

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
Кафедра социальной педагогики и организации работы с молодежью

Экзистенциальный подход к воспитанию и социально-педагогическому сопровождению детей и молодежи

Материалы научно-практической заочной
интернет-конференции

Ярославль
2013

УДК 37.013; 371
ББК 74.00; 87
Э 36

Печатается по решению редакционно-
издательского совета ЯГПУ
им. К.Д. Ушинского

**Экзистенциальный подход к воспитанию и социально-педагогическому
Э 36 сопровождению детей и молодежи:** материалы научно-практической
заочной интернет-конференции / под науч. ред. М.И. Рожкова. –
Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 168 с. ISBN 978-5-87555-912-9

В сборнике представлено обобщение исследований в области воспитания и социально-педагогического сопровождения детей и молодежи, определение перспектив реализации экзистенциального подхода в современной педагогике.

Конференция проводилась на основе дистанционного участия с 1 октября по 30 ноября 2013 года на базе кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

УДК 37.013; 371
ББК 74.00; 87

ISBN 978-5-87555-912-9

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2013
© Авторы материалов, 2013

Содержание

Аббазова А.Н. (г. Нижневартовск) Дискуссионный клуб как средство формирования толерантности подростков.....	6
Агишева И.Ш. (г. Уфа) Формирование правовой грамотности подрастающего поколения.....	9
Афанасов А.В. (г. Ярославль) Помощь несовершеннолетним в трудных жизненных ситуациях.....	12
Баранова А.С. (г. Минск, Беларусь) Культура экзистенциального подхода к воспитанию.....	16
Басова В.М. (г. Кострома) Воспитание социально компетентной личности в контексте экзистенциального подхода.....	22
Бочкарева А.Ю. (г. Уфа) Психолого-педагогические факторы формирования жизненных ориентаций воспитанников детского дома.....	25
Бочкарева О.В. (г. Ярославль) Развитие субъектности личности в педагогическом диалоге	29
Власова Е.А. (г. Балашов) Саморазвитие студента как осознанное управление процессом личностного роста.....	34
Волкова Н.А. (г. Ростов, Ярославская обл.) Педагогическое стимулирование рефлексивной позиции ребенка-сироты в рамках постинтернатного сопровождения	38
Гущина Т.Н. (г. Ярославль) Развитие субъектности обучающегося как целевая функция организации дополнительного образования..	41
Давыдов А.В. (г. Ярославль) Формирование социальной направленности студентов средствами проектной деятельности ...	47
Жданова Н.Е. (г. Балашов) Влияние субкультуры на процесс становления личности в подростковом возрасте	50
Жильцова Е.С. (пос. Борисоглебский, Ярославская обл.) Готовность учителей к педагогическому сопровождению детей из замещающих семей.....	53
Зауторова Э.В. (г. Вологда) Нравственно-эстетическое воспитание личности с позиции экзистенциального подхода	57
Землякова И.И. (г. Ярославль) Исследование личностных предпосылок девиантного поведения.....	61
Зозуля О.Ю. (г. Челябинск) Экзистенциальный подход при развитии творческого потенциала учащихся.....	64

Зуг А.В. (г. Балашов) Особенности работы с подростками девиантного поведения	68
Карпушова С.С. (г. Балашов) Значение семейного воспитания в процессе социализации личности	71
Киселева Т.Г. (г. Ярославль) Рефлексивно-аксиологический подход к исследованию социальной одаренности.....	74
Лунева Е.С. (г. Ярославль) Рефлексивно-прогностический подход к подготовке подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками.....	79
Макеева Т.В. (г. Ярославль) Экзистенциальный аспект проблемы социальной исключенности современной молодежи	86
Малкова И.С. (г. Ярославль) Самореализация молодёжи: поиск смысла жизни, или философия «нового» человека	91
Матренин П.В. (г. Белгород) Клубная деятельность в системе факторов освоения подростками эстетических ценностей.....	94
Парамонов Г.В. (г. Ярославль) Традиция и истолкование в языке и культуре	98
Переславцева Л.И. (г. Белгород) Влияние средств массовой информации на формирование ценностных ориентаций молодежи	104
Решетко Ю.С. (г. Уфа) Особенности постинтернатной адаптации выпускников интернатных учреждений и замещающих семей....	109
Рожков М.И. (г. Ярославль) Воспитание свободного человека; экзистенциальный подход.....	113
Серафимович И.В., Юдина А.В., Фатеева Е.А. (г. Ярославль) Школьный театр – структурный компонент здоровьесберегающей модели школы, обеспечивающий формирование культуры ЗОЖ и успешную социализацию подростков.....	119
Силаков А.С. (г. Курск) Свобода как ценность в представлении старшеклассников.....	123
Соколова М.В. (г. Ярославль) Школьный музей как территория исторической памяти	126
Стефаненко Н.А. (г. Москва) Социально-педагогическое сопровождение формирования личностных результатов образования с учетом требований ФГОС НОО	134

Тарханова И.Ю. (г. Ярославль) Роль тьютора в формировании реабилитационного потенциала детей находящихся в трудной жизненной ситуации	139
Тихонов Я.И. (Ярославль) Выявление имманентных особенностей на основании поэтико-эстетических представлений как шаг к коррекции экзистенциального выбора.....	143
Фомин В.А. (г. Новомосковск) Социально-педагогическое сопровождение процесса развития волонтерского движения в учреждении среднего профессионального образования	146
Холод В.Л., Понеделко Н.П. (г. Белгород) Проектная деятельность как форма индивидуального сопровождения обучающегося в условиях реализации ФГОС в школе с УИОП.....	151
Шарипова Г.А. (г. Санкт-Петербург) Проектная деятельность как средство творческого саморазвития дошкольников	156
Шевцова С.В. (г. Москва) Самоорганизация как фактор ответственности.....	158
Шелия А.В. (г. Ярославль) Инклюзивный проект «хотим быть вместе!».....	162
Информация об авторах	165

Дискуссионный клуб как средство формирования толерантности подростков

Сегодня все большее распространение в детской, особенно подростковой среде, получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение детей, семью все чаще проникают и в школу. По мнению большинства аналитиков, подобная тенденция связана с уменьшением уровня терпимости к людям, жесткостью в отношениях, неумением тактично и грамотно излагать свою позицию, не задевая значимые аспекты жизни других людей. Ежедневно в СМИ сообщается о все новых и новых случаях ксенофобии и национализма, где главным участником выступает молодежь, как элемент наиболее чувствительный ко всем социальным и политическим изменениям.

Поэтому для педагогической теории и практики актуальна проблема поиска эффективных механизмов воспитания детей в духе толерантности, уважения прав и свобод других, непохожих на тебя, людей. Для воспитанников интернатных учреждений эта проблема приобретает особую остроту.

«Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», – так говорится в Декларации принципов толерантности, принятой генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 году. Толерантность – это человеческая добродетель: искусство жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других людей. В то же время, толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного.

На базе КУ «Детский дом «Аистенок» было проведено анкетирование среди воспитанников по изучению межэтнической толерантности. В исследовании приняли участие 13 мальчиков, 4 девочки в возрасте от 12 до 18 лет. Общее количество респондентов составило 17 человек. Результаты анкетирования показали, что из опрошиваемых 64,7% (11 чел.) являются русскими, 17,6% (3 чел.) являются метисами и 17,6 (3 чел.) не знают свою национальность. Себя считают терпимыми по отношению к представителям других национальностей 58,8% (10 чел.), отрицательно ответили 17,6% (3 чел.) и затрудняются ответить 23,5% (4 чел.). Только чуть более половины воспитанников (58,8%) ощущают свою принадлежность к какой-либо национальности со своим языком, обычаями и традициями и не ощущают этого 35,3% (6 чел.).

Интересуются обычаями и традициями народов нашей страны только 23,5% (4 чел.), 47,1% (8 чел.) нет и 29,4% (5 чел.) затрудняются ответить. Наиболее неприятными национальностями подростки называют чеченцев и цыган (по 64,7%), азербайджанцев, дагестанцев, узбеков (по 52,9%), таджиков (47,1%), грузин, китайцев (41,2%), армян (35,3%) и др. Не испытывают дискомфорт при общении с другими национальностями менее половины респондентов (47,1%).

Большинство респондентов (76,5%) не участвовали в конфликтах на национальной почве и 52,9% респондентов отмечают, что им редко приходилось сталкиваться с недоверием в отношениях с представителями других национальностей. Однако 2 подростка (11,8%) отметили, что лично выступали инициаторами конфликта на национальной почве, они же постоянно и часто сталкиваются с недоверием в отношениях с представителями других национальностей.

Межнациональные отношения в своей школе отмечают как нормальные, спокойные 47,1% (8 чел.), напряженные – 29,4% (5 чел.).

Таким образом, результаты опроса показали, что среди воспитанников детского дома присутствует межнациональная напряженность, возникают конфликты на этой почве.

В процессе анализа результатов исследования родилась идея – разработать и реализовать социальный проект «Дискуссионный клуб». На встречах клуба подростки могут обсудить актуальную проблему, высказать свою точку зрения на происходящее и предложить свой вариант выхода из ситуации. Обсуждение проблем будут проходить раз в месяц по плану.

Цель проекта: Формирование толерантности у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Задачи: 1) Повысить уровень коммуникативной компетентности воспитанников; 2) Сформировать умения конструктивного разрешения конфликта; 3) Способствовать формированию отрицательного отношения к экстремистской деятельности; 4) Сформировать межэтническую толерантность у воспитанников.

Направления деятельности: 1) *Коммуникативное:* (высказывания своей позиции и слушание мнения других, беседа, дискуссия, обсуждение); 2) *Социально-психологическое:* (тренинги, обсуждения, беседа, блок-схема, ролевые игры, просмотр видеороликов); 3) *Правовое:* (беседа, обсуждение, лекция, просмотр видеороликов).

Участниками проекта стали студенты НВГУ, специалисты (педагог-психолог и социальный педагог) детского дома, воспитанники детского дома «Аистенок» (актив клуба и участники встреч).

На подготовительном этапе реализации проекта (январь 2013 г.) студенты и актив клуба провели анкетирование воспитанников детского дома; познакомили воспитанников с целью и задачами проекта; познакомили участников с правилами клуба; подобрали видеоматериал; подготовили планы встреч; договорились с известными людьми для участия в заседаниях клуба.

Заседания дискуссионного клуба вызвали живой интерес у воспитанников, так как были выбраны те темы, которые широко обсуждаются в СМИ и среди молодежи: «Все мы разные», «Что такое толерантность?», Тренинг «Такие разные миры рядом с нами», «Россия и Кавказ: мир или война», «Русские и ксенофобия», «Экстремизм и экстремистские проявления, ксенофобия в подростковой и молодежной среде», «Мигранты», «Ничего личного, но против», «Молодежные субкультуры».

Каждая встреча начинается с просмотра видео-материалов. Приглашаются гости – известные люди города: спортсмены, депутаты и другие знаменитые личности. Во время дискуссии психолог, социальный педагог рассказывают, как можно разрешать конфликты, как правильно строить диалог. Формат дискуссионного клуба: любая позиция имеет право быть высказанной, но не обязана доказываться. Цель беседы не ставится по определению, оценки не выставляются и не обсуждаются личности высказывающихся. Дискуссия ведется до прояснения позиций во всем их разнообразии и глубине в рамках заранее определенного времени и заявленной темы.

Таблица 1.

Ожидаемые результаты и критерии эффективности проекта

Ожидаемые результаты	Критерии эффективности	Оценка эффективности
1. Повысится уровень коммуникативной компетентности и сформированности основных коммуникативных умений	Уровень коммуникативной компетентности и сформированности основных коммуникативных умений: 1) умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника; 2) умение реагировать на критику и на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; 3) умение обратиться к сверстнику с просьбой, умение ответить отказом на чужую просьбу; 4) умение оказывать и принимать сочувствие и поддержку.	Тест коммуникативных умений (Л. Михельсон, модификация Ю.З. Гильбуха)
2. Умение адекватно ситуации использовать разнообразные тактики и стратегии разрешения конфликта	Уровень адекватности субъективной оценки поступка и выбора конструктивной формы поведения.	Тест описания поведения личности в конфликтной ситуации (К. Томас,

		модификация Н.В. Гришиной)
3. Сформированность отрицательного отношения к экстремистской деятельности	Уровень сформированности у воспитанников детского дома отрицательного отношения к экстремистской деятельности	Опрос, анкетирование
4. Сформировано толерантное отношение к людям других национальностей у воспитанников детского дома	Уровень сформированности межэтнической толерантности	Анкетирование

За период реализации проекта были проведены 8 встреч клуба, разработаны и проведены индивидуальные консультации по вопросам толерантности и экстремизма, организовано индивидуальное сопровождение подростков, которые высказали интолерантные позиции. Воспитанники активно включались не только как участники дискуссий, но все чаще становились организаторами встреч.

Перспективой дальнейшего развития проекта является продолжение деятельности клуба как постоянно действующей дискуссионной площадки и расширение тематики встреч по интересам подростков.

Агишева И.Ш. (г. Уфа)

Agisheva_immi@mail.ru

Формирование правовой грамотности подрастающего поколения

Воспитание гражданина является одной из приоритетных целей образования. Человек, разделяющий демократические ценности, обладающий высоким уровнем правовой грамотности и культуры – это гарант успешного решения задачи становления правового государства и развития гражданского общества в России.

Сегодня недостаточный уровень развития правового государства, институтов и традиций гражданского общества, политическая пассивность и правовая некомпетентность населения являются факторами, сдерживающими национальное развитие, угрожающими национальной безопасности России. Все это обуславливает необходимость разработки государственной политики в отношении образования, направленной на воспитание демократической гражданственности и формирования правовой грамотности несовершеннолетних.

Праву принадлежит роль средства регулирования поведения людей и вовлечения их в активную общественно-политическую деятельность [3; 37]. Однако возрастающая роль права не сможет быть реализована в полной мере, если не будет поддержана целенаправленной деятельностью по

формированию правовой грамотности личности. Задача формирования правовой грамотности состоит в усвоении каждым молодым человеком основных принципов и направленности правовых норм, в выработке правильной правовой ориентации, в приобретении не только знаний основ законодательства, но и в формировании глубокого уважения к праву, превращающегося в личное убеждение, потребность и привычку соблюдать закон [8; 47]. Следующий этап правового воспитания – формирование навыка пользования правами.

Характерной особенностью подрастающего поколения является повышенная динамичность, исключительная восприимчивость, «открытость» для всего интересного и нового, тяга к самостоятельности, «взрослости», но одновременно с этим именно данный возраст менее всего застрахован от опрометчивых решений и поступков. Но подростки и молодежь уже имеют определенный жизненный опыт, взгляды и оценки окружающих явлений и событий, ясно обнаруживают интересы и стремления, проявляют известную политическую и гражданскую зрелость, понимание своих общественных обязанностей. Они также чутки к проявлениям общественных противоречий, к явлениям, которые мешают становлению верных и прочных правовых представлений и убеждений [2; 17].

Правовая грамотность складывается из формирования у молодежи на базе правовой идеологии правильного понимания существа и задач правовой организации общества, воспитания уважения к закону, внушения им необходимости соблюдения действующих в обществе и охраняемых государством правил поведения. На этом этапе надо привить мысль о том, что общество может существовать только на сознательной дисциплине и предполагает определенное ограничение индивидуальной и коллективной свободы личности [5; 97]. Но как бы ни была ограничена или самоограничена свобода личности, она принадлежит к числу самого ценного достояния для человека, поэтому всякое неосновательное или непонятное для подростка ее ущемление вызывает соответствующей силы протест, противодействие. Последнее очень характерно для рассматриваемой категории граждан. Скольких подобных протестов можно избежать своевременным включением подростков в сферу правового воспитания. Но это одна, хотя и главная сторона задачи правового воспитания. Вторая состоит в необходимости уже на первой стадии правовоспитательной деятельности сделать шаги в подготовке ребят младшего школьного возраста [6; 131].

Формирование правовой грамотности юношества должно завершать становление ее правового сознания и подготовить к общественной жизни и

полноценному участию в производственной деятельности [1; 103]. С этим периодом связано включение в сферу трудовых, семейных отношений, завершение формирования мировоззрения, характера, привычек, убеждений.

В осуществлении правовоспитательной работы среди подрастающего поколения недостаточно только одного воздействия воспитателя извне. Необходимо стимулирование собственной активности и творческих усилий воспитанника. Социальной педагогикой установлено, что успешность внешнего воздействия зависит не только от отношения человека к этому воздействию, но и от отношения к самому себе, к собственной деятельности. Поэтому важнейшим условием для формирования правовых убеждений является личное убеждение соблюдать закон, а также нетерпимое отношение к проявлениям нарушения закона другими людьми [9; 81].

Именно поэтому, приоритетным направлением государственной молодежной политики на всех уровнях (муниципальном, региональном, федеральном) является развитие социальной активности молодежи, гражданского самосознания через их участие в деятельности молодежных и детских общественных объединений, клубах гражданско-правовой направленности.

Таким образом, из вышеизложенного следует, что формирование правовой грамотности подрастающего поколения является неотъемлемой частью воспитательного процесса в образовательном учреждении, учреждениях молодежной политики (подростковых, молодежных клубах) и должно осуществляться как педагогами, так и собственными усилиями личности воспитанников [4; 72]. Формируя правовую грамотность подрастающего поколения, необходимо добиваться повышения их правовой культуры, которое включает в себя не только знание права, но и отношения к правовым ценностям, установки на проявление социально-правовой активности, на развитие готовности не просто следовать правовым предписаниям, а активно реализовывать не только свои права и обязанности, но и отстаивать права других граждан.

Библиографический список

1. Агарновская Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности [Текст]. / Е.В. Агарновская. – М.: Наука, 2008. – 120 с.
2. Волжина О.И. Развитие идей гражданского воспитания подрастающего поколения (историко-педагогический аспект) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / О.И. Волжина. – М., 1991. – 187 с.

3. Гаязов А.С. Основы процесса гражданского воспитания учащейся молодежи [Текст]: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.С. Гаязов. – М., 1996. – 169с.
4. Кутейников С.В. Формирование правовой культуры как составная часть гражданского образования: Содержание обучения по курсу «Государство и право» [Текст]. // Организация и содержание гражданского образования. – Челябинск, 2008. – С. 36-40.
5. Макаренко А.С. Воспитание гражданина [Текст]. / сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 2008. – 304 с.
6. Михалина О.А. Гражданское образование как проблема социальной философии [Текст]: Дис. ... канд. филос. наук. / О.А. Михалина. – Новосибирск, 2004. – 172 с.
7. Сальников В.П., Соколов Н.Я. Формирование правовой грамотности граждан в правовом государстве [Текст]. / В.П. Сальников, Н.Я. Соколов. // Методологические проблемы воспитательной работы в органах внутренних дел. – М., 2008. – 73 с.
8. Стреляева В.В. Правовое воспитание в условиях становления правового государства [Текст] / В.В. Стреляева. – М., 2006. – 126 с.
9. Хашир А.А. Правовая грамотность молодежи [Электронный ресурс]. / А.А. Хашир – Майкоп, 2009. // Режим доступа: <http://khashiraa.ru/speech/speeches/detail.php?ID=237>

Афанасов А.В. (г. Ярославль)

a.afanasov@yspu.org

Помощь несовершеннолетним в трудных жизненных ситуациях

Трудная жизненная ситуация – обстоятельство (совокупность обстоятельств), объективно нарушающее жизнедеятельность гражданина (семьи), последствия которого он не может преодолеть самостоятельно. Чаще всего они ситуации затрагивают самые незащищенные категории населения: инвалидов, безработных, малообеспеченных, лиц пожилого возраста, а в последнее время все чаще в такие ситуации попадают и дети.

В начале 21 века люди сталкиваются с многочисленными трудными жизненными ситуациями, которые возникают на протяжении всего жизненного пути, в разных сферах деятельности человека. В жизни людей возникают разного рода обстоятельства, способствующие развитию или регрессу личности, открывающие или закрывающие путь для ее нормального психического развития и функционирования. Но личность включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, формирующая в определенных пределах стратегию своей жизни.

Для каждой личности в соответствии с ее индивидуальностью характерен свой неповторимый, уникальный способ жизни, способ ее структурирования, организации. В жизни каждого человека могут возникнуть такие ситуации, когда человек не может реагировать на внешние воздействия привычным способом, ему нужно адекватно выходить из сложившейся трудной ситуации.

Для того, чтобы понять сущность поведения человека, необходимо выяснить содержание и структуру ситуаций, которые составляют жизнедеятельность человека, опосредуют процессы его социализации, становления личности, формирования образа «Я» и т.д. Ситуация может быть определена с позиции двух подходов: первый подход заключается в понимании ситуации как внешних условий протекания жизнедеятельности человека; второй подход рассматривает ситуацию как результат активного взаимодействия личности и среды. Ситуация, как объективная совокупность элементов среды, оказывает обуславливающее, стимулирующее и корректирующее воздействие на субъект, в свою очередь, подвергаясь активному воздействию субъекта.

Трудная ситуация всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь и т.п.), и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями. Такое рассогласование препятствует достижению первоначально поставленной цели, что влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, которые служат важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека.

В соответствии с законодательством РФ к категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, относятся: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды, имеющие недостатки в психическом и/или физическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети – жертвы насилия (в т.ч. в семье); дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Развивающийся человек, познавая и осваивая окружающий мир, но, еще не обладая достаточным опытом, непременно будет сталкиваться с чем-

то новым, неизвестным, неожиданным для себя. Это потребует от него испытания собственных возможностей и способностей, что далеко не всегда может оказаться успешным и потому может послужить причиной для разочарований. Любая трудная ситуация приводит к нарушению деятельности, сложившихся отношений, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт, что при определенных условиях может иметь неблагоприятные последствия для развития личности.

Трудные жизненные ситуации, под влиянием которых складываются способы поведения, и формируется отношение к затруднениям, имеют различный характер.

