружки, участие в досуговых мероприятиях), сотрудничество с другими учреждениями профессионального образования, общественными организациями, организациями дополнительного образования детей и подростков.

Литература

1. Демин В. Средняя профессиональная школа России: к новому качеству // Народное образование, 2001. – № 6. – С. 193–197.
2. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. Учебное пособие / Е.В. Змановская – М.: Издательский центр Академия, 2004. – 288с.
3. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия». 2001. – 272 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белоус О.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ (Армавир).

Белоус Ю.А. – учитель биологии МБОУ СОШ 6 (Краснодар).

Бобух В.В. – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики АГПУ (Армавир).

Богомазова С.В. – магистрант 2 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Богус М.Б. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий АГУ (Майкоп).

Вовк Д.Е. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Габошвили Н.А. – студент 3 курса факультета дошкольного и начального образования АГПУ (Армавир).

Горгоцкая Л.В. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Грачевская Т.А. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Даниленко С.Н. – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики АГПУ (Армавир).

Дарминов А. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Долгова А.А. – студент 3 курса социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Дохоян А.М. – заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ (Армавир), кандидат психологических наук, доцент.

Дьякова Е.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, физики и методики их преподавания АГПУ (Армавир).

Еремян А.А. – студент 3 курса факультета дошкольного и начального образования АГПУ (Армавир).

Еременко Е.Е. – студент 3 курса социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Иващенко М.С. – магистрант 2 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Кабак С.В. – воспитатель МАДОУ д/с № 35 (Армавир).

Капиева К.Р. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ (Армавир).

Картамышева Е.Н. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Каске С.И. – магистрант 2 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Кирокосянц И.В. – старший воспитатель МАДОУ д/с № 35 (Армавир).

Корниенко А.А. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Кривущенко В.Г. – магистрант 2 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Лактина Ю.А. – воспитатель МАДОУ д/с № 35 (Армавир).

Лейкина Ю.В. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Мирошниченко Н.В. – магистрант 2 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Павлюк А.В. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Петрова Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии АГУ (Майкоп).

Плужникова О.В. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Проценко Е.И. – студент 4 курса факультета педагогики и психологии АГУ (Майкоп).

Ромашина Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ (Армавир).

Селезнева С. – студент 4 курса факультета педагогики и психологии АГУ (Майкоп).

Соловей Д.В. – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики АГПУ (Армавир).

Соседова К.В. – магистрант 2 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Сотникова Н.А. – магистрант 2 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ (Армавир).

Спирина М.Л. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ (Армавир).

Спирина О.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики АГПУ (Армавир).

Сушков А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии АГПУ (Армавир).

Тюзюльбаева Т.В. – студент 4 курса факультета педагогики и психологии АГУ (Майкоп).

Унанян Г.А. – магистрант 2 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Ханачева С.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий АГУ (Майкоп).

Хачатурян А.А. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Хоменко С.Н. – магистрант 3 курса ОЗО социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).

Чургулия Б.Э. – магистрант 3 курса Института прикладной информатики, математики и физики АГПУ (Армавир).

Шляшина А.В. – магистрант 3 курса ОЗО факультета технологии, экономики и дизайна АГПУ (Армавир).

Штенцель А.В. – студент 3 курса социально-психологического факультета АГПУ (Армавир).



Для заметок



Для заметок



Для заметок

Научное издание

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ**

*СБОРНИК СТАТЕЙ
РЕГИОНАЛЬНОГО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КРУГЛОГО СТОЛА*

12 сентября 2020 года

Редакционно-издательский отдел
Зав. отделом: А.О. Белоусова
Компьютерная вёрстка: А.Д. Сергеева
Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко
Подписано к печати 14.09.2020. Формат 60х90/16.
Усл. печ. л. 8 Уч.-изд. л. 6,97. Тираж 500 экз.
Заказ № 52/20.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
Редакционно-издательский отдел
© АГПУ, 352900, Армавир, ул. Ефремова, 35

☎-fax 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net