Существуют различные подходы к анализу ситуаций: структурный и содержательный; и два основных подхода к описанию ситуаций: описательный и классификационный. Для исследования, наряду с обычными ситуациями, представляют интерес трудные ситуации, являющиеся особым случаем психологических ситуаций. Концепция трудной ситуации разрабатывается в соответствии с представлениями К. Левина о психологической ситуации как актуальной системе взаимодействия личности и ее окружения.

Трудные ситуации возникают в случае неуравновешенности в системе отношений личности и ее окружения или несоответствия между целями стремлениями и возможностями их реализации, или качествами личности. Подобные ситуации предъявляют повышенные требования к способностям и возможностям человека, к его моральному и материальному потенциалу, ограничивают его активность.

Существует несколько классификаций категории «трудные жизненные ситуации». Некоторые исследователи предлагают классифицировать их по степени участия человека:

- 1) трудные жизненные ситуации;
- 2) трудные ситуации, связанные с выполнением какой-либо задачи;
- 3) трудные ситуации, связанные с социальным воздействием.

Ф.Е. Василюк, выделяет четыре основных типа в соответствии с особенностями ситуаций: стресс, фрустрацию, конфликт и кризис.

По типам трудностей классифицирует трудные жизненные ситуации К. Муздыбаев:

- по интенсивности;
- по величине потери или угрозы;
- по длительности (хронические, краткосрочные);
- по степени управляемости событий (контролируемые, неконтролируемые);
- по уровню влияния.

К. Флейк-Хобсон рассматривает трудные жизненные ситуации, характерные для детей, и выделяет два типа ситуаций повышенного риска:

1. Ситуации, связанные с отсутствием или утратой чувства защищенности:

- враждебная, жестокая семья;
- эмоционально отвергающая семья;
- не обеспечивающая надзора и ухода семья;
- негармоничная семья (распадающаяся или распавшаяся);
- чрезмерно требовательная семья (доминирующая гиперопека);
- появление нового члена семьи (отчим, мачеха, брат, сестра);
- противоречивое воспитание или смена типа;
- чуждое окружение за рамками семьи (язык, культура).

2. Ситуации, вызывающие незащищенность из-за отрыва от семьи:

- помещение в чужую семью;
- направление в детское учреждение;
- госпитализация.

Такого рода ситуации, оказывая существенное влияние на весь ход психического развития, способны серьезно нарушить социальную адаптацию ребенка, глубоко деформировать его психику. Перечисленные ситуации охватывают наиболее существенные, значимые жизненные отношения ребенка, поэтому их наличие должно предопределять серьезные отрицательные последствия для развития личности.

Существуют и другого типа трудные ситуации, которые с большей вероятностью могут встретиться в жизни практически каждого человека, в том числе и ребенка. Это так называемые «ситуации стресса обыденной жизни» – повседневные, зачастую и повторяющиеся события, способные вызвать затруднения и отрицательные переживания (например, посещение зубного врача, ссора с товарищем, ответ на экзамене, увольнение и др.). Их влияние на развитие личности не менее велико. Это можно объяснить тем, что все подобные ситуации нужно преодолевать, каждый раз необходимо находить то или иное решение. Именно в таких обыденных ситуациях человек приобретает удачный или неудачный опыт преодоления препятствий, определяет собственное отношение к трудностям, пробует, «примеряет» разные способы действия, вырабатывает наиболее приемлемую для себя тактику поведения.

Трудные жизненные ситуации являются составной частью процессов социализации, во-первых, потому, что они в целом обыденны, во-вторых, они не всегда травмируют личность, в-третьих, благоприятствуют развитию, когда происходят изменения конструктивного характера,

способствующие достижению новых форм сбалансированности отношений с внешней средой.

Таким образом, трудные жизненные ситуации возникают или в случае неуравновешенности в системе отношений личности и ее окружения, или несоответствия между целями, стремлениями и возможностями их реализации и качествами личности. Подобные ситуации предъявляют повышенные требования к способностям и возможностям человека, к его личностному потенциалу и стимулируют его активность.

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, безусловно, является поиск путей снижения количества трудных жизненных ситуаций, в которые попадают несовершеннолетние. Необходимость решения этой задачи обусловлена не только тем, что в стране достаточно сложная социальная обстановка, но прежде всего тем, что подростками под воздействием жизненных обстоятельств совершаются опасные правонарушения.

Баранова А.С. (г. Минск, Беларусь)

Albar55@mail.ru

Культура экзистенциального подхода к воспитанию

Основоположники экзистенциализма (Ж.П. Сартр, А. Камю) придавали большое значение экзистенции личности, анализируя глубину, многомерность, неоднозначность, противоречивость данного явления. Ж.П. Сартр рассматривал экзистенциализм как гуманизм. Слово «экзистенция» («существование») происходит от лат. *existere* – выделяться, появляться. Этим подчеркивается, что существование – не статический процесс, а динамический, он связан с возникновением и становлением. В норме человек всегда находится в состоянии изменения, причем люди благодаря самосознанию могут выбирать собственное бытие. Экзистенциальный подход в педагогике основывался на следующих положениях: принятие экзистенции ребёнка, непропорциональность вмешательства в экзистенцию личности ребёнка со стороны преподавателей, родителей в связи с незнанием сути экзистенции личности, в случае необходимости минимизация воспитательных воздействий, которые не ограничивают свободу ребёнка. Однако суть воспитания заключается в умелой и своевременной помощи ребёнку, которая может выступать в виде педагогического сопровождения, педагогической поддержки, педагогической помощи, педагогической коррекции. В современной психолого-педагогической литературе подчёркивается значимость экзистенциального подхода к воспитанию. Экзистенциальный подход тесно связывается с индивидуализацией воспитания. Основной

идеей экзистенциального подхода к воспитанию М.И. Рожков считает выделение следующей идеальной цели – *«формирование человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего смысл жизни и реализующего себя в соответствии с этим выбором»* [3]. При этом отмечается, что воспитание должно быть направлено не только на развитие личностных качеств человека, но и развитие его индивидуальности. Реализация этой цели возможна только через педагогическое влияние на жизнь ребенка, основанное на индивидуализации воспитательных воздействий.

О.С. Газман, утверждая идеи «педагогике свободы», считал индивидуализацией «деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особенного, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте» [3]. Именно «индивидуализация личности, развитие ее самости» в концепции О.С. Газмана составляет в широком смысле содержание «педагогике свободы», цель которой можно определить как помощь детям в конструировании ими автономного внутреннего мира («субъективной реальности»). Проблема индивидуализации воспитания выступает в экзистенциальной педагогике как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в котором доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Задачей педагогов является не грубое и неумелое вмешательство в экзистенцию ребёнка, а оказание помощи ребёнку, подростку, старшекласснику в адаптации к школьной среде, в освоении новых социальных ролей в индивидуальной для каждого форме; в создании имиджа (стиля поведения, общения, манеры одеваться), в выборе социально приемлемых способов индивидуальных проявлений, определении специфических функций в семье, школе, кругу сверстников, то есть стимулирование и сопровождение процесса его саморазвития. При этом ребёнку не навязываются идеи, концепции, правила, у ребёнка есть право выбора, собственное мнение и собственная точка зрения. М.И. Рожков отмечал, что «экзистенциальный подход к воспитанию требует, прежде всего, индивидуализации воспитательных воздействий, которую стимулирует созданием детьми программы своего саморазвития и рефлексии событий своей жизни» [3].

С.Л. Братченко, размышляя о значимости экзистенциально-гуманистического подхода в психологии, отмечал, что «экзистенциально-гуманистический подход основывается на признании человеческого в

каждом человеке и изначальном уважении к его уникальности и автономии. Это также означает осознание терапевтом того, что человек в глубинах своей сущности безжалостно непредсказуем и не может быть познан до конца, так как сам может выступать источником изменений в собственном бытии, разрушающих объективные предсказания и ожидаемые результаты» [1].

В центре внимания педагога, работающего в экзистенциально-гуманистическом подходе, находится субъективность человека, как определил Дж. Бюджентал, та внутренняя автономная и интимная реальность, в которой мы живем наиболее искренне. Субъективность – это наши переживания, стремления, мысли, тревоги – все, происходящее внутри нас и определяющее то, что мы делаем вовне, а главное – что мы делаем из того, что с нами случается. Субъективность ребёнка и есть главное место приложения усилий педагога, а его собственная субъективность – главное средство помощи ребёнку. В условиях экзистенциально-гуманистического подхода усиливается терапевтическая функция общения педагога и воспитанника. Высокопрофессиональный педагог, демонстрирующий высокий уровень профессионально-педагогической деятельности, оказывает психологическую и психотерапевтическую помощь своему воспитаннику. В этом смысле актуальным и востребованным является экзистенциальный подход Ирвина Ялома и Ролло Мэя [2].

В процессе своего существования человек сталкивается с данностями существования: смертью, свободой, изоляцией, бессмысленностью. Они выполняют динамическую функцию по отношению к человеку, побуждают развитие его личности, его становление. Но столкновение с ними болезненно, поэтому люди склонны защищаться от них, что зачастую приводит лишь к иллюзорному решению проблемы, как к конструктивному, так и к деструктивному пути развития. Деструктивный путь – это многочисленные формы психологических защит от этих данностей. Конструктивный путь более успешен. Несмотря на страх, личность позволяет себе погрузиться в подобного рода опыт, что способствует её перерождению, иному пониманию ситуации, большему спокойствию, продуктивному функционированию. Постоянные столкновения с проблемой при неумении её пережить конструктивно для развития своей личности делают человека невротиком.

Главная цель работы с учащимися в рамках данного подхода состоит в том, чтобы помочь им переключиться с деструктивного пути психологических защит на конструктивный – путь ясного понимания и переживания реалий своего существования. Воспитатели пытаются помочь

учащимся идентифицировать неадекватные механизмы психологической защиты, осознать отрицательные последствия их действия. Они помогают воспитанникам найти иные, чем психологическая защита, способы существования с тревогой, которую вызывает ситуация.

Экзистенциальный подход применим в случаях, когда воспитанники оказываются в экстремальной ситуации, связанной с какой-либо экзистенциальной проблемой: смертью, переходными периодами в личной жизни и работе, принятием важных решений, изоляцией.

Ю.С. Яценко подчёркивает большую значимость экзистенциального подхода в процессе воспитания толерантности студентов. Экзистенциальный анализ исходит из того, что жизнь, наполненная смыслом, непременно связана с нахождением и проживанием ценностей. Мы осуществляем смысл бытия, наполняем наше бытие смыслом всегда через воплощение ценностей. При этом выделяется три категории ценностей: ценности «созидания» (реализующиеся в продуктивных творческих действиях), «переживания» (реализующиеся в пиковых переживаниях) и «отношения» (реализующиеся в позиции, занимаемой человеком) [4].

Между этими категориями (группами) существует определенная иерархия, обусловленная возможностями, которыми объективно располагает человек. Всему царству ценностей присущ особый порядок, который состоит в том, что ценности в отношениях друг к другу образуют некую «иерархию», в силу которой одна ценность оказывается «более высокой» или «более низкой», чем другая. Ценность – это личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека, это выражение субъектом собственных предпочтений, которые проявляются в поведении, деятельности через самоопределение цели, в рефлексии – в поисках ответа на вопрос «Ради чего?». Так А. Лэнгле использует понятие ценности для выделения и возвышения того, что человек глубоко лично воспринимает как имеющее особое качество – как «благо».

Основное значение и назначение ценностей – обеспечивать и поддерживать активно-действенное состояние человека, т.е. такое, в котором он сам определяет себя и свое отношение к миру, в противоположность пассивно-страдательному его состоянию, в котором только мир определяет его. Ценности приводят человека в движение, они подобны «собирающим линзам» (термин Лэнгле), которые фокусируют жизненную силу личности. Ценности не просто движут человеком, они питают его духовно. Ценности – это внутренние, эмоционально освоенные субъектом ориентиры его жизни, воспринимаемые им как собственная

духовная интенция. Ценности – это духовная пища человека. Экзистенциальный подход учит уважать ценности человека, которые определяют его бытие.

Негативное значение имеют понятия «экзистенциальный вакуум», «экзистенциальное отчаяние». Следствием экзистенциального вакуума является массовая невротическая триада: депрессия (следующий шаг – самоубийство), наркомания, агрессия. Экзистенциальный вакуум поддерживается:

1. подавлением собственной духовности. Это связано с тем, что духовность человека в современном мире нередко становятся объектом эксплуатации;

2. уходом от ответственности за поиск смысла в конформизм, тоталитаризм, невротическую триаду. Эти формы поведения стали уже культурно закрепленными, определенным людям они выгодны;

3. разрушением традиций и ценностей, стремление следовать ценностям и традициям в человеческом обществе также зачастую становится причиной эксплуатации, закабаления человека. Причем элемент, связанный с потребностью манипулировать другими, постоянно стремится выхолостить сущность традиций и ценностей;

4. редуционизмом в сфере психологии и образования. Люди начинают верить, что они скорее детерминированы, чем детерминируют, и затем поддерживают в себе эту веру;

5. недостаточным акцентом на самотрансценденции. Большинство направлений современной психологии сосредоточиваются на самоактуализации и самовыражении. Счастье же и реализация потенциальных возможностей, согласно логотерапевтам, являются побочными продуктами самотрансценденции – способности скорее забыть себя, чем чрезмерно сосредоточиваться на себе;

6. невротизацией человечества. В мире с каждым годом все больше людей испытывают ощущение внутренней пустоты [2].

Экзистенциальное отчаяние авторами рассматривается скорее как достижение, чем признак невроза, оно является признаком интеллектуальной глубины, а не поверхностности [2]. Однако само слово «отчаяние» имеет негативный оттенок. В воспитательном процессе поиск смысла жизни, собственной экзистенции должен носить оптимистический, мажорный характер.

Для углубления экзистенциального состояния воспитатель может использовать следующие методические приемы:

1. Объяснение. Например, учащимся объясняют, что недолговечность скорее придает смысл человеческому существованию, чем лишает его смысла.

2. Увеличение числа источников смысла. Если прежний источник смысла в данный момент недоступен, необходимо найти то, что еще могло бы его заменить.

3. Предложение учащимся некоторых готовых вариантов смысла в кажущейся им бессмысленной ситуации.

4. Парадоксальная интенция. Учащимся с обсессивно-компульсивными и фобическими расстройствами предлагают делать то, чего они больше всего боятся, сопровождая это шутками, юмором.

5. Деревлексия – техника для борьбы с компульсивной тенденцией к самонаблюдению. Учащимся предписывают переключать внимание с наблюдения за каким-либо своим актом (например, глотанием, заиканием) на что-то другое. Эта техника может применяться к учащимся, склонным к самобичеванию, снижающем самооценку личности, к гиперрефлексии, мешающей успешно действовать.

Культура экзистенциального подхода к воспитанию требует от педагога повышения уровня его профессионально-педагогической деятельности, повышения знаний из различных областей знаний, творческого применения достижений смежных дисциплин к воспитательному процессу.

Библиографический список

1. Братченко С.Л. Экзистенциально-гуманистический подход в психологии [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://psyworld.ru> (Дата доступа: 15.10.2013).

2. Мир психологии [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://hpsy.ru/> (Дата доступа: 20.10.2013).

3. Рожков М.И. Индивидуализация воспитания: экзистенциальный подход [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://convdocs.org/> (Дата доступа: 30.10.2013).

4. Яценко Ю.С. Воспитание толерантности студентов средствами межкультурной коммуникации в процессе языкового образования [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://www.dsib.net> (Дата доступа: 30.10.2013).

Воспитание социально компетентной личности в контексте экзистенциального подхода

Экономические преобразования в стране и изменившийся характер социального заказа к институтам социализации молодого поколения, требуют воспитания личности, готовой к жизни в быстроменяющемся обществе, что связывается с наличием и степенью выраженности у нее социальной компетентности.

Историко-педагогический анализ различных источников позволяет утверждать, что воспитание осведомленного в жизненных вопросах человека, социально информированного гражданина, знающего специалиста находит свое отражение в философских, социологических и педагогических концепциях многих авторов, начиная с глубокой древности. Свидетельство этому мы находим в трудах Аристотеля, Квинтилиана, Платона, Э. Роттердамского, Сократа, в работах А. Дистервега, Ж. Руссо, Г. Спенсера, христианских теологов.

Публикации в западноевропейской научной литературе также свидетельствуют, что в последние годы довольно часто освещаются различные аспекты формирования и развития коммуникативной, профессиональной, педагогической, социальной компетентностей.

Возросло количество исследований и в отечественной психологии и педагогике, посвященных различным видам компетентности: аутопсихологической (Т.Е. Егорова), коммуникативной (Е.Д. Божович, Ю.Н. Емельянов, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, Г.С. Трофимова, Е.Г. Шеина и др.), информационной (Н.Ю. Таирова), методической (Т.Н. Гущина), эмоциональной (Е.В. Либина), языковой (Е.К. Юсеф и др.), социальной (И.А. Зимняя, И.В. Калинин, Е.В. Коблянская, В.Н. Куницына, Г.И. Марасанов, Ю.А. Тюменева, В.В. Цветков и др.).

Сравнительно-сопоставительный анализ современных зарубежных и отечественных исследований, посвященных данной проблеме, указывает на то, что рассматриваемый термин «социальная компетентность» пережил сложную эволюцию своего развития. Это в дальнейшем привело к его многозначной трактовке в научной литературе и породило многообразие подходов при его изучении.

Социальная компетентность в контексте экзистенциального подхода может быть определена как интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможности для самореализации в этой системе. Она характеризуется сложным переплетением знаний, умений и

действий, ориентированных на социальную реальность, среду обитания и ситуации повседневности, отражает отношения в системах «человек-человек», «человек-группа», «человек-общество», «человек-мир» в личном опыте индивида через интериоризированные им нормы, ценности, правила, традиции, обычаи.

Исходя из данного подхода ее можно определить так же, как выстроенную личностью иерархию освоенных ею экзистенциальных понятий (человек, мир, свобода, ответственность, творчество, выбор), переведенных в собственную партикулярную систему жизненных ценностей.

Содержательная сущность социальной компетентности личности включает информированность индивида о социальной действительности, готовность и умение вести диалог с другими людьми, принимать ответственные решения в жизненных ситуациях в соответствии с определенными нормативными требованиями социума, способность предвидеть их последствия для себя и окружающих, владение первичными способами жизнедеятельности. Ей присущи оперативность, исторические и временные особенности. Она несет отпечаток реального субкультурного влияния.

Социальная компетентность в этом случае включает в свою структуру когнитивный, эмоциональный и действенно-практический компоненты, содержание которых предполагает социальное, ценностное и экзистенциальное ориентирование, предусматривает организацию воспитательной деятельности на основе сочетания дескриптивного, прескриптивного и ретроспективного путей, в рамках сложившегося школьного воспитательного сообщества.

Педагогическая деятельность по воспитанию социальной компетентности личности в рамках экзистенциального подхода представляет собой содействие личности в приобретении совокупности системных экзистенциальных представлений о мире, человеке, его правах, жизни и ее смысле, отношениях и их сути, в переводе их в парциальные ценности индивида, позволяющие субъекту выстраивать собственное поведение в соответствии с особенностями конкретной субкультуры и изменяющимися требованиями социума, выражается во внутренних отношениях, которые строятся на идеях сотрудничества.

Она носит полиструктурный характер, сочетает элементы экстенсивной и продуктивной моделей, ориентирована на передачу культурного опыта, сохранение преемственности поколений, создание условий для освоения тех видов деятельности, в которых в будущем личности предстоит реализовать себя.

Модель такой деятельности включает целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты, базируется на «проживании» субъектом ценностных оснований норм взаимодействия в социальной практике; открытости прошлому, настоящему, будущему; ее ядром является рефлексивное опосредование, ее логика включает следующую технологическую цепочку: преднастройку, актуализацию, ориентацию, реализацию, рефлексии, которые разворачиваются в рамках трех темпоральных модусов (прошлое, настоящее, будущее).

Такая деятельность требует, во-первых, сформированности особенной позиции педагога, которая находит свое отражение в фасилитирующей помощи, в содействии приобретению личностью опыта социального и экзистенциального выбора, в самореализации. Она позволяет лучше, чем при традиционном подходе, формировать социальную грамотность, наращивать коммуникативные умения и навыки, содействовать жизненному и профессиональному самоопределению, стимулировать самореализацию. Во-вторых, предполагает соблюдение ряда организационно-педагогических условий ее успешности: наличия воспитательного сообщества и пространства для свободного выбора личностью сферы и вида деятельности; обеспечения защищенности личности, сохранности ее суверенитета, стимулирования активности; опережающей подготовки педагогов в образовательной среде школы с использованием модерации как локальной педагогической технологии и рефлексии.

Таким образом, экзистенциальный подход, в центре внимания которого находится человек, его отношение к смыслу жизни, внешнему миру, его ответственность за выбор собственного жизненного пути, а воспитание при котором рассматривается как содействие ему в поиске своей подлинной сущности через событие, свободный выбор, наличие персонифицированного пространства, побуждение к самоопределению, самосохранению, самовыражению, педагогическое сопровождение, позволяет обеспечивать эффективность воспитания социально компетентной личности на всех уровнях образования.

Библиографический список

1. Басова В.М. Формирование социальной компетентности сельских школьников [Текст]. / В.М. Басова. – Кострома: КГУ, 2004. – 279 с.
2. Вацлавик П. и др. Прагматика человеческих коммуникаций [Текст]. / П. Вацлавик и др. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 320 с.
3. Дружинин В.А. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии [Текст]. / В.А. Дружинин. – М.: ПЭРСЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.

4. Осваиваем социальные компетентности [Текст]. / под ред. И.А. Зимней. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 59 с.

5. Рожков М.И. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью [Текст]. / М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – 312 с.

Бочкарева А.Ю. (г. Уфа)

368398954@rambler.ru

Психолого-педагогические факторы формирования жизненных ориентаций воспитанников детского дома

Проблема сиротства, как одна из наиболее актуальных проблем последних десятилетий в нашей стране, с каждым днем обращает на себя все большее внимание со стороны общества и государства. Она же занимает не последнее место по значимости в области психолого-педагогических исследований для ученых. И, тем не менее, практика показывает, что ее решение, особенно в плане жизненного самоопределения и готовности к самостоятельной жизни детей-сирот, еще далеко от завершения.

Самостоятельная жизнь – это не только обеспеченность жильем, льготами, социально-бытовая устроенность. Важнейшим условием полноценной жизнедеятельности является наличие внутренних психических образований – жизненных ориентаций, которые способны придать ей ценностно-смысловой вектор. Ведь именно наличие целостной системы взглядов на жизнь и соответствующего ей способа поведения выступает как решающий фактор для успешной жизнедеятельности, дает человеку возможность принимать осмысленные решения на жизненном пути, а не действовать методом проб и ошибок.

Сегодня в научной среде выдвинуто немалое количество понятий, обозначающих эту некую индивидуальную концепцию жизнедеятельности. Многими учеными созданы типологии и классификации жизненного поведения человека. Несомненно, каждая из них уникальна и представляет собой научную ценность. Однако в каждой из них можно выявить те свойства и качества личности, которые соответствуют наиболее конструктивному способу поведения в жизнедеятельности (в рамках конкретной теории или типологии).

В первую очередь следовало бы обратиться к основателю субъектно-деятельностного подхода в психологии – С.Л. Рубинштейну, ведь именно его идеи о человеке как субъекте жизнедеятельности легли в основу изучения вопросов жизненного пути личности в отечественной науке. Согласно С.Л. Рубинштейну человек есть субъект жизни, осознающий мир (включающий себя) и самого себя. Человек сам наделяет жизнь

содержанием – иными словами, придает ей смысл, вследствие чего каждая личность может характеризоваться индивидуальным способом осуществления своей жизни, проявления в ней активности [6].

Совмещая событийно-биографический подход с идеями С.Л. Рубинштейна о личной активности человека, исследователь Е.Ю. Коржова прибегает к выделению двух типов жизненных ориентаций – субъектной и объектной. Само понятие жизненных ориентаций Е.Ю. Коржова определяет как «общие субъект-объектные ориентации, которые человек проявляет относительно тех или иных ситуаций в своей жизнедеятельности». Кроме того, на основе таких параметров, как жизненная ответственность и жизненное творчество, автор выделяет четыре типа личности: преобразователь, гармонизатор, пользователь и потребитель, где крайними выражениями названных характеристик обладают типы преобразователя (предполагает высокий уровень жизненной ответственности и развитое творчество) и потребителя (тип личности с противоположными качествами) [4].

А.А. Грачев понятие «жизненные ориентации» определяет как «самые общие детерминанты жизнедеятельности человека, которые определяют его общую направленность и реализуются в конкретных ситуациях жизнедеятельности», и выделяет три типа жизненных ориентаций: дефицитарная (ориентация на удовольствие), ориентация на самореализацию и духовная ориентация. По представлениям А.А. Грачева, оптимальная организация жизнедеятельности в соответствии с названными видами жизненных ориентаций должна одновременно а) обеспечивать условия безопасности, исключать физические и какие-либо другие страдания, обеспечивать получение положительных эмоций и удовольствия; б) предоставлять возможность решения сложных, но посильных задач; в) обеспечивать возможность духовно расти и самосовершенствоваться, иметь целостную смысловую картину жизни и мира [3].

Важной стороной изучаемого вопроса о способах организации человеком собственной жизнедеятельности является его временной аспект. К.А. Абульханова-Славская в качестве признака наиболее оптимального приспособления личности к социуму называет понятие своевременности – т.е. согласованности между личностным развитием и требованиями социума. Кроме того, временной аспект организации жизни связывается со способностью личности выдвигать жизненные цели, выстраивать планы и перспективы на будущее [1].

Таким образом, на основе анализа научно-теоретической литературы в самом общем виде можно сказать, что итогом формирования жизненных ориентаций является та или иная степень сформированности у человека

таких качеств, как активность и инициативность, способность к творческому преобразованию окружающей действительности и самоорганизация во времени.

При всем этом, возвращаясь к вопросам воспитания личности в условиях детского дома, трудно не обратить внимание на то, что в действительности задача успешного формирования жизненных ориентаций зачастую носит проблемный характер. Любой человек сталкивается с трудностями в процессе своего жизненного самоопределения. Однако воспитанники детского дома, являясь специфическим контингентом, в этом отношении требуют к себе особого внимания. Можно сказать, среда жизнедеятельности этих детей сама по себе включает множество проблем и противоречий. В данном случае противоречия исходят из необходимости формирования у воспитанников качеств личности, соответствующих субъектной жизненной ориентации, и условий их содержания и воспитания, чаще всего не способных обеспечить выполнение данного требования.

Так, например, если ребенок является т.н. «отказником» и содержится в институциональных условиях с самых ранних периодов развития, то, как правило, он испытывает дефицит непосредственно-эмоционального общения с взрослым и, таким образом, уже в младенчестве лишается возможности воспринимать себя как субъект общения. Серьезнейшее противоречие заключается также в игнорировании или подавлении врожденной естественной потребности ребенка в активности, что существенно сказывается на его поведении, которое становится более пассивным. С переходом ребенка в детский дом ситуация не меняется кардинальным образом. Основная потребность дошкольного возраста – исследование и освоение окружающего мира. Однако и в детском доме данная потребность, как правило, не получает должного внимания, что также приводит к таким негативным последствиям: исчезновению инициативы, потере желания учиться; ослаблению веры в свои силы; ориентации на внешний контроль; боязни ответственности; зависимости; неуверенности в себе. Также важно отметить, что следствием объектного отношения к воспитаннику становится подмена реальных мотивов деятельности пустым стремлением соответствовать требованиям внутреннего распорядка [5].

Затрагивая проблему формирования у воспитанников детских домов временной перспективы, также нельзя не обнаружить множество обстоятельств, которые могут негативно сказаться на этом процессе. Перемещение ребенка из одного учреждения в другое, постоянная смена групп и персонала – все это не позволяет воспитаннику установить адекватные и полноценные отношения с взрослыми и сверстниками.

Отсутствие постоянного общения с одними и теми же людьми лишает ребенка прошлого (так как только от близких он может узнать, каким был в детстве, что пережил раньше, оценить свой прошлый опыт), препятствует формированию представления о будущем и приводит к тому, что дети живут лишь сегодняшним днем, не накапливают подлинного личностного опыта, не имеют достаточно развитого самосознания [2].

Помимо этого, прошлое воспитанников, попавших в детский дом в относительно взрослом возрасте, часто бывает наполнено травмирующими событиями. Этой категории детей бывает нелегко соединить свое прошлое с настоящим и, соответственно, создать полноценную перспективу на будущее. Их эмоционально-ценностное отношение к разным периодам своей жизни может быть неоднозначным. В связи с этим любая работа, нацеленная на построение жизненной перспективы воспитанника, должна быть максимально индивидуализирована и, кроме всего прочего, должна быть направлена на формирование положительного эмоционального отношения к различным периодам своей жизни.

Таким образом, очевидно, что условия детского дома зачастую располагают огромным количеством факторов риска в формировании жизненных ориентаций его воспитанников, грозящих такими негативными последствиями, как потребительское отношение к внешнему миру, нарушения в сфере самосознания, дезадаптивность в выборе стратегий поведения в жизненных ситуациях, несформированность жизненных целей и планов. Объектное отношение к воспитанникам не способствует формированию у них чувства ответственности за свою жизнь, формированию активной жизненной позиции, вследствие чего их жизненные ориентации объектны. Задача формирования субъектности личности в условиях детского дома требует своего дальнейшего осмысления, ведь, как показывает практика, категории детей, воспитывающихся в таких учреждениях, более остальных нуждаются в помощи и поддержке со стороны в процессе формирования полноценной картины собственной жизни, на основе которой они смогли бы построить свой жизненный путь.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни [Текст]. / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Галигузова Л.Н. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах [Текст]. / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Л.М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 46-54.

3. Грачев А.А. Жизненные ориентации как детерминанты жизнедеятельности [Текст]. / А.А. Грачев // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1999. – С. 26-36.
4. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека [Текст]. / Е.Ю. Коржова, – СПб.: РХГА, 2006. – 384 с.
5. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) [Текст]. / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир [Текст]. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 224 с.

Бочкарева О.В. (г. Ярославль)

OVBoshkareva@yandex.ru

Развитие субъектности личности в педагогическом диалоге

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях усиливается интерес к понятиям «субъект», «субъектность». На наш взгляд, это обусловлено смещением акцента с деятельной парадигмы на экзистенциально-личностную модель образования. По мнению М.И. Рожкова, выявление и раскрытие антропологической целостности человека, выявление его субъектности в условиях свободного экзистенциального выбора, раскрытие возможностей со-бытия с Другим представляется важной задачей методологии и теории педагогики [3]. Объединение субъектов как равновеликих и равноценных величин в процессе взаимодействия – многомерное мышление современной социоситуации. Диалог является реализацией отношения «Я – Другой» в рамках социальности.

Реализация субъектной стратегии педагогического диалога опирается на пробуждение творческой активности участников взаимодействия и общения, которая сопровождается усилением мотивации к профессиональной деятельности, развитием самосознания. Рефлексивное самосознание имеет диалогическую природу: педагог находится одновременно «внутри» педагогического процесса и «над» ним. Становление субъектности в педагогическом диалоге рассматривается нами как система внутренних ресурсов, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности в определенных ситуациях межличностного взаимодействия. Это целостное проявление личности, позволяющее рефлексировать внешние и внутренние стороны педагогической ситуации и соответственно определять свои возможности в аналогичных ситуациях, встречающихся в реальной педагогической практике.

В ситуации явленного настоящего, «здесь и сейчас» устанавливается система разнообразных системных связей «деятельность – познание – мышление – общение – личность – сознание – самосознание», позволяющих управлять и вносить коррективы в образовательный процесс. Сознание личности одновременно и субъективно и объективно, так как предполагает некую дистанцию, отстранение, способность удерживать информацию, вынося ее пред собой, и одновременно, ее анализировать, внося определенные коррективы. Объективируя содержание диалога, анализируя собственный опыт, педагог проясняет для себя в процессе рефлексии компоненты взаимодействия, оценивает его продуктивность, видит трудности и неудачи, тем самым развивает свои прогностические способности, формируя умения к идеальному моделированию профессиональной деятельности на основе анализа педагогических ситуаций.

Интерсубъективность, возможная в диалоге, и есть условие объективности педагогического анализа. Сущностная способность языка связана с его свойством коммуникативности, позволяющим накапливать, а значит, видоизменять исходный смысл педагогической ситуации, универсализируя его. Главным в педагогическом диалоге при анализе педагогической ситуации становится выработка общезначимого смысла в развитии системы взаимоотношений и взаимодействия, реализующих субъектную позицию гуманистической направленности.

Решение педагогических задач в диалоге связано с необходимостью осмысления, переосмысления и развития содержательных представлений о педагогической деятельности, достраиванием их до более целостной ценностно-смысловой основы, позволяющей преодолевать проблемность педагогической ситуации. Таким образом, в педагогическом диалоге происходит развитие готовности к профессионально-педагогической деятельности, и именно за счет развития умений и становится возможным и само творческое решение. В студенческой группе наблюдается наличие разных уровней умений, которыми обладают участники дидактического диалога и соответственно, разная степень готовности к решению педагогических задач [1, с. 232].

У каждого студента наблюдаются особенности функционирования познавательной сферы, проявления чувств и волевых усилий, своеобразие поведенческих реакций, креативные возможности. К моменту поступления в вуз у многих студентов сформирована определенная система ценностей, которая выявляется через личностную позицию при рассмотрении той или иной педагогической проблемы. Важно, чтобы педагогический диалог, концентрирующий в себе психолого-педагогические проблемы и

сопряженные с ними отношения, поднимал студентов с обыденного уровня рассмотрения на общечеловеческий, смысловой, подлинно научный уровень. Дидактический диалог является для студентов не только особым способом овладения профессией, но и сферой личностного развития, возможностью вхождения в совместную познавательную деятельность и средством взаимовлияния субъект-субъектных ценностно-смысловых позиций. Педагогическая готовность, как важная составляющая профессиональной компетенции будущего учителя, непосредственно связанная с эффективностью взаимодействия, формируется в педагогическом диалоге на основе анализа педагогических ситуаций. Расширяя границы профессионального общения, выявляя потенциальные ресурсы для реализации профессиональных задач в педагогическом диалоге, преподаватель добивается единства содержательной и процессуальной сторон образовательного процесса. Выявить концепт будущего, увидеть себя и студентов в активном процессе становления и проявления «я» в учебной и профессиональной деятельности, наметить линии перспективного развития педагогического диалога – эти задачи представляются необходимыми для развития субъектности как педагога, так и студента. Организуя дидактический диалог, целесообразно при обсуждении педагогической ситуации предлагать высказываться его участникам в порядке продвижения от менее развернутых высказываний к более развернутым, в которых более очерчена ценностно-смысловая позиция. Так называемый «подхват» высказывания одного участника другим позволяет углублять анализ педагогической проблемы, актуализировать несколько иное видение и выводить ее рассмотрение в более широкий пласт обобщения. Каждому участнику диалога предоставляется возможность сделать свой вклад в процесс совместного мышления. Оценивая диалог, педагог наблюдает противоречивую логику соответствия (несоответствия) содержательной и процессуальной его сторон, корректируя систему взаимодействия со студентами. Педагог соотносит поставленные цели с актуализированным настоящим, устанавливая меру успешности проведения диалога. В дидактическом диалоге анализируются следующие дисгармоничные состояния, являющиеся нарушением педагогической меры:

– несоответствие содержания педагогического процесса форме его проведения и, наоборот, выбор формы педагогического процесса, неадекватной его содержанию;

– «смещение» меры – чрезмерная монололизация или, наоборот, сплошное дискутирование без полезных обобщений, без стремления услышать собеседника;

- отсутствие равновесной системы «традиции – новаторство», когда педагогический процесс превращается в сплошную цепь инноваций, без учета достижений ценностей предыдущего педагогического опыта;
- нарушение пропорции «общее – особенное – отдельное» в содержательном компоненте педагогического процесса, когда не учитывается региональный компонент образования, а также специфика предмета преподавания;
- превращение субъектности в неоправданную субъективность, творчества в псевдотворчество, когда под видом инноваций выявляется псевдосущность;
- излишняя регламентация педагогической деятельности, отвлекающая педагога от творческого поиска и др.

Профессиональное сознание педагога включает в себя объединение действующего и управляющего (контролирующего) компонентов. Как правило, у начинающего педагога управляющий компонент «запаздывает», он не успевает реагировать на неожиданно возникающие проблемные ситуации, не может выбрать оптимальное решение педагогической задачи. По мере приобретения опыта зазор между действующим и контролирующим компонентами сокращается, а у подлинных мастеров – педагогов коррективная осуществляется одновременно в актуальном настоящем. Особенно показательной в этом отношении является педагогическая импровизация, как высший показатель подлинной педагогической свободы, полета педагогической мысли, духовной устремленности подлинного служения. Мастерство усиливает субъектность педагога, выявляя его уникальность и неповторимость. Можно наблюдать и такую зависимость: чем ярче выражена субъектность педагога, тем своеобразнее проявляется субъектность студентов. Только в атмосфере свободы, эмпатии произрастают творческие победы. Креативная составляющая диалога нацелена на развитие таких умений педагога как способность ответить на неожиданные вопросы студентов, отклониться от заготовленного ранее конспекта, включить в обсуждение проблемные вопросы, осуществить продуктивную дискуссию. Педагог – мастер реализует в диалоге свое авторское право на свободную гуманитарную мысль, установку на совместное мышление, на духовно-ценностную составляющую педагогического процесса.

Выделение сущностных сторон, центрация проблематики диалога происходит через фокус внимания – выделение в высказываниях того момента, который является центральным, относительно которого сопрягаются остальные компоненты моделируемой, анализируемой или разыгрываемой педагогической ситуации. В диалоге осуществляется возможность представления и сопоставления компонентов педагогической

системы с точки зрения разных перспектив. Способность услышать ту или иную точку зрения на существующую педагогическую проблему, пересмотреть собственный взгляд, активизирует и развивает процессы децентрации. Студенты убеждаются, что проблемное видение – это не точка-центр, а встреча мнений – непрерывно перестраивающаяся динамика диалога, это «пересечение взглядов», соединяющихся вокруг проблемы разнообразными способами. Участие в диалоге, понимание его архитектоники подводит студентов к осознанию того, что в действительности сама проблемность определенной проблемы есть не что иное, как выражение диалектического со-присутствия взглядов. Взаимопроникновение мнений и сомнений, знаний и сознаний в ходе моделирования, представления и анализа ситуации помогает синтезировать полифункциональное, гармоническое рассмотрение и осмысление проблем в области педагогического образования.

Развитие субъектности педагога предполагает постоянный профессиональный и личностный рост, качественное развитие диалогического взаимодействия со студентами. «Стремление к креативной активности, - отмечает В.В. Горшкова, раскрывается в том, что педагог реализует себя настолько, насколько способен выходить за пределы собственного «Я» и пределы собственных достижений» [2, с. 33]. Возможность выявления внутренних ресурсов личности и ее профессиональных способностей связана с осознанием необходимости востребованности уникальных специалистов в обществе, созданием институтов повышения квалификации, нацеленных на непрерывное педагогическое образование. Развитие открывающихся по мере становления педагога способностей позволяет избежать стагнации, профессионального выгорания, шаблонности и рутины, эгоцентризма и монологизма в профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, понимание педагогического диалога как творческого процесса связано с развитием креативности педагога и студентов, со способностью расширения своего «Я», наращивания собственных достижений. Усиление субъектности личности связано с возможностью позитивного принятия «Я», «Другого», мира в целом. Путь становления личности как субъекта непрерывного саморазвития не может происходить изолированно, вне общения с «Другим». Субъектность личности формируется в пространстве «актуальное – потенциальное». Выявление доминанты внутреннего «Я» сопрягается с поиском ценностно-смысловых ориентиров в жизни и профессии. Диалог – это возможность самосовершенствования личности, выявления и развития ее субъектности,

стимул восхождения к вершинам профессиональной и учебной деятельности.

Библиографический список

1. Бочкарева О.В. Развитие профессионального самосознания студентов в педагогическом диалоге [Текст]. / О.В. Бочкарева // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. Сб. трудов по итогам межд. науч. конф. / Под ред. В.В. Серикова, С.В. Куликовой – Волгоград: изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – С. 236-241.
2. Горшкова В.В. Субъектные стратегии современного педагога: философско-гуманитарный контекст [Текст]. / В.В. Горшкова // Человек и образование. – 2012. - №3 – С. 30-34.
3. Рожков, М.И. Юногиога [Текст]. / М.И. Рожков. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – 314 с.

Власова Е.А. (г. Балашов)

lenabalashov@rambler.ru

Саморазвитие студента как осознанное управление процессом личностного роста

Социальным заказом современного общества востребована личность конкурентоспособная, ориентированная на непрерывное саморазвитие и самосовершенствование. Следовательно, важнейшим элементом учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях должно быть обеспечение процесса саморазвития студентов.

Термин «саморазвитие» является широким и сложным, поскольку включает в себя различные состояния и механизмы «самости», формы ее проявления (самопознание, самоопределение, самоидентификация, самоутверждение и др.). Под саморазвитием понимают и социокультурный процесс созидательного, рационального самообразования (самопросвещения, самовоспитания, самоопределения) и спонтанный природообусловленный процесс разносторонней самореализации индивида.

Анализ психологической и педагогической литературы позволяет нам выявить следующие сущностные характеристики процесса саморазвития.

К.А. Абульханова-Славская определяет процесс саморазвития как самостоятельное определение личностью стратегии жизни. Автор выделяет три признака наличия стратегии жизни: 1) выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинение этапов. Этот выбор может изменяться в течение жизни; 2) решение противоречий, препятствующих достижению целей и планов, в том числе и через создание тех условий, которых нет в

наличии; 3) творчество, созидание ценностей своей жизни, соединение потребностей со своей жизнью в виде особых ценностей [1, с. 91].

А. Маслоу определяет саморазвитие личности как процесс самоактуализации. Самоактуализация понимается как «непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, или призвания, судьбы, как более полное познание и принятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [5, с. 74]. Этот подход находит свое отражение в мотивационной сфере.

В психолого-педагогических исследованиях существуют различные подходы к пониманию саморазвития личности: оно принимается за самовоспитание, самостроительство (А.Я. Арет, А.И. Кочетов, А.Н. Лутошкин, Л.И. Рувинский); понимается как активность, в результате реализации потребностей личности в развитии, которые возникают под воздействием внутренних противоречий (И.Ф. Харламов). Б.З. Вульф и В.Д. Иванов видят в саморазвитии, прежде всего, собственную активность человека в изменении себя, в раскрытии и обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала, в реализации веры в возможность самовоспитания в процессе естественного физиологического, физического, психического и социального развития. В данном случае авторы подчеркивают стремление и потребность личности в развитии и сохранении своей индивидуальности [4, с. 22].

Другими словами, в раскрытии педагогического аспекта понятия «саморазвитие» подчеркивается субъективность личности, развитие человеком собственной «самости», способность человека к самостроительству, возможность создать свой образ в целом образе мира, самоактуализироваться, самосовершенствоваться и самоутвердиться в процессе самореализации в деятельности и общении. Психологический подход к личностному саморазвитию позволяет определить его как механизм «человекообразования».

В работе «Педагогика развития творческой личности» Г.И. Железовой и А.В. Елисейевой саморазвитие понимается как процесс активного, последовательного, прогрессивного и в целом необратимого качественного изменения психологического статуса личности; потребность в самосовершенствовании, самовоспитании, в построении себя как личности» [3, с. 41].

Таким образом, основываясь на рассмотренных выше подходах к процессу саморазвития, можно определить следующее: о саморазвитии можно говорить как о фундаментальной способности человека становиться

и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. С этой точки зрения саморазвитие можно определить как процесс сознательного, качественного и необратимого изменения личностью своих нравственных качеств, интеллектуальных и социальных способностей и возможностей, своих физических, психических и духовных сил с целью «достроить» себя до идеального образа целостной личности.

Существует, однако, и другой подход, более узкий, но не менее значимый, который выделяет Г.И. Цукерман: «развивая свою «самость», личность самореализуется» [6, с. 111]. В понятии саморазвития автор подчеркивает только то, что человек сознательно делает для создания своей индивидуальности, целостной личности, своего «Я», для полной самореализации. Такое саморазвитие преследует цель сознательного собирания себя в целостную личность, тем более индивидуальность. Здесь мы имеем дело со стихийной самореализацией.

Современная педагогика употребляет более широкое понятие процесса саморазвития, под которым понимается «процесс самостоятельной, целостной, ценностно-ориентированной деятельности личности по непрерывному самоизменению как обогащению индивидуального опыта и духовно-нравственных сил соответственно внутреннему образу «Я» и актуальным социальным ожиданиям» [2, с. 28]. То есть, в данном случае саморазвитие рассматривается как стремление человека изменить себя и овладеть средствами такого изменения; как особый процесс, который идет за другими «самопроцессами» и опирается на них.

Саморазвитие можно понимать и как более широкую категорию, включающую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно и приводящую к прогрессивным изменениям физических, духовных, психических и социальных способностей. Здесь саморазвитие детерминировано целенаправленной деятельностью растущего человека по «самостроительству» в соответствии с образом, идеалом человека.

Таким образом, анализируя саморазвитие личности, можно выделить следующие его характеристики: определившаяся иерархия ценностей, отражающая приоритеты общечеловеческих ценностей; развитие потребностно-мотивационной сферы (как смыслового поля личности), основанной на личностной системе ценностей; концептуальное мышление, обуславливающее округленное мировоззрение и возможности его углубления; развитая «Я-концепция» как продукт теоретического осмысления своей личности, собственных жизненных целей и предмет нарастающего целенаправленного «вырабатывания»; позиция объективного реализма, то есть адекватного осознания и принятия своей ответственности

за себя, свое общество, страну в соотношении со своими возможностями эту ответственность нести; стратегия жизни, построенная в соответствии с личностными ценностями, притязаниями, устремлениями и индивидуальными возможностями осуществления; зрелость эмоциональной сферы, нравственно-эстетического идеала, высоких чувств, художественного вкуса; социальная ответственность личности, готовность и опыт разнообразной деятельности как выражение «степеней свободы личности»; рефлексивность, высокая требовательность к себе, сознательная саморегуляция на уровне самоуправления; наличие активной деятельности «восхождения к себе лучшему», развитое «коммуникативное ядро личности» как гарантия компетентности в общении.

Основываясь на вышеизложенном, мы можем сделать вывод, что процесс саморазвития – это процесс целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбор целей, путей и средств самосовершенствования сообразно жизненным установкам.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст]. / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности [Текст]. / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: сб. науч. тр. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С. 3-26.
3. Железовская Г.И. Педагогика развития творческой личности [Текст]. / Г.И. Железовская, А.В. Елисеева. – Саратов: Лицей, 1997. – 140 с.
4. Иванов В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами и документами [Текст]: кн. для старших кл. / В.Д. Иванов – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы [Текст]. / А. Маслоу. – М., 1999.
6. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов [Текст]. / Г.А. Цукерман. – Рига: Эксперимент, 1995.

Педагогическое стимулирование рефлексивной позиции ребенка-сироты в рамках постинтернатного сопровождения

При осуществлении педагогического стимулирования рефлексивной позиции ребенка-сироты на основе педагогического взаимодействия мы ориентировались на подготовку педагогических работников в рамках постинтернатного сопровождения.

По мнению В.А. Слостенина для управления и самоуправления процессом формирования специалиста необходимо, чтобы и студент и преподаватель мысленно обращались к цели своей деятельности. Чтобы эта цель-результат – была раскрыта, надо разработать перечень свойств выпускника-специалиста, которые следует сформировать за годы пребывания студента в учреждении профессионального образования [2].

Подготовленность рассматривается нами как результат целенаправленного процесса подготовки. Она представляет собой совокупность сформированных у субъекта постинтернатного сопровождения знаний о специфике социально-педагогической деятельности с сиротами, профессиональных умений и навыков, позволяющих реализовывать полученные знания в практической работе со студентами, а также личностных качеств, необходимых для успешного решения задач постинтернатного сопровождения сирот, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования.

При реализации данного условия постинтернатного сопровождения нами были выявлены следующие проблемы:

1. неподготовленность специалистов к данному процессу;
2. недостаточность взаимодействия субъектов постинтернатного взаимодействия.

Ориентируясь на вышеперечисленные проблемы, наша работа состояла из двух шагов:

1 шаг. Подготовка специалистов к постинтернатному сопровождению сирот, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования.

2 шаг. Реализация взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения сирот, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования.

В структуре подготовки субъектов постинтернатного сопровождения нами рассматриваются целевой, мотивационный, содержательный,

организационно-деятельностный и результативный компоненты, предложенные Т.Н. Сапожниковой [1]:

1. Целевой компонент представлен системой задач, комплексное решение которых создает условия для формирования у субъектов постинтернатного сопровождения профессиональных компетентностей, необходимых для оказания эффективной помощи сиротам в осознании смысла собственной жизни, выборе позиции, прогнозировании жизненных и профессиональных событий и их последовательность.

2. Мотивационный компонент структуры подготовки субъектов к постинтернатному сопровождению сирот, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования, предполагает развитие профессиональной мотивации.

3. Содержательный компонент подготовки субъектов постинтернатного сопровождения предполагает изучение методологических основ профессионального самоопределения сирот, теории и методики постинтернатного сопровождения, условий его эффективности.

4. Организационно-деятельностный компонент подготовки субъектов постинтернатного сопровождения сирот включает в себя использование активных форм и методов организации образовательного процесса как в аудиторное, так и внеаудиторное время.

5. Результативный компонент подготовки потенциальных субъектов постинтернатного сопровождения сирот, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования, включал в себя систему устойчивых интегративных профессионально-значимых личностных образований, способных позитивно выполнять возложенные функции.

Одним из ведущих элементов на котором формируются как личностные так и профессиональные качества, ценностные ориентации является профессионализм. Проанализировав научно-методическую литературу, мы не нашли четко выделенных качеств личности субъектов постинтернатного сопровождения, поэтому опираемся на личностные качества педагога. Сопоставляя различные подходы, можно выделить профессионально важные качества, которые определяют профессиональную пригодность субъекта постинтернатного сопровождения, т.е. «совокупность индивидуальных особенностей человека, способностей и характерологических черт, существенных для успешного профессионального общения и деятельности»:

- высокий уровень знаний в различных областях;
- желание и способность помогать людям в трудных ситуациях;
- чувствительность и чуткость к человеку и его проблемам;

- любовь и эмпатия по отношению к детям;
- оптимистическое прогнозирование;
- хорошая саморегуляция и самодисциплина.

Следует отметить, что при анализе проблемы субъектом постинтернатного сопровождения сирот чаще становится человек, который рассматривается только в рамках профессиональных качеств, но при работе с данной категорией детей личные качества специалиста должны выступать на первый план, поскольку личность педагога, работающего с выпускниками интернатных учреждений, имеет огромное значение в развитии ребенка, к ней предъявляются особые требования. Проблема подготовки субъектов постинтернатного сопровождения сирот связана с тем, что в сложившейся практике от него требуется максимальное эмоционально-личностное включение в жизнь ребенка. Следовательно, можно выделить ряд критериев подготовленности субъектов постинтернатного сопровождения к работе с сиротами: эмоционально-волевой, мотивационно-потребностный и когнитивный.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов проведенных исследований, мы определили четыре уровня готовности педагога к профессиональной деятельности, взяв за основу уровни готовности к профессионально-педагогической деятельности, предложенные В.А. Сластениным [2]: личностная готовность, теоретическая готовность, операционно-деятельностная (технологическая) готовность, результативность. Каждый уровень характеризуется направленностью субъектов постинтернатного сопровождения на работу с сиротами, степенью сформированности знаний и умений педагогической работы.

Вышеперечисленные уровни подготовленности, а так же критерии подготовки специалистов к работе по постинтернатному сопровождению сирот, учитывались при организации экспериментальной работы на базе ГОУ СПО ЯО «Ростовский педагогический колледж»:

1. Вводно-мотивационный этап.

На данном этапе проводится информационное собрание для лиц, выразивших желание стать субъектами постинтернатного сопровождения сирот в колледже. Участников знакомят с законодательством Российской Федерации в области постинтернатного сопровождения, вводят в курс подготовки и определяют цели, задачи и содержание постинтернатного сопровождения.

2. Обучающий психолого-педагогический тренинг.

На данном этапе обсуждается специфика данной категории студентов, трудности, которые они испытывают, особенности работы с ними. Мотивы

специалистов, а так же оценка имеющихся у них знаний, умений и навыков к работе по постинтернатному сопровождению сирот.

3. Подведение итогов освоения курса подготовки специалистов к работе по постинтернатному сопровождению сирот.

На данном этапе проходит итоговое занятие, направленное на выявление степени готовности специалистов к работе с сиротами, осознание ими реальных проблем, с которыми им предстоит столкнуться.

При осуществлении реализации взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения сирот, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования, существенное внимание в нашем исследовании было отведено организации совместных семинаров, мини-тренингов, практикумов между субъектами постинтернатного сопровождения сирот, которое способствовало педагогическому стимулированию рефлексивной позиции ребенка-сироты.

Таким образом, при подготовке субъекта постинтернатного сопровождения к работе с сиротами, следует учитывать, что его личность является образцом для подражания и формирования у воспитанников определенных качеств, в то же время этот человек должен отличаться высоконравственными ценностями, быть гуманным и любить детей.

Библиографический список

1. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшекласников [Текст]: монография. / Т.Н. Сапожникова – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 398 с.
2. Слостенин В.А. и др. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 566 с.

Гущина Т.Н. (г. Ярославль)

gushina2008@yandex.ru

Развитие субъектности обучающегося как целевая функция организации дополнительного образования

Субъектность в современном обществе воспринимается необходимым атрибутом успешного человека. Именно субъектность как свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке несёт в себе «интегративную функцию, олицетворяя собой самость, целостность человека как деятеля» [4, с. 32]. Как писал Г.К. Селевко, именно «в субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большей степенью самостоятельности и собственного выбора» [6, с. 157]. Субъектность заключается в процессах

самореализации, самоутверждения, самоактуализации и других «само», которые в условиях дополнительного образования протекают посредством самопознания обучающегося, осознания себя, своих особенностей и возможностей; разнообразной деятельности и самодеятельности, самооценки, самоорганизации, рефлексии. Субъектность проявляется в общественно-полезной деятельности молодых людей, их активном участии в работе органов самоуправления, в выборе профессии, выработке мировоззрения.

Мы рассматриваем субъектность как интегральное социально-психологическое качество личности, сознательную деятельность человека и деятельное отношение к самому себе и миру, которые будучи взаимообусловленными, определяют и характеризуют степень взаимодействия субъектов и воздействия субъекта на среду.

Большинство исследователей в субъектности выделяют такие основные свойства, как рефлексивность, активность, автономность, ответственность и другие. Безусловно, педагог сопровождает развитие именно этих качеств, учитывая при этом «субъектную доминанту» обучающегося как причину, которая в субъекте и/или ситуации педагогического взаимодействия обуславливает актуализированное внутреннее состояние человека, характеризующее его направленность на достижение определённых целей в предпочитаемом виде деятельности (авторское определение). Именно субъектная доминанта, являясь системообразующим фактором, лежащим в основе связывания качеств субъекта в единое целое, выявляет актуализированное состояние субъекта, характеризующееся преобладанием проявлений субъектности либо в отношении себя, либо в отношении других, или преобладание проявлений субъектности в предметной деятельности.

При этом мы не противопоставляем социально-педагогическое сопровождение становления субъектности обучающегося его саморазвитию и самоорганизации: это взаимообусловленные стороны одного процесса. В связи с этим, необходимо рассматривать развитие субъектности обучающихся как целевую функцию организации дополнительного образования, которая заключается в целенаправленном и целесообразном выстраивании системного взаимодействия педагогов и обучающихся по созданию педагогических условий для проявлений внутренних побуждений обучающегося к осознанию собственных возможностей и к продуктивной деятельности, а также – для рефлексивного преломления этого педагогического взаимодействия в развитии качеств субъекта самим молодым человеком. В результате такого взаимодействия обучающийся осваивает способы самостоятельного разрешения проблем, возникших у него в ходе освоения содержания дополнительного образования и общения.

В опыте нашей экспериментальной работы реализация целевой функции организации дополнительного образования по развитию субъектности обучающихся осуществлялась через формирование и стимулирование мотивации и интереса обучающихся к развитию субъектности; развитие субъектности с учётом субъектной доминанты ребёнка; рефлексивное осмысление с субъектной позиции субъектами взаимодействия собственных возможностей и ограничений, видов деятельности и общения; самореализацию в деятельности; стимулирование у обучающихся субъектной активности и готовности преодолевать проблемы.

Целевая функция развития субъектности обучающегося в организации дополнительного образования проявляется также посредством: выявления проблем обучающихся, осознания ими затруднения и рефлексивного осмысления возможностей самой образовательной среды, сопровождения, а также собственного субъектного опыта и субъектных качеств; инициирования идеи решения проблемы на основе соотнесения собственной точки зрения с мнением других субъектов развития субъектности; определения возможностей решения проблемы с учётом субъектного потенциала; реализации имеющихся у субъектов взаимодействия знаний и умений, выбор вариантов решения проблемы; субъектно-субъектных отношений, проявления субъектных позиций; обогащения субъектного опыта субъектов в диалоговом взаимодействии; стимулирования мотивации и интереса обучающихся и педагогов к организуемой инновационной (экспериментальной) деятельности.

К сожалению, в дополнительном образовании существует ряд причин, которые мешают развитию субъектности обучающихся. На наш взгляд, одна из таких причин кроется в недостаточном учёте потенциалов и особенностей образовательной среды детского объединения (детской организации, структурного подразделения, организации дополнительного образования) как «системы влияний и внешних условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития личности, содержащихся в её окружении» [7, с. 16]. Среда, как отмечал Л.С. Выготский, выступает источником развития человека, следовательно – развития его субъектности. С функциональной точки зрения, среда определяется как «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность» [3, с. 98].

Развитие субъектности обучающихся в дополнительном образовании требует создания особой образовательной среды, которая, призвана мотивировать их к познанию и творчеству, служить средством для раскрытия и развития природных задатков и способностей. Для этого

образовательная среда должна быть максимально вариативной по своему содержанию и представленным в ней культурно-историческим способам человеческой деятельности. Попадая в такую среду, обучающийся должен иметь выбор деятельности, детского объединения, педагога, иметь возможность получить «социальные пробы».

Проведённое нами исследование показало, что создание развивающей образовательной среды, позволяющей обучающимся проявить свою субъектность, расширяет как поведенческий диапазон её проявления, так и понимание детьми своих возможностей и разделение ими ценности субъектности. В ходе исследования проводился анкетный опрос в трёх образовательных учреждениях среди старшеклассников региональной экспериментальной площадки «Развитие социальной активности старшеклассников» и контрольных групп подобных образовательных организаций, не участвовавших в экспериментальной деятельности.

Результаты проведенного опроса позволили провести качественный анализ развития субъектности. Сравнительные результаты представлены в таблице (таблица 1). Как видно из таблицы, обучающиеся, включенные в эксперимент, более широко представляют возможности проявления субъектности в образовательной среде.

Таблица 1.

Сравнительные результаты опроса

Параметры сравнения	Ответы старшеклассников экспериментальной группы	Ответы старшеклассников контрольной группы
Понимание содержания субъектности	Активная гражданская позиция, дела на благо других людей, желание изменить что-либо в обществе и в себе	Участие в общественных мероприятиях, участие в выборах, помощь пожилым людям
Формы проявления субъектности	Детские общественные организации, проекты, лагеря, школьное самоуправление, акции	Субботники, участие в школьных предметных олимпиадах, школьных мероприятиях, политических акции
Привлекательны е стороны субъектной позиции	Возможность проявить себя, саморазвитие, новые умения и навыки, общение, новые знакомства, польза окружающим людям	Субъектная позиция обладает меньшей привлекательностью; из привлекательных сторон называются: расширение круга общения, возможность проявить себя
Оценка собственной субъектности	Большинство оценивают себя достаточно активными в социуме	Большинство оценивают себя достаточно активными в социуме
Оценка наличия у себя качеств субъекта	Могут назвать достаточно качеств и умений (такие, как: общительность, ответственность, лидерские и организаторские качества, творческие способности, самостоятельность)	Затрудняются назвать свои качества субъекта (иногда звучат такие качества, как: общительность, приспособляемость, умение проводить праздники, хорошая успеваемость и т.п.)
Препятствия в развитии собственной субъектности	Отсутствие времени	Отсутствие времени, отсутствие интереса, слабая информированность о возможностях реализации своей субъектности

К сожалению, существует много причин, препятствующих развитию субъектности обучающихся. Основные из них можно проиллюстрировать ответами ста педагогов дополнительного образования на вопросы предложенной нами анкеты. Так, 49% анкетированных видят основную причину в отсутствии информации о подобном опыте работы; 28% – в недостатке времени и сил для создания системы сопровождения; 18% – в материальной незаинтересованности; 13% – в отсутствии поддержки со стороны администрации; 12% – в слабой связи науки и практики, а десяти процентам респондентов мешает недостаток субъектности у себя...

Кроме того выработка субъектной позиции обучающегося предполагает использование педагогом активных методов и современных техник социально-педагогического сопровождения. Однако, как показало проведённое нами исследование, соответственно 55 % и 33 % респондентов отмечают то, что у них недостаточно знаний и умений в данной области; большинство не ориентируется в функциях социально-педагогического сопровождения.

Ещё одна из причин, ограничивающих развитие субъектности обучающегося в дополнительном образовании, заключается в отсутствии тьюторской позиции педагога, при которой социально-педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося становится жизненным субъектным кредо профессионала, заключающимся в перманентной готовности оказать ребёнку помощь в преодолении трудностей социализации.

Возможный путь решения обозначенных выше проблем – целенаправленное выстраивание процессов развития субъектности обучающихся в образовательной среде организации дополнительного образования на основе рефлексивно-средового подхода. Опираясь на рефлексивно-средовой подход, разрабатываемый нами в научной школе М.И. Рожкова, мы исследуем педагогическую деятельность «по оптимизации отношений всех компонентов среды» [5, с. 48]. Данный подход предполагает сочетание рефлексивного и средового подходов с опорой на актуализацию процессов рефлексии в ситуациях педагогического взаимодействия субъектов в образовательной среде; выявление факторов взаимообусловленности, взаимовлияния субъектов и среды как «динамической целенаправленной системы отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами» [5, с. 48] за счёт использования рефлексивных механизмов. В процессе нашего руководства федеральной экспериментальной площадкой Учреждения Российской академии образования «Институт психолого-педагогических проблем детства» по теме «Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности

обучающегося в дополнительном образовании детей» к таким рефлексивным механизмам мы относим портфолио «Развитие социальной активности старшеклассника», а также тренинги «Я и мои ценности» [1] и «Да здравствует субъект!» [2]. Данные тренинги прошли апробацию в системе дополнительного образования детей в городах Вологда, Кострома, Москва, Ярославль. Игры и упражнения, представленные в тренингах, дают возможность научиться ценить свою и чужую субъектность; помогают ребёнку развить субъектность и удовлетворить сверхзначимую для него задачу жизненного самоопределения.

Целевая функция развития субъектности обучающегося в организации дополнительного образования предполагает также рассмотрение развития субъектности в качестве базовой ценности педагогической деятельности, направленной на развитие субъектных качеств ребёнка. Поэтому ориентиром для педагогов становится сохранность субъектности обучающегося. Это позволяет создать условия для проявления обучающимся субъектности с опорой на актуализацию его ценностных ориентаций, выявленной субъектной доминанты, на субъектный опыт и индивидуальную программу развития субъектности.

Целенаправленно центрируясь на развитии субъектности, педагоги-тьюторы выбирают оптимистическую стратегию развития субъектности, «держат» идеи опоры на субъектную позицию, самостоятельность и инициативу обучающегося; уважительное отношение к самостоятельности его суждений, стимулирование расширения сферы применения способностей и круга общения.

Осознание потенциалов развития субъектности обучающихся позволяет педагогам профессионально реализовать функции социально-педагогического сопровождения [5, С. 78-79] процессов развития субъектности:

- диагностическая (выявление причин проблем и затруднений, мониторинг индивидуального развития субъектности ребёнка);
- коммуникативная (выбор протяженности, формы, глубины общения с ребёнком);
- прогностическая (обоснование прогноза изменений с конкретными детьми в социуме и на основе этого создание проекта взаимодействия с ребёнком);
- организаторская (использование организуемых педагогом ситуаций, событий для решения проблем) и другие.

Кроме того на основе осмысления и исследования развития субъектности обучающегося как целевой функции организации дополнительного образования специалисты выявляют механизмы развития субъектных качеств личности и с их учётом эффективнее осуществляют

педагогическую деятельность по созданию условий для развития субъектности обучающихся.

Библиографический список

1. Гущина Т.Н. Я и мои ценности... Тренинговые занятия для развития социальных навыков у старшеклассников [Текст]. / Т.Н. Гущина. – М.: АРКТИ, 2008. – 128 с.
2. Гущина Т.Н. Развитие субъектности старшеклассников [Текст]: монография / Т.Н. Гущина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 160 с.
3. Мануйлов Ю.С. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие [Текст]. / Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек – М. – Н. Новгород, 2008. – 220 с.
4. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии [Текст]. / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
5. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» [Текст]. / М.И. Рожков. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
6. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии [Текст]. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
7. Ясвин В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды [Текст]. / В.А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2000. – №2. – С. 16-22.

Давыдов А.В. (г. Ярославль)

a.davydov@yspu.org

Формирование социальной направленности студентов средствами проектной деятельности

Проектирование и конструирование студентом своей социальной роли, на наш взгляд, – это такое ее отражение, которое, во-первых, дает учащимся правильное и полное представление о целостности социально-ролевого выбора (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) и, во-вторых, позволяет им в процессе обучения в вузе овладеть способами выполнения ряда социальных ролей настолько полно, что обеспечивает безболезненный переход к реальным социальным функциям.

Основным методом формирования социальной направленности студентов средствами образования мы считаем проектирование. Проектирование требует системного рассмотрения, с одной стороны –

социальной деятельности, к которой готовятся студенты, с другой – содержания их собственного образования и обучения.

По нашему мнению, проектирование и конструирование собственного репертуара социальных ролей, с точки зрения формирования социальной направленности, выступает как специфическая технология. Суть ее состоит в том, что студенты воспроизводят социальную деятельность и социальные роли в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно реальный характер, а при взаимодействии с преподавателем и сокурсниками отражаются лишь наиболее существенные ее черты.

Цели и задачи проектирования и конструирования репертуара социальных ролей продуктивно формулируется лишь в том случае, когда, во-первых, студент видит желаемое (идеальное) состояние объекта, и, во-вторых, когда при возникновении проблемной ситуации обнаруживаются условия, средства и ресурсы, необходимые для ее изменения в оптимальном направлении. Проблемные ситуации в ходе нашего исследования были сформулированы студентами в виде затруднений, с которыми они сталкиваются при освоении того или иного вида социального взаимодействия, выявленных нами в процессе предварительного опроса.

Преобразование проблемной ситуации в цели и задачи проектирования социальной роли – основополагающее условие успешности его последующей реализации в социальных пробах. Следовательно, рефлексивный анализ проблемной ситуации является первичным по отношению к этапу разработки содержательной части проекта. Залогом разрешения проблемной ситуации послужило ее творческое превращение в целевую установку и систему задач, в соответствии с которыми студентом формируется идея проекта, и выстраиваются возможные роли будущей социальной деятельности, поэтому все затруднения были сформулированы нами как исходные задачи.

Выработка проектных решений на основе анализа ситуации предполагает локализацию проблем (т.е. ее привязку к конкретной деятельности), проработку различных путей и возможностей их преодоления в зависимости от особенностей и условий социальной ситуации.

Локализация ситуации в процессе проектирования осуществлялась по нескольким основаниям:

- выявление социального потенциала и специфики выбранной деятельности;
- анализ наиболее типичных проблем, характерных для различных субъектов и сфер социального взаимодействия;

– определение возможностей, необходимых для осуществления проектного решения.

В процессе предпроектного изучения ситуации и выработке альтернативных способов решения проблем, прежде всего, нами были выделены те элементы социальной среды, которые могут и должны быть изменены. Тем самым фиксируются границы ситуации, внутри которых оказывается возможным решение проблемы за счет воздействия на поддающиеся регулированию и трансформации элементы социальных условий.

После выделения этих элементов, в рамках проектирования будущей социальной роли, студентами были намечены гипотетические способы их целенаправленного изменения и преобразования в ходе проб.

Определяющим моментом логики организации социальных проб послужило то, что основания для анализа своей позиции, относительно будущей социальной роли, студент вырабатывал сам, путем рефлексии результатов и согласования своей позиции с реально существующей системой норм, социальным заказом на свою будущую деятельность.

Затем обучающиеся апробируют выработанные ими основания, оценивая различные представленные в экспозиции, образцы социальной деятельности и соотносят свою оценку с социально-нормированной, которую они сам спроектировал или которую предъявлял преподаватель. После чего, на основе оценки уровня своей готовности к осуществлению социальной роли, студенты самостоятельно вырабатывают систему средств, при помощи которых они бы смогли достичь поставленных целей, то есть осуществляют самостоятельный выбор, то есть происходит процесс конструирования.

Самостоятельный и ответственный выбор, как показало наше исследование, в ситуации неопределенности возможен только в том случае, если у студента сформирована основа выбора (альтернативы, представленные в социальном опыте и собственная оценочная система), т.е. если он сможет сознательно выбрать тот или иной путь освоения своей будущей деятельности, выполнения своей роли, может соотнести результаты этой деятельности с системой существующих норм и ценностных ориентаций.

Диалогическое взаимодействие всех участников проектно-педагогического процесса, как показало наше исследование, является основой проектирования социальной роли, которое может расширяться только за счет осмысления новых фактов или переосмысления тех фактов, которые были освоены в процессе освоения социального опыта ранее.

На этих основаниях студент получает возможность проектировать спектр близких ему социальных ролей и формулировать их в виде целей и задач по формированию системы социальных норм и ценностных ориентаций.

Жданова Н.Е. (г. Балашов)

scpiner22@mail.ru

Влияние субкультуры на процесс становления личности в подростковом возрасте

Молодежная субкультура – достаточно новое и многогранное явление общественной жизни. Существование этого феномена затрагивает множество аспектов – от социокультурного развития общества в целом до психологических особенностей определенных возрастных групп [3].

Ненормативное поведение молодых людей впервые стало объектом внимания ученых в Соединенных Штатах Америки в 30-50 гг. XX века. Ученые-социологи, психологи, правоведы изучали возникновение и функционирование молодежных банд, ненормативное поведение молодежи, в больших городах, в первую очередь, в Чикаго. Исследования показали, что члены таких бандитских объединений живут в соответствии с собственными правилами, которые являются отклонением от базовой социально-культурной нормы. Именно к ним и было впервые применено понятие «субкультура». Согласно данной концепции, субкультурой является такое сообщество, где нетипичное поведение рассматривается как конформизм, поэтому субкультурой стали называть такую подсистему общества, которая не признается обществом в целом, и государственной властью, в частности [4].

После второй мировой войны термин «молодежная субкультура» прочно вошел в обиход социологов и стал употребляться не только по отношению к преступным формированиям, но и ко всем явлениям культуры, связанным с молодежью. Отмечалось, что рост благосостояния ведет к повышению покупательной способности молодежи, что, в свою очередь, порождает возникновение нового, самостоятельного рынка товаров и услуг, ориентированного на молодого покупателя. Данный феномен был назван «прорывом тинейджерской культуры». Впрочем, в этот период отклонения от базовых норм и ценностей общества у молодежи было незначительным, и многие исследователи на этом основании отрицали существование понятия «молодежная культура», аргументируя свою позицию тем, что в руках старшего поколения сосредоточены мощные средства влияния и контроля над образом жизни молодого поколения [4].

Однако оказались правы те, кто рассматривал «тинейджерство» как начало нового внутрикультурного процесса. Производство широкодоступных «культурных товаров» привело к тому, что «тинейджерство» стало международным стилем-движением, продуцирующим и потребляющим не только разнообразные варианты моды и музыки, но и явлением, формирующим различные движения, которые связывались уже не только с модой и музыкой, сколько с общественно-политическими отношениями, охватывающими культуру в 1960-1970 гг. Тогда и возрос интерес к исследованиям молодежной проблематики [4].

Актуальность проблемы влияния субкультуры на подростков обусловлена появлением в последнее время большого количества разнообразных сообществ, где асоциальное поведение считается нормой, и ростом интереса к этому феномену. В настоящее время наиболее популярными субкультурами являются: эмо, готы, металлисты, панки, растаманы, рокеры, скинхеды, стилиаги, хиппи, байкеры, хакеры.

Интерес к проблеме молодежных субкультур обусловил выбор темы исследования: «Влияние субкультуры на становление личности в подростковом возрасте», которое проводилось автором в апреле 2011 года методом анкетирования. В опросе приняли участие 100 учеников старших классов сельских и городских школ в возрасте 15-17 лет.

В ходе исследования респондентам было предложено дать определение понятия «субкультура», в результате 83% опрошенных считают, что «субкультура – это группа людей с общими интересами, принципами», 17% рассматривают ее как «часть общей культуры и стиль жизни молодежи», что говорит о том, что опрашиваемые школьники хорошо знакомы с данным общественным явлением.

Как у сельских, так и у городских школьников есть достаточно обширные знания о видах субкультурных молодежных течений. Вместе с тем, наиболее популярными субкультурами среди городской молодежи являются эмо, среди сельской – готы. Среди других заметных молодежных движений были названы панки, скинхеды, реперы и паркур. В числе наименее популярных субкультур оказались фрики, трейсеры, эльфы, ска, отаку, какэти.

Большинство подростков относятся к представителям молодежных субкультур нейтрально (60%) и не проявляют видимой агрессии и негативизма к ним. Кроме того, было выявлено, что 10% городских школьников являются представителями таких субкультур как отаку, металлисты, реперы и готы. А 7% сельских школьников принадлежат к таким молодежным движениям, как неформалы, реперы, эмо. В связи с

этим, можно утверждать, что влияние молодежных субкультур в среде школьников незначительно и не представляет какой-либо угрозы.

Основными причинами вступления в субкультуры респонденты отмечали следующие: самовыражение; самоутверждение; интерес; любопытство; желание изменить стиль жизни; влияние друзей.

Вместе с тем, по мнению опрошенных, несмотря на кажущуюся лояльность, представители молодежных субкультур испытывают определенное давление со стороны остального школьного сообщества, что проявляется в непонимании друзей, семьи (60%); унижительном, презрительном отношении (25%); противопоставлении норм и ценностей основной культуре (15%), что представляет существенные препятствия для нормальной социализации и адаптации молодежи в обществе.

Таким образом, все молодежные течения можно разделить по критерию оценки их деятельности на несколько групп. Так, созидательный характер деятельности характеризует субкультуры реперов, паркур, хакеров; разрушительный характер деятельности – скинхеды, гопники, панки; развивающий характер деятельности – паркур, хакеры, стилиаги; разрушающий личность характер деятельности – готы, эмо, панки.

Так же, несмотря на то, что наиболее популярными субкультурами являются готы, эмо и панки, подростки выделили их как негативные субкультуры и относятся к ним с антипатией. Кроме того, следует отметить более высокий уровень толерантности современных молодых людей к представителям неформальных молодежных объединений и субкультур по сравнению с молодежью предыдущих поколений, у которых один вид неформала вызвал страх, удивление и отторжение.

По результатам проведенного социологического исследования, можно сделать следующие выводы:

- большинство школьников смогли достаточно полно и четко дать определение субкультуры;
- наиболее распространенными субкультурами среди подростков являются: эмо, готы, панки, скинхеды, реперы;
- на территории г. Балашова и Балашовского района есть представители различных молодежных субкультур;
- отношение респондентов к субкультурам эмо, готам, панкам – негативное, и наоборот, симпатию и одобрение опрошенных вызывают такие субкультуры, как реперы, паркурщики, хакеры и стилиаги;
- основными причинами вступления в неформальные молодежные объединения являются самовыражение, самоутверждение, любопытство, желание привлечь внимание к своей личности.

Молодежные субкультуры служат как для развития негативных тенденций в молодежной среде, так и имеют позитивное общественное значение. Во всех случаях важно, что через субкультурные формы для определенной части молодежи (школьников) лежит путь к освоению социальности.

Библиографический список

1. Вершинин М., Макарова Е. Современные молодежные субкультуры: рэперы [Электронный ресурс]. / М. Вершинин, Е. Макарова / Ресурс доступа: <http://psyfactor.org/rar.htm>
2. Гацкова Е.И. Молодежь и современность [Текст]. / Е.И. Гацкова. – М.: «Инфра». 2001. – 125 с.
3. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков [Текст]. / Ю.Б. Можгинский. – М.: Когито, 2000. – 181 с.
4. Омельченко Е. Молодежные культуры и субкультуры [Текст]. / Е. Омельченко / Ин-т социологии РАН, Ульян. гос. ун-т. Н.-И. центр «Регион». – М.: Ин-т социологии РАН, 2000. – 262 с.

Жильцова Е.С. (пос. Борисоглебский, Ярославская обл.)

ekaterinashuikina@mail.ru

Готовность учителей к педагогическому сопровождению детей из замещающих семей

Экзистенциальный подход к воспитанию, который пронизывает концепцию воспитания М.И. Рожкова, говорит о том, что необходимо перестать рассматривать жизнь ребенка как «подготовку к чему-то, что произойдет потом», так как в жизни ребенка происходит множество встреч с разными людьми и группами людей, и ребенок переживает эти встречи как события, которые формируют у него качества личности, развивают его индивидуальность [3].

Особое внимание автор концепции обращает на социально-педагогическое сопровождение, которое выступает в качестве фактора воспитания и направлено на поддержку ребенка в определенной жизненной ситуации. Сопровождение, по мнению М.И. Рожкова, - это, прежде всего, взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого. Тем самым М.И. Рожков подчеркивает значение педагога в жизни учащегося [4].

Основной целью социально-педагогического сопровождения детей из замещающих семей является создание условий для формирования зрелой личности ребенка, а также развития и совершенствования всех сущностных человеческих сфер ребенка, составляющих основу его индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции) [1]. Возникает

необходимость изучения уровня профессионализма педагогических работников, определения степени их готовности к педагогическому сопровождению этих детей.

В своем исследовании мы провели изучение опыта работы учителей и классных руководителей с приемными детьми и определили уровень их готовности к профессиональному педагогическому сопровождению детей.

Исследование уровня готовности педагогов, в классе которых обучаются дети из замещающих семей, к педагогическому сопровождению таких детей состояло из проведения диагностики профессиональных умений учителей как показателя их профессиональной компетентности [2]. Исследование проводилось на базе двух образовательных учреждений в Любимском районе Ярославской области. В опросе согласились принять участие 10 учителей, в классе которых обучаются дети, проживающие в замещающих семьях, в возрасте от 11 до 16 лет (5-9 классы).

Для определения уровня готовности к педагогическому сопровождению детей, проживающих в замещающих семьях, использовались: анкеты «Готовность к педагогическому сопровождению приемных детей», «Грамотность педагогического работника» и тест «Незаконченные предложения».

Первая анкета помогла нам выявить основные разделы (педагогика, психология, медицина и т.д.), которые требуют большего изучения и уточнения. Также методика позволяет оценить и определить, в какой мере учителям требуется дальнейшая поддержка. Самым трудным разделом в процессе сопровождения приемных детей для педагогов является психология (60%). Этот раздел требует, по мнению учителей, большего изучения (77,7%) и является самым полезным (44,5%). Педагогические знания занимают второе место: 22 % учителей считают, что они являются самыми трудными и 40% называют их самыми актуальными. Никто из учителей не отметил, что этот раздел требует большего изучения.

Почти 31 % учителей требуется дальнейшая поддержка по разделу «Психология» (30,7%) и психология семьи (26,9%). По разделу «Педагогика» требуется поддержка 24% опрошенных. В качестве приоритетных способов получения помощи, в процессе педагогического сопровождения приемных детей, педагоги назвали консультацию у коллег, имеющих опыт сопровождения таких детей (28,5%) и проведение комплексной поддержки по всем разделам путем привлечения других специалистов (28,5%).

24% педагогов предпочитают приглашать приемную семью для беседы и выяснять все у приемных родителей, 14,2% предпочитают проконсультироваться со специалистом по опеке по всем интересующим

вопросам. Лишь 4,7% опрошенных помощь не требуется. Большинство учителей (80%) согласились, что им будет интересно взаимодействие с другими специалистами образования по вопросу сопровождения приемных детей, а 20% отказались от дальнейшего сотрудничества.

Вторая методика «Грамотность педагогического работника» направлена на определение уровня общей готовности к педагогическому сопровождению приемных детей. Учителям были предложены отрывки из дневника приемной матери. В отрывках даются описания реальных жизненных случаев, произошедших в конкретной семье. Педагогам нужно было отметить область (педагогика, психология, медицина и т.д.), к которой, по их мнению, относится проблема, описываемая в каждом отрывке, и помочь приемной матери определить специалиста, к которому она может обратиться для решения проблемы.

62,3% опрошенных отнесли проблемы, описываемые в отрывках, к психологической области, 27,3% отнесли данные проблемы к педагогике и 10,4% - к медицине.

Диагностическая методика «Незаконченные предложения» позволила нам определить отношение учителей к приемному ребенку и его новой семье, оценить школьную жизнь приемных детей и их перспективы на будущее, а также дать краткую характеристику планов учителей в процессе сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях. Протестировав учителей и сделав выборку по пяти интересующим нас вопросам («Приемный ребенок – это...», «Приемная семья-это...», «Школьная жизнь приемных детей кажется мне...» и «Моя задача...»), мы обобщили полученные данные по следующим субшкалам: шкала №1 – отношение к приемному ребенку; шкала №2 – отношение к приемной семье; шкала №3 – отношение к школьной жизни приемных детей; шкала №4 – мечты и планы на будущее. По данным тестирования, мнения учителей к вопросу сопровождения приемных детей разделились. Почти 20% учителей считают, что приемный ребенок – это обычный ребенок и ему не требуется дополнительной педагогической помощи в процессе обучения, а другие 30% уверены, что приемный ребенок получил психологическую травму и нуждается в поддержке. Для 30% опрошенных приемный ребенок – это, прежде всего, большая ответственность. Также полагают другие учителя (20%), так как, по их мнению, принятый в семью ребенок нуждается в особом внимании.

Отношение всех учителей к приемным детям оказалось положительным: педагоги называют их ответственными (33,4%) и способными учениками (22,3%). Однако большинство педагогических работников (более 40%) чувствуют раздражение, дискомфорт (20%) и обиду

(20%), когда ребенок ведет себя плохо на уроке. Для большинства учителей приемная семья является настоящей защитой (44,5%) и возможностью адаптироваться (33,4%) в жизни. Самое плохое для приемного ребенка в семье – чувствовать себя чужим. Так думают 60% опрошенных. Для многих учителей (75%) школьная жизнь приемных детей кажется нормальной, даже достаточно комфортной (12,5%). Для 12,5 % она представляется трудной.

Что касается планов учителей на будущее в процессе сопровождения детей из замещающих семей, то они кажутся реалистичными: 30% планируют помогать детям адаптироваться, 10% планируют создавать условия для обучения и еще 10% - избегать конфликтов с детьми и их родителями. Около 33,3% учителей хотят встретиться с приемными семьями в ближайшем будущем. Однако желание 43% участников опроса видеть всех детей счастливыми без обоснования конкретных способов реализации своего желания кажется нам несколько наивным, так как почти 50% из них считают, что приемных детей ожидает трудная жизнь в будущем.

Результаты проведенного исследования позволили нам сделать следующие выводы. Во-первых, цели педагогического воздействия и взаимодействия в процессе сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях, часто не осознаются учителями до конца и носят скорее ситуативный характер, так как стиль поведения у многих учителей не меняется и ограничен такими понятиями, как «приемных детей нужно всегда поощрять» или «приемных детей нужно наказывать адекватно поступку». Во-вторых, учителям не хватает системных и обобщенных знаний о некоторых индивидуальных особенностях приемных детей (прежде всего возрастных и психологических особенностях). По результатам опроса действия учителей направлены на создание условий, позволяющих приемным детям проявлять самостоятельность.

Библиографический список

1. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности [Текст]: Курс лекций. / О.С. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 1995. – 94 с.
2. Преодоление трудностей социализации детей-сирот: [Текст] учебное пособие. / Л.В. Байбородова, О.Н. Посысоев, Л.Г. Жедунова, М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. – 196 с.
3. Рожков М.И. Воспитание свободного человека. Педагогическое кредо [Текст]. / М.И. Рожков. – Ярославль, 2006. – 30 с.
4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания [Текст]: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 415 с.

Нравственно-эстетическое воспитание личности с позиции экзистенциального подхода

Изменения социально-политических, экономических отношений в российском обществе привели к массовой трансформации традиционных ценностей, доминированию потребительских тендерных интересов, стремлению к преимущественно индивидуально-рациональным целям сегодняшнего дня. В последние годы в России отмечается падение общекультурного и образовательного уровня населения, распространение массовой культуры. При этом часто у молодых людей отсутствуют цели своего будущего, не сформированы умения прогнозировать свою жизнь и реализовывать поставленные цели, нести ответственность перед самим собой, своей семьей, что тесно связано с проблемами развития и содержания их экзистенциальной сферы.

Как показала практика, воспитательная работа в образовательных учреждениях различного уровня еще слабо ориентирована на развитие субъектности личности, ее готовности к сознательному выбору цели жизни и понимания ее смысла, наблюдаются формализм и заорганизованность в ее проведении. В связи с этим возрастает потребность в активизации деятельности образовательных учреждений в преодолении негативных тенденций, развитии гуманитарных, эмоциональных начал воспитательного процесса, формировании у обучающихся целостного эстетического отношения к жизни, повышении готовности человека к осознанному включению в процесс собственного нравственного развития, самостоятельной работы над собой.

Важным источником субъектного развития, эмоционального и эстетического совершенствования, формирования и коррекции ценностных ориентаций личности выступает нравственно-эстетическое воспитание, которое тесно связано с другими направлениями воспитательной работы в образовательном учреждении. Его основная цель – формирование в каждом человеке потребности соответствовать общепринятым моральным нормам, способности ощущать и создавать красоту в самых разных жизненных ситуациях и явлениях. В нравственно-эстетическом воспитании особое внимание уделяется формированию ценностных ориентаций личности, активизации ее творческой деятельности, развитию интереса и любви к жизни во всех ее проявлениях.

Важное место в процессе нравственно-эстетического воспитания личности занимает искусство, позволяющее человеку реализовать свои возможности, приобщить его к накопленному человечеством опыту,

общечеловеческим интересам, устремлениям, идеалам («учебник жизни», «источник самосовершенствования»). Искусство в концентрированном виде содержит универсальные человеческие ценности и своей образностью активно воздействует на сознание, чувства, волю людей, играет существенную роль в формировании и преобразовании аксиологической сферы личности, ее самореализации и самоопределении в мире ценностей и смыслов сегодняшней жизни.

Воспитательное значение произведений искусства заключается в том, отмечает Б.М. Теплов, что они «создают возможность войти внутрь «жизни», пережить «кусочек жизни», отраженный в свете определенного мировоззрения. Важно то, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые [1, С. 113]. Искусство способствует преодолению педагогической невосприимчивости обучающегося, может стать способом профилактики и коррекции его поведения, помочь компенсировать негативное психическое состояние, регулировать эмоциональные проявления, дать ценный опыт позитивных изменений.

Общим вопросам нравственно-эстетического воспитания, разработке его понятийно-терминологического аппарата, определению сущности и задач посвящены труды М.А. Вербы, М.С. Кагана, Н.И. Киященко, В.А. Разумного, В.К. Скатерщикова и др. Учеными представлены взаимосвязь и взаимообусловленность индивидуальных компонентов эстетической культуры личности, определены особенности ее эстетического и художественного развития. Важными в нашем аспекте являются труды ученых, посвященные проблемам художественной педагогики (Ю.Б. Алиев, Б.В. Асафьев, В.А. Разумный и др.). В современной психолого-педагогической литературе вопросы системного изучения и формирования нравственно-эстетических качеств личности рассматриваются в работах Д.Б. Кабалева, Б.Т. Лихачева, Н.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского и др. Ими раскрываются педагогические условия, обеспечивающие взаимосвязь нравственного и эстетического аспектов развития и воспитания, определяются источники нравственно-эстетического опыта человека, выявляются условия оптимальной организации различных видов художественной деятельности.

В настоящее время идеи использования искусства в воспитательном процессе нашли отражение во всех известных психолого-педагогических школах и направлениях. Выводы ученых подтверждают, что общение с искусством позволяет человеку испытывать положительные эмоции, активизирует его творческий потенциал.

Процесс нравственно-эстетического воспитания в деятельности образовательных учреждений приобретает действенный, управляемый, эффективный характер и способствует исправлению осужденных, если его стратегию определяет экзистенциальный подход. Основной идеей экзистенциальной педагогики является выделение в качестве идеальной цели – формирование человека умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально-значимой деятельности. Реализация этой цели возможно только через педагогическое влияние на жизнь человека, которая состоит из определенных значимых для него событий [2].

В рамках экзистенциального подхода педагогический процесс, направленный на повышение нравственно-эстетической воспитанности личности, предстает как гибкая, вариативная система, где осуществляется реальная дифференциация воспитывающих воздействий по уровню нравственно-эстетической воспитанности. Также содержание воспитательного процесса целенаправленно формируется и обогащается нравственными ценностями, смыслами, традициями на основе идей использования искусства в воспитательном процессе; искусство становится средством более интересной и активной жизни человека, возможностью личностной самореализации и повышения самооценки, помогает ему понять смысловую сферу своего поведения и своих поступков, справляться с отрицательными эмоциональными состояниями. К тому же в ходе реализации нравственно-эстетического воспитания стимулируется самостоятельность, творчество и развитие рефлексивной позиции личности на основе выделения ценностно-смысловых ориентиров. Воспитательный процесс направлен на формирование системы представлений личности о высших ценностях, базирующихся на центральных экзистенциалах, отраженных в произведениях различных видов искусства (свобода, демократизм, достоинство, честь, ответственность, совесть, стыд, любовь, доброта, вера, воля, добродетель, творчество).

Развитие экзистенциальной сферы личности в рамках нравственно-эстетического воспитания будет тем эффективнее и гармоничнее, чем больше будет опора на самоактуализацию внутренних сил самого обучающегося, чем больше будет стимулироваться функционирование экзистенциальной сферы личности с тем, чтобы обеспечить все потенции человека и его стремление к самовоспитанию, самоизменению, самосовершенствованию.

В связи с этим в воспитательной работе предлагается чаще использовать ситуации морального выбора. В нравственно-эстетическом воспитании их особенностью будет являться то, что они должны быть

построены на основе художественного материала (взяты из произведений художественной литературы) [3]. Обсуждение данных ситуаций с обучающимися является важным условием их жизненной активности, помогает задействовать потенциал внутренней активности и самоопределения каждого участника. К тому же обсуждение нравственных проблем позволяет личности занять определенную позицию, что и будет способствовать активизации ее экзистенциальной сферы.

Моделирование и применение ситуаций морального выбора в воспитательной работе поможет проверить нравственную зрелость личности, сделать сознательный отбор тех или иных ценностей, а также способствовать более успешной реализации человека в жизненном пространстве. Подобренные и проработанные в ходе обсуждения ситуации морального выбора развивают критическое мышление и нравственные суждения участников, могут стать толчком к началу беседы, дискуссии на нравственную тему, что будет способствовать формированию, развитию и коррекции ценностных ориентаций обучающихся.

Среди педагогических условий, способствующих освоению обучающимися нравственного опыта можно назвать следующие:

- создание творческо-развивающей среды в образовательном учреждении (признание субъектной позиции личности обучающегося, построение субъект-субъектных отношений, обеспечение свободного выбора и ответственности в художественно-творческой деятельности в соответствии с интересами личности);
- разработанность и применимость технологий нравственно-эстетического воспитания;
- целенаправленная подготовка педагогического коллектива в парадигме экзистенциальной педагогики.

Таким образом, нравственно-эстетическая воспитанность личности – цель и результат нравственно-эстетического воспитания – представляет собой интегративное свойство, обеспечивающее субъектную позицию человека в ситуациях морального выбора, эстетическое восприятие явлений действительности, осознанное отношение к жизни во всех ее проявлениях, совершенствование окружающего мира на основе нравственных и эстетических ценностей. Процесс нравственно-эстетического воспитания личности обучающегося будет эффективным, если он будет базироваться и осуществляться с позиции экзистенциального подхода.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий [Текст]. / Б.М. Теплов. – М., 1998.

2. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Электронный ресурс]. / М.И. Рожков // Режим доступа: http://psinovo.ru/referati_po_psichologii_i_pedagogike/kontseptsiya_ekzistentsionalnoy_pedagogiki.html (Дата обращения: 26.10.2013).
3. Зауторова Э.В. Ситуации морального выбора в нравственном развитии личности (на материале ситуаций из художественных произведений) [Текст] / Э.В. Зауторова. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2013.

Землякова И.И. (г. Ярославль)
ira_zemlyakova@mail.ru

Исследование личностных предпосылок девиантного поведения

Многие современные теории личности рассматривают процесс формирования индивидуально-психологических особенностей человека как результат влияния двух факторов – среды и наследственности. Двухфакторная модель взята за основу структуры личности в психоанализе З. Фрейда, индивидуальной психологии А. Адлера, аналитической психологии К. Юнга, эго-психологии Э. Фромма, гуманистической психологии А. Маслоу, бихевиоризме и многих других теориях. Отечественные авторы (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, А.Г. Асмолов и др.) подчеркивают роль социализации в процессе становления личности. Личность человека выступает как продукт и субъект социально-исторического процесса, в ходе которого преобразуются, «очеловечиваются» даже природные задатки. Современные многофакторные теории личности (Р. Кеттел) также рассматривают личность как сочетание биологического и социального. Одной из проблем, которая активно обсуждается в рамках теорий личности, выступает проблема деформаций и девиаций личности. Какие личностные структуры, в первую очередь, подвержены деформациям, что может приводить к нарушению процесса социализации. Можно с уверенностью сказать, что проблема девиантного поведения является одной из самых острых проблем подросткового возраста.

Важность изучения подростковых девиаций определяется её возрастной спецификой. Подростковый возраст является самым острым и самым длительным по сравнению со всеми возрастными кризисами, знаменующими собой переломные этапы в формировании личности ребенка. Данный возраст характеризуется резкими, качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития. Одной из наиболее важных причин, определяющих возрастную специфику девиантного подросткового поведения, является то обстоятельство, что мы имеем дело с периодом самого значительного возрастного психоэндокринного сдвига – с

пубертатным кризисом, роль которого в генезе социальных и личностных девиаций, возникновении психических расстройств трудно переоценить.

В социально-психологических и педагогических исследованиях девиаций традиционно уделялось внимание изучению природы их возникновения, однако данные относительно роли личностных качеств в детерминации девиантного поведения носят ограниченный, а порой и противоречивый характер, поэтому требуют уточнения. Так как личностные особенности (характеристики) оказываются важными для формирования девиантного поведения, мы считаем необходимым выявление и изучение особенностей личности подростков, оказывающих влияние на девиации.

Целью нашего исследования является определение личностных предпосылок девиантного поведения подростков. Для решения поставленной задачи мы использовали 16-факторный тест Р. Кеттелла. Всего в исследовании приняло участие 67 обучающихся подросткового возраста (15-16 лет). Далее с помощью метода экспертных оценок выбранная нами группа детей была разделена на две части: социализированные дети и дети, склонные к девиантному поведению. Полученные данные были обработаны с использованием методов математической статистики (t-критерий Стьюдента), достоверные отличия ($p=0,01$) между социализированными подростками и подростками, склонными к девиациям, получились по следующим шкалам:

1. У девиантных подростков низко выражен фактор тревожности, то есть мы можем говорить о том, что такая личность не склонна к осторожности, самоконтролю, тогда как их социализированных сверстников именно страх останавливает от совершения противоправных действий. Подростки-девианты обладают чувством безрассудства, некой «безбашенности», потребностью и необходимостью получать острые ощущения. Чаще всего, они будут склонны искать острые ощущения, прибегая к девиантному поведению.

2. Далее следует фактор импульсивности. Девиантные подростки очень импульсивны, не способны сдерживать свои эмоции, для них характерно принятие ситуативных решений. Они сначала действуют, а потом анализируют содеянное. Большинство подростков, совершивших противоправное действие, позднее осознает свою вину и раскаивается, но в момент преступления не может и не умеет контролировать свои эмоциональные реакции.

3. Очень близким к выше названному фактору, по которому тоже обнаружены значимые отличия между социализированными подростками и подростками – девиантами, выступает фактор эмоциональной сензитивности. Девианты более эмоциональны, в отличие от нормальных

детей, более нестабильны в эмоциях, склонны к депрессивным состояниям, истерикам, эмоциональным взрывам. Возможно, именно из-за эмоциональной чувствительности они любое слово, любое действие принимают на свой счет, а затем, не разобравшись, лезут в драку.

4. Фактор «свободно плавающей тревожности». Девиантные подростки находятся в постоянном напряжении, имеют большое число неудовлетворённых потребностей, из-за чего очень раздражительны, нетерпеливы, эмоционально неустойчивы, неусидчивы, находятся в состоянии сильного напряжения.

5. Интересно отметить, что обнаружены значимые различия по фактору доминантности. Девианты являются очень самоуверенной личностью, они агрессивны по отношению к другим и окружающим их предметам, действуют всегда смело, склонны отстаивать свои права, игнорирую социальные условности и авторитеты. Иногда некоторые слова или поступки других людей воспринимаются такими подростками как вызов.

6. Фактор мятежности. Подростки проявляют агрессию, не воспринимают никого и ничего. Можно говорить о том, что таким детям не хватает толерантности.

7. Фактор самоудовлетворённости. Очень самоуверенная, самодовольная личность. Такие подростки зачастую обладают чувством безнаказанности за свои поступки.

8. Нас поразили результаты по шкале «проницательность». Оказалось, что подростки, склонные к девиациям, более проницательны, наблюдательны, чем их социализированные сверстники. На первый взгляд, возникает противоречие, но тщательно проанализировав ситуацию, мы выяснили, что эту способность подростки используют неадекватно. Подростки – девианты очень хорошо ориентированы в различных социальных ситуациях, знают, как совершить противоправное деяние и остаться безнаказанным, они очень хитрые. Социализированные сверстники, возможно, тоже нарушают правила поведения, но недостаток проницательности, неспособность предугадать реакцию взрослых приводит к их разоблачению

Таким образом, мы можем выделить ряд личностных детерминант девиантных подростков, которые могут и должны быть положены в основу коррекционной и профилактической работы с подростками. При профилактической работе с ними нужно делать акцент именно на обозначенные нами личностные особенности: повышать чувство толерантности, снижать чувство агрессии и эмоционального напряжения, враждебности, обучать подростков навыкам контроля над своими

эмоциями, развивать такие качества личности, как добродушие, теплосердечность, добросовестность, ответственность.

Выделенные нами личностные особенности, характерные для детей и подростков, склонных к девиантному поведению, будут положены в основу коррекционно-развивающей и профилактической программы для подростков.

Зозуля О.Ю. (г. Челябинск)

zolgay@yandex.ru

Экзистенциальный подход при развитии творческого потенциала учащихся

Философия существования как основное содержание понятия экзистенциализма, на каждом этапе развития общества приобретает множественность смыслов с учетом актуальных ценностных ориентиров направленности жизни людей. Поскольку творчество является всеобъемлющей составляющей жизни людей, оно отражает все грани переживаний индивидом бытия. В процессе творческой работы человек преодолевает стоящие перед ним трудности, что способствует раскрытию его способностей, развитию его индивидуальности. В результате творческого осмысления возникают поэтические, музыкальные и изобразительные произведения, которые являются отражением понимания творцом окружающего и внутреннего мира различных людей.

Согласно позиции психолога Р. Мэй, экзистенциализм не просто философское направление, а целое культурное движение, отражающее глубокое эмоциональное и духовное измерение современного человека с учетом трудностей окружающей его действительности. Важное место в философии экзистенциализма занимает постановка и решение проблемы свободы, которая основывается на индивидуальном выборе человека одной из многочисленных возможностей. Таким образом, в процессе своего становления человек попадает в период кризисного переживания тревоги и даже внутреннего конфликта, из которого ему помогает выйти личное осознание ответственности за свое существование и творческое решение жизненных задач с учетом своих индивидуальных возможностей.

Опираясь на философскую позицию экзистенциалистов, мы разрабатываем педагогические подходы к овладению художественным творчеством и развитию художественно-творческого потенциала учащихся.

Языки изобразительного искусства разных культурных сообществ представляют собой продукты сложного и неоднозначного многовекового культурного процесса. Известно, что каждый человек находится в культурном пространстве, созданном предыдущими поколениями, которое во многом определяет приоритеты для его личностного культурного роста.

В этом пространстве происходит присваивание культурных и общечеловеческих ценностей, восприятие культурного опыта той среды, в которой человек находится, в результате у него складывается свое мировоззрение, и на его основе возникает общая картина мира. Культура рассматривается как мир артефактов (продуктов человеческой деятельности), как мир знаков (форм), смыслов, которые человек вкладывает в свои творения. Культурное пространство состоит из множества содержательных форм изобразительного искусства, которые выступают средством общения между творцом и зрителем. Так цветовые формы живой природы наполняют изобразительное искусство пластическими свойствами, характерными для самой жизни. Основанные на них живые цветовые формы искусства всегда пропорциональны и гармоничны, изменяются в соответствии с всеобщим законом метаморфозы. Цветоформы искусства возникают как продукт творчества, и критерием их оценки является их смысловая значимость для людей. Можно сказать, что живая цветовая форма искусства бессмертна, ибо она наделена природными и культурными признаками, передающими образы родного края. Благодаря значимости этих форм они живут в сознании людей вечно, являются духовными ценностями.

Каждый художник профессиональной школы ищет и находит свои цветовые формы и композиционные решения, образно говоря, раздвигает ряды известных цветовых форм, достраивая, дополняя и создавая новые смыслообразы изобразительного искусства. Так происходит развитие цветовых форм в каждой самостоятельной школе живописи.

В своей работе художник-педагог может опираться на формы близкой ему региональной школы живописи. Эффективность такого подхода к обучению высока, так как найденные при таком подходе формы не только доступно передают смысловую значимость форм родного края, но и рождают устойчивые образы в воображении начинающих художников, помогая за ограниченное время овладеть художественным творчеством. В частности, для совершенствования процесса обучения росписи ткани нами изучены и систематизированы цветовые формы башкирской школы живописи и характерные для нее художественные приемы батика [1].

Профессиональные художники этой школы не только впитали лучшие достижения импрессионистов Западной Европы, художников русской художественной школы, но и соединили изобразительные традиции многих народов Башкортостана, имеющих в своей истории тесные культурные связи с народами Востока. В целом башкирской школе живописи присущи яркость и своеобразие композиционных решений цветовых форм.

Для творчества художников, использующих приемы батика характерны яркие локальные цвета, плавно нанесенный графический контур, четко отделяющий один цвет от другого, уплощенность форм, узорность, заполнение пустых мест орнаментом. В их произведениях цветовые формы живой природы, как и близкие им мотивы, заимствованные из всевозможных источников (рукописных книг, икон, фресок, тканей), но преобразованные воображением художника, обретают свою вторую жизнь, превращаясь совершенно в особенные, ни на что не похожие красочные формы – узоры и арабески, которые мы называем живыми цветовыми формами искусства.

Такие цветовые формы могут использоваться в качестве творческих ориентиров при обучении учащихся росписи по ткани (батику). При этом в многообразии цветовых форм башкирской школы живописи начинающему художнику необходимо найти близкие ему формы и научиться использовать их в своем творчестве.

Для того чтобы использовать разнообразие цветовых форм башкирской школы живописи при профильном обучении изобразительному искусству, необходимо установить соответствие между индивидуальными особенностями учащегося (профилем его личности) и особенностями творчества известных художников. На основе установленного соответствия, учащемуся предлагается акцентировать свое внимание на изучении цветовых форм тех профессиональных художников, которые ему близки, исходя из особенностей его личности.

Предложенный способ обучения экспериментально апробирован нами на занятиях по элективному курсу «Художественные приемы росписи по ткани» в 10 классе лицея № 96 города Уфы. Исследования проводились также при проведении занятий по дисциплинам «Художественная обработка текстиля», «Декоративная композиция в ДПИ» и «Батик» на художественно-графическом факультете Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы. В настоящее время эти исследования проходят на занятиях по дисциплине «Основы производственного мастерства» (роспись ткани) и в рамках работы творческой группы «Южно-Уральский батик» при кафедре декоративно-прикладного искусства Челябинской государственной академии культуры и искусств.

Предложенный подход к обучению росписи по ткани оттачивался и на базе центра детского творчества «Биктырыш». В его рамках создан творческий коллектив «Уфимский батик». В него вошли школьники и студенты, наиболее заинтересованные в развитии своих изобразительных способностей и в дальнейшем изучении художественных приемов росписи

по ткани (приемов батика). Результаты творческой работы коллектива «Уфимский батик», представленные в виде коллекции аксессуаров и модных моделей одежды, отмечены дипломами второй и третьей степени на городских и республиканских конкурсных показах мод. При их создании источником вдохновения выступали живые цветовые формы башкирской школы живописи, которые способны будить воображение и начинающих художников и зрителей. С их помощью осуществлялось профильное ориентирование учащихся в процессе обучения, что способствовало освоению опыта, накопленного художниками башкирской художественной школы, и созданию новых цветовых форм профессионального искусства [1]. В настоящее время наработанные практические результаты внедряются в учебный процесс бакалавров и магистров Челябинской академии культуры и искусств, в рамках созданного творческого коллектива «Южно-Уральский батик». Некоторые члены коллектива «Уфимский батик» продолжают свое обучение в магистратуре Челябинской академии культуры и искусств и одновременно становятся участниками коллектива «Южно-Уральский батик», привнося в него свои творческие достижения. Такое коллективное сотворчество дает высокие творческие результаты в виде выставочных панно и коллекций одежды, которые были удостоены российскими и международными дипломами.

Поступательное развитие (культурогенез) личностей творческого коллектива художников находит свое отражение в особенностях становления создаваемых ими содержательных форм искусства. Он проявляется как в создании новых культурных форм, так и в их интеграции в существующие и новые культурные системы общества. При этом инновации, наработанные отдельными художниками, становятся определяющими не только в их собственной творческой деятельности, но и в их коллективном сотворчестве. Обретение членами коллектива своих взаимно дополнительных творческих ориентиров в семантическом пространстве инноваций и традиций позволяет им выходить в процессе поступательного развития их творческого (инновационного) потенциала на более высокие уровни культуры и осмысленно строить профессиональные отношения с окружающим миром.

Показательно, что, с одной стороны, поступательное развитие личности начинающего художника возможно осуществить путем поддержки процесса совершенствования его задатков в ходе собственной целенаправленной художественной деятельности. Итогом этой деятельности являются уникальные содержательные формы изобразительного искусства, новые культурные направления, выражающие качественно новое видение и понимание мира.

С другой стороны, в рамках творческого коллектива может быть создана именно та микросреда, которая способствует поддержке творческих инноваций художников, обладающих разными задатками и индивидуальными способностями. Живущие в творческом коллективе традиции сотворчества составляют фундамент для поступательного развития творческого (инновационного) потенциала каждым его членом, становления новых содержательных форм с учетом сложившихся художественных традиций искусства и культуры в целом, тем самым наполняя смыслом жизни людей.

Библиографический список

1. Зозуля О.Ю. Развитие творческой личности в коллективе молодых художников [Текст]: монография. / О.Ю. Зозуля. – Уфа: ГУП «Издательство «Башкортостан»», 2012. – 176 с.

Зут А.В (г. Балашов)

Shunichka-@mail.ru

Особенности работы с подростками девиантного поведения

Оценка любого поведения подразумевает его сравнение с какой-то нормой. Нестандартное, отклоняющееся от нормы поведение называют девиантным. Девиантное поведение (лат. *deviatio* – отклонение) – это поведение, которое не согласуется с нормами, не соответствует ожиданиям группы или всего общества. Это связано с неопределенностью социальных ожиданий. Тот факт, что общество создает нормы, стандарты поведения, не означает, что оно всегда им соответствует [1].

Отклоняющимся называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм: корыстная ориентация (правонарушения и проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду: хищения, кражи, спекуляции); агрессивная ориентация (действия, направленные против личности: оскорбления, хулиганство, побои, изнасилования, убийства); социально-пассивная ориентация (стремление к уходу от активной общественной жизни, уклонение от своих обязанностей и долга, нежелание решать личные и социальные проблемы); уклонение от работы и учебы, бродяжничество, употребление алкоголя и наркотиков, токсических средств [2].

Социальные отклонения можно классифицировать по ряду оснований:

- в зависимости от типа нарушений (права, морали, этикета);
- по целевой направленности и мотивации (корыстные, агрессивные, с отрицанием цели и средств);
- по субъекту: индивиды, группы, социальные организации.

Девиантное поведение подразделяется на две группы.

1. Поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, т.е. свидетельствующее о наличии у человека явной или скрытой психопатологии. Это демонстрируют, во-первых, лица, которых можно условно отнести к группе астеников, шизоидов, эпилептоидов. Во-вторых, к ним примыкают лица с акцентуированными характерами, которые тоже страдают психическими отклонениями, но в пределах нормы.

2. Поведение, отклоняющееся от морально–нравственных норм человеческого общежития и проявляющееся в различных формах социальной патологии – пьянстве, наркомании, проституции. Подобный вид девиантного поведения выражается в форме проступков или преступлений. Если эти проступки незначительны и не приносят большого вреда общественным отношениям, то лица, совершившие их, подвергаются наказанию по нормам трудового или административного права. Правоохранительные органы в лице милиции и судебных органов применяют к девиантам меры принудительного характера (административный арест, штраф и пр.), а социальные и медицинские службы проводят с ними комплекс мер по социальной адаптации. Если же девиант совершает преступление, то такое деяние квалифицируется по нормам уголовного законодательства. Вот почему преступность как вид девиантного поведения в основном изучается юриспруденцией, а аморальное поведение социологией, психологией, психиатрией и другими науками [3].

Психические расстройства в форме акцентуаций возникают у молодых людей по ряду причин.

1. Часто психические расстройства обусловлены тем, что к молодому человеку общество предъявляют непосильные требования в виде усложненных программ в старших классах или высшей школе, что ведет к сознательному или бессознательному недовольству чертами своего характера. Если на врожденные отклонения в характере накладываются болезненные переживания с отрицательным эмоциональным знаком, то формируется комплекс неполноценности, и, как следствие, возникает необходимость в искусственных компенсаторах – алкоголе, наркотиках, агрессивном поведении. Переходный возраст делает подростка и юношу особенно чувствительным к неблагоприятным воздействиям внешней среды. Особенно провоцирует проявления ранее скрытой акцентуации или патологии пубертатный период, т.е. период полового созревания. Так, ранняя сексуальная жизнь и сексуальная невоздержанность могут привести либо к аморальным формам поведения, либо к сексуальной немощи в форме импотенции. Поскольку у молодых людей сексуальные потребности часто

не удовлетворяются, это приводит к сексуальной озабоченности и фрустрации.

2. Сказываются трудности переходного возраста. Переход во «взрослую жизнь» сопровождается бурной перестройкой психики: перестраиваются такие важные психические процессы, как мышление, ощущение, восприятие; меняется мир эмоций и чувствований, идет интенсивное формирование и закрепление имеющихся черт характера, в полной мере проявляются черты темперамента, способности, задатки и пр.

3. Перестройка «Я – концепции»; это процесс очень сложный, и он сопровождается рядом так называемых личностных расстройств. Они проявляются в нескольких формах: отчуждения, деперсонализации, депрессии. «Я – концепция» – это устойчивая неповторимая система представлений индивида о себе, на основе которой он строит отношения с окружением и самим собой. В это время формируется образ собственного «Я» как установка по отношению к самому себе, складывается представление о личных качествах, способностях, социальной значимости, внешности.

Личностные расстройства молодых людей проявляются в нескольких формах: отчуждения, деперсонализации, депрессии. Депрессия может принимать следующие формы.

1. Локус контроля – склонность человека приписывать ответственность за важнейшие события или самому себе, или другим людям: мнимое чувство вины, стрессовые ситуации в результате потери близких людей, критика со стороны авторитетных лиц могут привести к попыткам суицида.

2. Мысли о физических недостатках, которые возникают в период полового созревания преимущественно у девочек. Эти переживания, как правило, связаны с внешностью. Иногда недовольство своим телом достигает уровня паранойи, и молодые люди становятся озлобленными и несчастными. В этом случае нужна консультация у психотерапевта.

3. Синдром философской интоксикации – у части молодых людей интерес к проблемам бытия принимает «уродливые» формы: изобретаются всеобщие законы мироздания, вынашиваются планы переустройства мира, часто этих молодых людей увлекают оккультные науки. Синдром «сверхценной идеи» - признак вялотекущей шизофрении.

4. Учебные неврозы или фобии, которые проявляются в упорном нежелании посещать учебное заведение. Невроз выражается в конфликтных отношениях с преподавателями и одноклассниками [4].

Трудность распознавания юношеской патологии состоит в том, что девиантное поведение чаще всего проявляется скрытно и касается всех молодых людей, особенно это характерно для лиц с акцентуированными

характерами. В литературе описание акцентуаций выглядит просто: этот гипертип, поскольку повышенно активен; этот шизоид, т.к. замкнут и неразговорчив; этот конформист, т.к. зависит от настроения окружения, и т.д. Вот почему «психологический ликбез» нужен всем, но особенно преподавателю, социальному работнику, руководителю, чтобы вовремя заметить негативные черты характера и отреагировать педагогическими методами.

Принятое в отечественной психиатрии разделение форм девиантного поведения, несомненно, оправданно, так как позволяет дифференцировать и конкретизировать меры, направленные на профилактику и коррекцию выявленных нарушений девиантного поведения.

Библиографический список

1. Гишинский Я.И., Афанасьев В.С. Социология девиантного поведения [Текст]. / Я.И. Гишинский, В.С. Афанасьев. – СПб., 2009.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) [Текст]. / Е.В. Змановская. – М., 2010.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения [Текст]: Учебное пособие для вузов. / Ю.А. Клейберг. – М., 2009.
4. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида [Текст] / Б.Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 2010.

Карпушова С.С. (г. Балашов)

lana92_01@mail.ru

Значение семейного воспитания в процессе социализации личности

Социализация – это процесс усвоения человеком опыта той общественной жизни и тех общественных отношений, в которые он попал при рождении и в которых растет и мужает. Человек усваивает и активно воспроизводит социальный опыт, систему социальных связей и отношений в своем собственном опыте. В итоге социализации человек приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Он научается сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми.

Социальное становление личности – это процесс, в течение которого человек осознает себя как личность. Это происходит в процессе воспитания, образования и самовоспитания, когда человек самостоятельно определяет для себя цели и достигает их, когда, ощутив чувство собственного достоинства, он уверен в своем положении в обществе. Социализация

личности – это ее язык и поведение в быту, способность к творчеству, восприятие культуры своего народа.

Этот процесс происходит во время школьного учения – хотя оно не всегда удовлетворяет ребенка. Кругозор ребенка постепенно расширяется еще в раннем детстве, когда малыш общается с взрослыми; в этот период начинается складываться его характер. Не найдя ответа на трудные вопросы жизни у взрослых, он сам ищет ответ в окружающей его среде.

Становление личности происходит в познании окружающей среды, добра и зла, того, с чем ему придется столкнуться в дальнейшей жизни.

Личность в социальной педагогике рассматривается с точки зрения ее социальных качеств. Но, представляя личность как социальное явление, нельзя забывать о ее индивидуальных особенностях. Это характер и воля, интересы и потребности человека, сила его умственного развития, знания, сознание и самосознание, ориентация в обществе и особенности мировоззрения. Необходимо учитывать, как он воспринимает окружающий мир, общественные отношения, как общается с другими людьми [1].

Важную роль в формировании личности играют современные средства массовой информации.

Социализация личности зависит от деятельности ребенка, его участия в труде, от того, какое влияние оказывает окружающая среда на расширение его кругозора, как заботятся общество и государство о будущем поколении, учитываются ли возрастные и индивидуальные особенности ребенка в процессе обучения, может ли он самостоятельно решать свои проблемы, насколько поощряется его самостоятельность, как развивается его уверенность в своих силах.

Эти качества личности воспитываются в семье, в школе, но современные условия жизни делают человека (в городе, поселке) оторванным от соседей, родных и близких. Поэтому объединение в различные центры, клубы по интересам, кроме школы и других социально-педагогических учреждений, поможет в решении этой проблемы.

Главным в формировании личности являются деятельность и общение. Обратимся к наследию отечественного педагога С.И. Гессена, который в основу педагогической науки поставил личность ребенка, его индивидуальность, считая, что учитель должен знать все теоретические вопросы педагогики, если он стремится достичь успеха в воспитании.

Процесс социализации личности С.И. Гессен рассматривал как три ступени.

Первая ступень – дошкольный период, период произвольного существования ребенка, в котором преобладает игровая деятельность.

Вторая ступень – период активного познания ребенком окружающей жизни, ее законов и требований. Здесь важно, в какой школе происходит этот этап развития ребенка, несколько затрагивают последние социальные процессы в обществе в целом. Знания вводят человека в мир культуры.

Третья ступень развития личности по Гессену, этап завершения ее формирования, - это процесс самообразования, внешкольного и университетского образования. Личность, познав окружающую природу и общество, совершенствует свое собственное «Я»; при этом формируется ее мировоззрение.

В формировании мировоззрения личности важную роль играет окружающая ребенка социальная и культурная среда, а также его особенный взгляд на все с самого раннего возраста, а не только на третьей ступени развития [2].

Источников социализации много, но семья – главный из них. В семье социализация происходит наиболее естественно и безболезненно, основным механизмом ее является воспитание. Дети постепенно осваивают мир культуры и постепенно утверждают самих себя в этом мире. Ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка.

Воспитание, или социализация, как раз и заключается в том, что подрастающий человек осваивает, присваивает сложный мир взрослых, в котором он очутился. При этом ребенок, особенно в раннем возрасте, предрасположен к воздействию семьи более, чем к любому другому воздействию.

В свое время Ж.-Ж. Руссо заметил, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий [1].

Как показывают наблюдения, из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на подростка, особое значение имеет «интимный круг общения». В этот круг входят родители и близкие люди. Уникальность семейного воспитания в том, что, будучи малой группой, семья наиболее полно соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка-подростка к социальной жизни с учетом его поло-ролевого репертуара и поэтапного расширения его кругозора и гендерного опыта. При этом следует учесть, что семья не однородная, а дифференцированная социальная группа, в ней представлены различные по возрасту, по полу (женщины и мужчины), по профессии члены. Это позволяет подростку наиболее широко проявлять свои гендерные возможности, быстрее и полнее реализовать потребности поло-ролевого репертуара.

Среди разнообразных функций семьи первостепенное значение имеет воспитание подрастающего поколения. Эта функция пронизывает всю жизнь семьи и связана со всеми аспектами её деятельности [3].

Таким образом, социально-педагогическая наука располагает данными о том, что семья – первый и наиболее значимый воспитательный институт поло-ролевой социализации подростка.

Библиографический список

1. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 74 с.
2. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика [Текст]: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 123 с.
3. Основы психологии семьи и семейного консультирования [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 96 с.

Киселева Т.Г. (г. Ярославль)

kisseleva@mail15.com

Рефлексивно-аксиологический подход к исследованию социальной одаренности

Сегодня в России происходят глобальные изменения, затрагивающие все стороны жизни. В нормативных документах заявлена в качестве приоритетов модернизация и инновационное развитие страны, при этом достижение поставленной цели невозможно без решения ряда социальных проблем, среди которых центральное место занимает проблема воспитания подрастающего поколения, формирования нравственного сознания, ценностно-мотивационной основы личности. В качестве одного из возможных личностных результатов мы рассматриваем становление лидерских качеств, проявляющихся в социально одобряемых видах деятельности, имеющих гражданскую, гуманистическую, нравственно-патриотическую направленность. Высшим уровнем развития выше названных качеств выступает социальная одаренность.

Социальная одаренность рассматривается нами как один из видов одаренности, выделенный на основе качественного критерия, отражающего специфику психических возможностей человека и особенностей их проявления в тех или иных видах деятельности, а именно ведущий вид деятельности и обеспечивающие его сферы психики. Мы разделяем точку

зрения на общую одаренность, сформулированную в «Рабочей концепции одаренности» под ред. Д.Б. Богоявленской [4], следовательно, социальная одаренность как частный случай общей одаренности – это системное, развивающееся в течение жизни качество личности, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в социально ориентированной деятельности, связанной с мотивированием и организацией, стимулированием и кооперацией с другими людьми, для достижения целей, обеспечивающих благо как можно большего количества людей. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют как будет реализована социальная одаренность. Развитие и саморазвитие лежат в основе формирования и реализации социальной одаренности.

Выделение социальной одаренности как особого вида одаренности связано с тем, что она включает и организационную одаренность, и высокий уровень интеллектуальных способностей, лидерские качества и способность к сопереживанию, а также готовность к служению людям во благо людей, что создает новую систему ценностей и мировоззрений. Эта характеристика является своеобразным операциональным определением социальной одаренности, при этом исследователям социальной одаренности и практикам важно учитывать соотношение практических навыков и мотивационной структуры человека с признаками социальной одаренности, поскольку отсутствие хотя бы одного из них не позволит говорить о феномене социальной одаренности (это будет либо высокий уровень развития навыков, либо высоко замотивированная личность). В связи с этим мы выделяем инструментальный и мотивационный компоненты социальной одаренности. Интеграция этих характеристик дает возможность осуществить выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет социально одаренному человеку открывать новые приемы и закономерности, формировать качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности.

Итак, большинство исследователей одаренности выделяют в качестве отличительных признаков следующие характеристики:

- рефлексивный способ переработки информации;
- особый тип организации знаний, высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; легкость обобщения и интерпретации;
- большой объем метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний;
- избирательная чувствительность к определенным сторонам действительности (в первую очередь, социальной действительности);

- повышенная собственная активность, сопровождающаяся переживанием чувства удовольствия;
- повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности;
- высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству;
- наблюдательность, способность к быстрым вычислениям и т.п.

Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка или подростка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков может служить основанием для более пристального внимания, углубленной диагностики и создания условий, способствующих развитию и проявлению социальной одаренности.

Резюмируя выше сказанное, можно выделить следующие структурные компоненты социальной одаренности:

- определенную иерархию мотивационной сферы с доминированием в системе терминальных ценностей потребностей в самовыражении, в общественном признании и в духовных ценностях;
- высокий уровень развития рефлексии;
- широкая осведомленность и заинтересованность в вопросах общественной жизни, социального устройства и проблем социума;
- легкость обобщения и интерпретации информации, наличие собственного мнения, собственной оценки происходящего;
- избирательная чувствительность к определенным сторонам действительности (в первую очередь, социальной действительности);
- значительно выше среднего уровень общественной активности, приносящий удовлетворение и сопровождающийся переживанием чувства удовольствия;
- высокая познавательная потребность, которая ориентирована на знания в области человековедения, психологии, педагогики, конфликтологии, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности, проявлять инициативу, предлагая посильную помощь нуждающимся;

– высокая требовательность к другим людям и к результатам собственного труда, ответственность и твердость относительно данного слова, взятых обязательств.

Сформулировав теоретическое и операциональное определение социальной одаренности, необходимо определиться с теоретико-методологической позицией в отношении анализа данного феномена. Решая данную задачу, мы остановились на экзистенциальной парадигме, провозглашающей человека в качестве главного субъекта. При этом мы постулируем, что теоретический анализ социальной одаренности можно проводить на основе рефлексивно-аксиологического подхода. Раскроем его суть.

Рефлексия как показатель субъектности личности - это познание человеком самого себя в определенной ситуации и в определенный период, выяснение отношений к себе окружающих, а также выработка представлений об изменениях, которые могут произойти. Рассматривая социальную одаренность, мы сталкиваемся с необходимостью рефлексировать не только относительно самого себя, а со способностью анализировать чувства, мысли, состояния других людей в ответ на социальные воздействия, прогнозируя ответную реакцию окружающих на собственные действия. Если рефлексивные навыки относительно собственной личности условно можно назвать рефлексией первого уровня или собственно рефлексией, то второй аспект выводит эти навыки на более высокий, метакогнитивный уровень, что будет отличать собственно социальную одаренность. Именно об это писала Г.М. Андреева [1], говоря о том, что для более глубокого понимания рефлексии ее необходимо рассматривать не на диаде, а на более сложных организованных реальных социальных группах, объединенных значимой совместной деятельностью. Для анализа социальной одаренности нужно рассматривать два пласта деятельности: процесс деятельности самого человека и социально значимую, общественно полезную деятельность на благо другого человека. Результатом рефлексии будет внутреннее, глубинное, экзистенциальное изменение человека, затрагивающее его систему ценностей, поэтому рассматривать только рефлексивную составляющую без анализа аксиологической, на наш взгляд, нецелесообразно.

Социальная психология указывает, что система ценностей человека является отражением социальных связей и отношений, в которые этот человек включен, следовательно, будучи вовлеченным в социально значимую, общественно полезную деятельность, система ценностей молодого человека претерпевает существенные изменения. Но сами по себе эти изменения не имеют значения, если нет их осознания, поскольку в

противном случае они не будут носить фундаментального характера, выступать ядром личности. Метакогнитивный уровень анализа ценностей предполагает, что человек способен показать, донести свои ценности до других людей. Осознание системы ценностей позволяет человеку сознательно работать над формированием своих взглядов, собственной ценностной системы. Это уровень развития, присущий социально одаренной личности, характеризующейся внутренней свободой, уровень человека, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с добровольно принятыми морально-нравственными ценностями общества.

Формирование социальной одаренности с точки зрения рефлексивно-аксиологического подхода, предполагает создание условий, способствующих интериоризации молодыми людьми ценностей общества и их применению в качестве морально-нравственного регулятора в ситуации жизненного выбора, создание условий для расширения пространства экзистенциального выбора, приобретения опыта социальных отношений и конструктивного решения внутриличностных дилемм; формирования социальных компетенций, организацию практики их применения в период переломных, кризисных периодов.

Для рефлексивно-аксиологического подхода к анализу социальной одаренности характерны такие особенности, как:

– отказ от жесткой регламентации жизнедеятельности подрастающего поколения, обучение их способам самоорганизации и саморегуляции, которые необходимы для последующего вовлечения, организации и мотивации других людей на социально значимую деятельность;

– признание взрослыми самооценности и автономности внутреннего мира ребенка, при этом не исключаются педагогические действия, направленные на оказание помощи в самоанализе ценностно-мотивационной сферы детей;

– включение подростков в различные ситуации, способные стать для них социально-значимыми событиями, приобрести личностную значимость и стимулировать социальный выбор, а также вовлечение в ситуации, требующие проявления инициативы, принятия на себя ответственности за других.

– приоритет внутренних рычагов саморегуляции, недопустимость доминирования внешних требований и угроз наказания; добровольное и сознательное выполнение человеком морально-нравственных норм поведения и обязательств как интериоризированных социальных ценностей.

Все рассмотренные выше обстоятельства дают основание утверждать, что оценку и формирование социальной одаренности можно проводить только в условиях аутентичной деятельности - в социально значимой

деятельности, предполагающей высокую долю самостоятельности и ответственности, а задания, предназначенные для оценки и формирования социальной одаренности, должны содержать отражение социальных ситуаций, требующих навыков организаторской деятельности, планирования и прогнозирования, толерантности и эмпатии. Как следствие данных выводов выступает утверждение о том, что именно рефлексивно-аксиологический подход может и должен быть положен в основу формирования социальной одаренности, а наиболее благоприятной социальной практикой для этого выступает волонтерская деятельность.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания [Текст]. / Г.М. Андреева. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2000. – 139 с. ISBN: 5-7567-0248-2
2. Бодренкова Г.И. Добровольчество [Текст]. / Г.И. Бодренкова // Социальная работа – 2006, №1. – С. 52-56.
3. Киселева Т.Г. Исследование доминирующей мотивации к участию в добровольческой деятельности [Текст]. / Т.Г. Киселева // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). – Ярославль: изд-во ЯГПУ. – 2013 - №2. – С. 44-48.
4. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс]. / Под ред. Д.Б. Богоявленской / Московский городской психолого-педагогический университет. Электронная библиотека // Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения: 27.05.2013).

Лунева Е.С. (г. Ярославль)

Elenaluneva@mail.ru

Рефлексивно-прогностический подход к подготовке подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками

Подготовка подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками на основе рефлексивно-прогностического подхода является целевой функцией образовательной организации. Использование рефлексивно-прогностического подхода в качестве теоретического основания процесса подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками в основной школе способствует реализации вступившего в силу Федерального государственного образовательного стандарта, нацеленного на максимальный учет возрастных особенностей обучающихся и обеспечение своевременного развития личностных новообразований.

Подростковый возраст характеризуется как период формирования основ нравственности, социальных установок, взаимоотношений молодых

людей с социумом. Ведущим видом деятельности становится общение со сверстниками, возникает активное стремление к самопознанию, самовыражению и самоутверждению в обществе. Вместе с тем в настоящее время в реальных отношениях подростков возникает все больше противоречий, связанных с разбросом их интересов, экономической стратификацией, интенсивностью жизни, избыточностью и эклектичностью информации, получаемой из интернета, а неподготовленность к разрешению конфликтных ситуаций приводит к интолерантному поведению и на этой основе – к возникновению фрустрационных ситуаций.

Конфликтные ситуации, возникающие при взаимодействии подростков, в определенной мере предсказуемы. С одной стороны, они обусловлены психофизиологическим развитием (неустойчивостью психики, эмоциональной незрелостью, вспыльчивостью), с другой – особенностями процесса социализации (несформированностью «Я – концепции», недостаточностью опыта социальных отношений).

Педагогический компонент социализации, благодаря которому подростки приобретают способность к самовоспитанию, разрабатывался Л.В. Байбородовой, Н.М. Борытко, Т.Б. Гребенюк, Б.З. Вульфовой, Л.И. Маленковой, М.И. Рожковым, Н.А. Селивановой и другими учеными. В качестве технологического инструментария процесса самовоспитания рассмотрены рефлексия и прогнозирование, позволяющие анализировать происходящие события, определять свое отношение к ним, делать экзистенциальный выбор и самореализовываться в соответствии с ним (М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова).

Согласно философским, социологическим, психологическим теориям поведения людей конфликтные ситуации рассматриваются как скрытое противоборство двух или нескольких сторон, каждая из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из его участников (В.И. Андреев, Н.И. Леонов, Д.И. Фельдштейн и др.). Конфликтная ситуация в подростковой среде вызывает внутренние переживания и размышления, что дает нам право их рассматривать как движущую силу процесса самовоспитания молодых людей и, как следствие, их взросления. Следовательно, конфликтную ситуацию можно представить как ситуацию социального развития, обеспечивающую формирование свойственных возрасту личностных новообразований, вызывающую эмоциональные переживания, побуждающую к разрешению внутриличностного противоречия, связанного с желанием отстоять свою позицию (проявление социальной автономности) и при этом сохранить социальные отношения,

требующую подчинения внешним требованиям (проявление социальной адаптации).

Мы считаем, что *конфликтная ситуация* – это ситуация осознания противоречия в процессе межличностного взаимодействия, способная стимулировать самовоспитание молодых людей и формировать характерные возрастные новообразования. Механизмом выбора той или иной стратегии разрешения внутреннего несогласия с оппонентом являются рефлексия и прогнозирование.

Ряд учёных (Л.И. Анцыферова, И.С. Исаева, Т.Л. Крюкова) утверждают, что в ситуации разногласия со сверстниками подросток может преодолеть негативные переживания, проявить способность к совладающему поведению (копинг-поведению), разрешить или смягчить противоречие, предотвратить развитие конфликта, своевременно определив его неразрешимость или опасность. В современных условиях особое значение приобретает тот факт, что для молодых людей характерны искаженность восприятия отношений, мотивов, высказываний и поступков, личных качеств оппонентов, прямая зависимость характера протекания конфликтной ситуации от позиций участников, от осознания и восприятия сторонами жизненных условий, динамичность; неустойчивость оппонентов в своих притязаниях и позициях, в выборе стратегии поведения.

В процессе историко-педагогического анализа процесса подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками мы рассмотрели социоцентрический и гомоцентрический подходы к ее организации, которые имеют рациональное составляющее.

Представители социоцентрического подхода (И.П. Иванов, Л.И. Новикова, В.А. Караковский) разработали теоретико-методические основы управления интериоризацией подростками социокультурных ценностей, необходимых для успешной социальной адаптации.

Сторонники гомоцентрического подхода (Л.В. Байбородова, Б.З. Вульф, Л.И. Маленкова) акцентировали внимание на необходимости формирования у школьников собственной позиции, системы взглядов и убеждений, ценностных ориентаций как признаков индивидуальности человека, его уникальности и автономности.

Наши взгляды не противоречат рассмотренным подходам и основываются на идеях экзистенциальной педагогики, разрабатываемой школой М.И. Рожкова, которая в качестве собственной цели рассматривает «формирование человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности» [1].

Технологическим инструментарием процесса социального воспитания являются рефлексия (способность человека осознавать самого себя через размышления над собственными переживаниями, чувствами, ощущениями и понимание другого) и прогнозирование (способность предвидеть последствия происходящего).

О подготовленности подростка к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками можно судить по трем основным критериям: когнитивному («Я знаю»), эмоционально-мотивационному («Я переживаю») и поведенческому («Я делаю»). Исходя из выделенных критериев, процесс подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками должен быть поэтапным: от приобретения обучающимися знаний из области человековедения, обществознания, конфликтологии (1-й уровень) к опыту переживания ситуаций разногласия, выработке собственного отношения к их последствиям (2-й уровень) и, наконец, к регулярному проявлению личностных качеств, заключающихся в рефлексивном осмыслении сущности и причин возникающего противоречия и прогнозировании его последствий, а также способностей самостоятельно разрешать возникшие противоречия (3-й уровень).

Разработанная модель подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками на основе рефлексивно-прогностического подхода представляет собой систему содержательно взаимосвязанных компонентов, которые воплощаются в достигнутом уровне подготовленности к разрешению разногласий со сверстниками.

В структуре модели подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками цель содержательно раскрывается в *целевом блоке*, дифференцируясь на стратегическую, тактическую и оперативную.

Стратегическая цель понимается как создание условий, способствующих подготовке подростков к разрешению конфликтных ситуаций. Тактическая предполагает формирование общечеловеческих ценностей, способностей личности, получивших выражение в показателях подготовленности. Оперативная цель ориентирована на решение задач, соответствующих уровню подготовленности подростков к разрешению противоречий в отношениях друг с другом.

Из сказанного следует, что функции педагогической деятельности по подготовке подростков к разрешению конфликтных ситуациях со сверстниками можно разделить на целевые и инструментальные.

Целевые функции отражают содержание педагогических задач. К ним относятся: *социально-ориентирующая*, направленная на приобщение подростков к принятию и уважению морально-нравственных основ

поведения, принятых в обществе; *обучающая*, предполагающая ознакомление школьников-подростков с последствиями, способами и копинг-стратегиями конструктивного поведения в конфликтной ситуации, с основами рефлексивного поведения; *развивающая*, создающая условия для саморазвития личности; *воспитывающая*, способствующая становлению общечеловеческих качеств личности и морально-нравственных основ поведения, принятых в обществе (ответственности, честности, толерантности, чуткости и пр.).

Инструментальные функции обуславливают выбор технологического компонента педагогической деятельности по подготовке подростков к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях со сверстниками. Они включают в себя: *диагностическую*, предусматривающую подбор диагностических методик для определения уровня готовности подростков к выбору конструктивной стратегии поведения в конфликтной ситуации; *стимулирующую*, побуждающую осознание подростками личного смысла происходящего и его последствий, самостоятельный выбор конструктивной стратегии поведения в конфликтной ситуации; *организационно-деятельностную*, создающую условия, способствующие формированию у школьников-подростков качеств личности, необходимых им для обоснованного выбора конструктивной стратегии поведения в конфликтной ситуации; *фасилитирующую*, облегчающую процесс снятия эмоциональной напряженности подростков в конфликтных ситуациях; *рефлексивно-оценочную*, направленную на рефлексивное осмысление отношения к происходящему с позиций всех участников конфликтной ситуации.

В основу подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками мы положили предложенные М.И. Рожковым *принципы профессионально-педагогической деятельности* – такие, как: принцип стимулирования рефлексии подростков (рефлексивно-ценностное осмысление позиции всех участников конфликта, а также стимулирование подростков к рефлексии происходящего); принцип развивающей социальной интеракции (стимулирование и самосовершенствование сущностных сфер личности подростка); принцип формирования антиципации (опережающее отражение своего будущего, готовность совершать самостоятельный выбор); принцип формирования мотивационной перспективы (стимулирование осознания и рефлексивно-ценностного осмысления себя, своих поступков в контексте объективно-существующих взаимоотношений и сознательного отражения будущего).

Содержательный компонент модели подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками с позиции

рефлексивно-прогностического подхода состоит из нескольких разделов. Первый раздел – «*Основы человековедения*»: «Человек и окружающий его мир», «Природа человеческих убеждений и принципов», «Культура поведения человека в различных ситуациях (обычных, экстремальных и т.д.)»; «Саморегуляция поведения», «Нравственные основы поведения человека»; «Жизненное самоопределение человека», «Самореализация человека в обществе».

Второй раздел – «*Основы обществоведения*»: «Человек и его ближайшее окружение», «Человек в малой группе и его роли», «Особенности общения», «Межличностные отношения и конфликты, их конструктивное разрешение», «Пути достижения взаимопонимания», «Понятие социальной нормы, социальной ответственности».

Третий раздел – «*Основы конфликтологии*», который включает в себя такие аспекты изучения, как: «Особенности конфликтных ситуаций», «Типы конфликтных ситуаций, структура конфликта, стратегии поведения в конфликтных ситуациях, «совладание» и «избегание» в ситуациях, требующих сделать выбор, предупреждение и прогнозирование конфликтов, преодоление стрессовых последствий конфликтных ситуаций, эмпатия, приемы общения, ведущие к сближению».

Содержание процесса подготовки подростка к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками предполагает непосредственную помощь подростку в момент жизненной ситуации, вызвавшей сильные эмоциональные переживания. Эта задача реализуется через стимулирование осмысления подростком ситуации и анализ с позиции своего оппонента, на основе ценностных ориентаций и норм, при помощи педагога непосредственно в момент выбора способа поведения в конфликтной ситуации, на основе анализа и проектирования определенных действий в будущее. Субъекты социального воспитания могут в процессе индивидуальных бесед и консультаций использовать различные тренинговые упражнения: «Мой герой», «Я понимаю ситуацию», «У камня», «Зеркало» и т.д. В процессе совместной деятельности подростки оценивают отношение к происходящему и находят ответ на вопрос, какими были отношения между участниками конфликтной ситуации и какими стали, что, по их мнению, изменилось.

Также субъекты социального воспитания целенаправленно создают ситуации разногласия между школьниками-подростками посредством использования воспитывающих ситуаций, а также при подготовке и проведении воспитательных мероприятий («мозговой штурм», КТД). Созданная в образовательном учреждении социокультурная среда, разнообразные общие дела, предполагающие проектную деятельность,

целеполагание, делегирование полномочий, способствуют формированию у обучающихся компетенций в практике межличностного взаимодействия. Деятельность педагога направлена на педагогическое стимулирование выбора способа поведения подростка в конфликтной ситуации на основе ценностных ориентаций и норм, осознание последствий каждого варианта поведения.

Процесс подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками осуществляется как в учебной, воспитательной, так и во внеурочной деятельности, как через отбор субъектами социального воспитания содержания учебных текстов, так и через применение воспитывающих ситуаций, демонстрирующих примеры и способы поведения в конфликтных ситуациях в рамках образовательного и дополнительного материала.

Технологический блок модели подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками предполагает использование субъектами социального воспитания педагогических технологий, которые будут способствовать развитию компетенций, необходимых для понимания причин разногласий, рефлексии их личной значимости, выбору конструктивного способа поведения, соответствующего предпочитаемым межличностным отношениям, и прогнозированию последствий происходящего. В связи с этим нами были включены в рассматриваемый процесс следующие педагогические методики, имеющие рефлексивно-прогностический компонент: технология планирования, составления вопросов и ответов, технология социальных проб, педагогических мастерских и т.д.

Завершающим блоком модели подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками является *аналитико-результативный*, включающий критерии и методики оценки полученных результатов по изменению уровня подготовленности подростков: тесты, анализ академической успеваемости и внешкольной активности, изучение школьной документации, анализ педагогических дневников классных руководителей, психолого-педагогические характеристики, наблюдение за поведением подростков в конфликтных ситуациях, дилеммы Колберга, изучение уровня рефлексивности (А.В. Карпов); изучение социализированности личности (М.И. Рожков).

Условиями эффективного применения рефлексивно-прогностического подхода к подготовке подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками являются направленность содержания педагогического процесса на овладение обучающимися знаниями из области человековедения и обществознания, основ

конфликтологии, демонстрация примеров проявления оппонентами по какому-либо вопросу гуманизма, доброжелательности, справедливости, толерантности, самообладания, стремления соблюдать права и свободы человека; использование педагогических технологий, способствующих развитию компетенций, необходимых для понимания причин возникновения разногласий, рефлексии их личностной значимости и выбора конструктивного способа поведения, соответствующего предпочитаемым межличностным отношениям; создание в образовательной организации социокультурной среды, актуализирующей применение формируемых компетенций в практике межличностного взаимодействия обучающихся; обеспечение педагогического сопровождения оппонентов в момент осознания разногласий со сверстниками.

Успешность реализации модели по подготовке подростков к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях апробирована в средней общеобразовательной школе № 29 г. Ярославля.

Таким образом, рефлексивно-прогностический подход к процессу подготовки подростков к разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками направлен на формирование у воспитанников рефлексивных и прогностических способностей, обеспечивающих осмысление сущности, причин и возможных последствий возникающих противоречий, способствующих формированию подготовленности к разрешению разногласий со сверстниками.

Библиографический список

1. Рожков М.И., Макеева Т.В. Социально-педагогическая деятельность [Текст]: учебно-методическое пособие. / М.И. Рожков, Т.В. Макеева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009.

Макеева Т.В. (г. Ярославль)

makeeva.tatyana@inbox.ru

Экзистенциальный аспект проблемы социальной исключенности современной молодежи

В последние годы проблема социальной исключенности (эксклюзии), чрезвычайно популярная в западной социологии, приобрела особое звучание в России. Так, по мнению профессора Ф. Бородкина, «свыше 50% населения России - «исключенные» [1], то есть люди, которые вынуждены существовать на обочине жизни, не будучи включенными в активные трудовые, социальные, политические отношения и культурный процесс.

Теория социальной эксклюзии сформировалась во Франции в начале 1970-х гг. С ее помощью описывались различные категории людей:

инвалиды, престарелые, дети, подвергшиеся насилию, матери-одиночки, асоциальные группы и пр., все исключенные из занятости на основе системы социального обеспечения. Авторство понятия «социальная эксклюзия» приписывается Рене Ленуару (René Lenoir). Теория социальной эксклюзии в основе своей имеет деление общества на «инсайдеров» и «аутсайдеров» и учитывает не только «вертикальное» структурирование общества, но и «горизонтальные» различия [2].

Теория социального исключения несколько позднее включила в себя более широкую проблематику: она использовалась для объяснения и анализа различных видов социального неблагополучия, связанных с социальными проблемами, в первую очередь обусловленными экономическими кризисами, длительной безработицей, растущей неустойчивостью социальных связей, в том числе среди членов семьи. Социальное исключение рассматривалось как результат разрыва социальных и символических связей между отдельными лицами и обществом и в связи с неспособностью государства к установлению солидарности.

Сегодня в любом обществе люди постоянно находятся в состоянии риска. Последствия стихийных бедствий, экологических катастроф, бесконтрольного применения современной техники и технологий, экономических спадов и политических кризисов, террористических актов и ошибочных решений в управлении не обходят стороной ни богатых, ни бедных. Особенно это касается молодежи. Молодые больше рискуют остаться без образования, не найти работы, не создать семьи, не выдержать конкуренции в бизнесе и остаться не у дел.

Поэтому, исследуя проблему социальной исключенности, особое внимание, в первую очередь, мы уделили именно молодежи. Взрослея, молодые люди неизбежно вступают в конфликт с обществом. Этот конфликт может стать как источником развития молодежи, так и фактором её дискриминации и маргинализации. Общество (социум) сознательно создает барьеры для людей. Специфику молодежных барьеров (конфликтов) можно обозначить следующим образом.

Во-первых, молодежь обладает неполным (незавершенным) социальным статусом, что вызывает неудовлетворенность реальностью.

Во-вторых, конфликты часто возникают в результате инновационной, преобразовательной деятельности молодежи.

В-третьих, имеют место конфликты в связи с принадлежностью молодежи к иному типу культуры – субкультуре.

Молодежь, проходя процесс социального развития, сталкивается с различными рисками, которые могут кардинально повлиять на будущее.

1. *Ситуации, связанные с угрозой здоровью и жизни молодых людей.* Если общество не создает условий для физического развития молодого человека, для охраны его здоровья и безопасности его жизни, появляются реальные основания для риска.

2. *Неопределенность возможностей для жизненного старта молодежи.* Чем ниже аскриптивный статус молодых людей, унаследованный от родителей, тем больше неопределенность возможностей для выбора ими своего жизненного пути. Если для выходцев из высокостатусных семей стартовые позиции в учебе, в работе, в создании собственной семьи являются своеобразным трамплином, обеспечиваемым возможностями родителей, то для всех других выравнивание возможностей жизненного старта определяется либо собственными способностями, трудолюбием предприимчивостью, либо помощью со стороны государства.

3. *Неопределенность возможностей самореализации молодежи.* Включение в социальную жизнь – процесс, полный драматизма, сопровождаемый нереализованными амбициями, несбывшимися надеждами, разрушенными планами.

4. *Ценностно-нормативная неопределенность.* Ценности и нормы играют решающую роль в интеграции любого общества, придавая устойчивый, необратимый характер социальным связям. В индивидуально-личностном плане они являются своеобразным стержнем, на котором базируется весь внутренний мир человека. В обществе риска, с его неопределенностью и непредсказуемостью, происходит существенная деформация этого механизма. В этих условиях возникает множество ситуаций безнормности, при которых молодой человек теряет привычные ориентации, чувство опоры, утрачивает связи с обществом.

5. *Неопределенность идентичности.* Процесс интеграции молодых людей в общество не ограничивается механическим включением их в общественные структуры, а сопровождается внутренней идентификацией с ними. Это придает процессу устойчивый характер. Поэтому, стремясь к стабилизации и к сохранению своей целостности, общество заинтересовано в воспроизводстве социально значимых оснований идентичности [3].

Социальное исключение предполагает отсутствие или отрицание ресурсов и прав у ряда сообществ, следствием чего является их неспособность участвовать в жизни общества, что влияет на качество жизни социально исключенных людей и негативно отражается на обществе в целом.

На современном этапе к социально исключенным можно отнести следующие общности: безработные; работники, имеющие непостоянные контракты; низкооплачиваемые работники; инвалиды; заключенные,

условно-осужденные, вышедшие из мест лишения свободы; дети, выросшие в проблемных семьях; иммигранты; расовые, религиозные, языковые и этнические меньшинства; бездомные, без определенных занятий и места жительства; «люди, чье потребление, времяпрепровождение и другие виды деятельности (в потреблении алкоголя или наркотиков, соблюдении общественного порядка, стиле одежды, общения, манерах поведения) осуждаются или признаются отклоняющимися от нормы» [2]. Данные общности, как правило, образует наше молодое поколение.

М. Вольф предлагает следующую классификацию ситуаций социальной эксклюзии.

Эксклюзия от средств к существованию. Так, сокращение доходов заставляет отказаться от привычного жизненного уклада. Такая эксклюзия означает инклюзию в мир опасных жизненных стратегий и размывание классовой самоидентификации.

Эксклюзия от социальных услуг, благосостояния и сетей социальной безопасности. До 80-х годов во всех странах росли ожидания относительно социальных прав и услуг, гарантированных государством: права на образование и здравоохранение для всех; социальной безопасности в отношении нужды; прав на жилище, безопасное водоснабжение и вывоз отходов, иных гарантий. Результатом урезания ряда социальных услуг по отношению к одним группам населения и сохранения услуг для других становится рост числа незащищенных групп.

Эксклюзия от культуры потребления. Для значительной части населения эксклюзия означает нищету, нужду и невозможность удовлетворения базовых потребностей в еде и крове. Однако для еще большей части населения эксклюзия от потребления представляет собой более сложную проблему, связанную с доступом к информации о разнообразных и меняющихся нормах потребления. Следствие неосуществленных потребительских стремлений – эксклюзия из сферы общественных услуг и сетей безопасности, а также из сферы политического выбора.

Эксклюзия из политического выбора. С одной стороны, в большинстве стран люди могут участвовать в относительно свободных выборах, имеют доступ к различным источникам информации и т.д. Однако в этих условиях эксклюзия из политического выбора не устраняется вследствие олигархических и бюрократических черт политических партий, доверие к которым оставляет желать лучшего. Обязательства политических лидеров перед избирателями часто отступают на второй план под давлением мировой экономической системы и баланса сил в собственной стране.

Результаты такого рода эксклюзии из политического выбора могут варьировать от политической апатии до насильственных реакций.

Эксклюзия от массовых организаций и солидарностей. Организации и менее формально выраженные формы солидарности, с помощью которых люди борются за преодоление эксклюзии, основаны на стремлении контролировать источники средств к существованию, стремлении удовлетворить свои потребительские предпочтения, отношении к государственным услугам, услугам муниципальных или добровольных организаций, принадлежности к местным территориальным сообществам, потребностей в религиозных и этнических идентичностях.

Эксклюзия от возможности понимания происходящего. Становление «информационного общества» порождает специфическую форму эксклюзии, связанную с «шоком со стороны будущего» (О. Тоффлер). Для одних «информационное общество» означает максимально широкий выбор жизненных стилей, гендерной и возрастной идентификации. Для других это влечет за собой усложнение стратегий выживания и возрастание рисков. Значительная часть населения довольствуется и довольна сообщениями о спортивных событиях, частной жизни знаменитостей при практическом отсутствии по-настоящему тревожной информации.

С точки зрения экзистенциального анализа человек не является «целостным» из себя самого, даже если он здоров и его потребности удовлетворены. Человек в соответствии со своей сущностью предрасположен к тому, чтобы выйти за пределы самого себя и обратиться к другому (тому, что не есть он сам) – вещам, людям, задачам – и только благодаря этому он получает свое экзистенциальное исполнение. Базисное положение экзистенциального анализа – это диалогические отношения с миром и с самим собой. «Быть в этом мире означает быть открытым для мира снаружи и изнутри. Нарушение диалога с собой или с миром – ведет к снижению энергии, жизненности, т.е. к утрате экзистенции» (А. Лэнгле). Рассмотрим основные фундаментальные жизненные мотивации человека с позиции экзистенциального анализа.

В первой фундаментальной мотивации основным мотивом является «мочь быть».

Во второй фундаментальной мотивации речь идет о том, что человек ориентирован на то, чтобы жизнь нравилась.

В третьей фундаментальной мотивации говорится о стремлении человека «быть самим собой».

В четвертой фундаментальной мотивации перед человеком встает вопрос: «Я есть, но какой в этом смысл?» Здесь человек осознает, о чем идет речь в его жизни.

От того, насколько успешно/неуспешно молодой человек ощущает себя в каждой из перечисленных мотиваций, зависит его социальная успешность/социальная исключенность. Если человек не видит будущего, его экзистенция заблокирована. Лэнгле выделяет три основные причины таких блокировок [4]:

1. *Груз прошлого заслоняет настоящее.*
2. *Неверные установки человека по отношению к самому себе и плохое знание своих возможностей.*
3. *Экзистенциальный вакуум. «У людей есть все для того, чтобы жить, но у них нет того, ради чего жить».*

Таким образом, социальная эксклюзия в тех ее формах, как она начинает складываться в России, достаточно типична, и процессы глобализации, в которые после начала реформ оказалась включена и Россия, к сожалению, привели к характерным в последние годы для всего мира процессам изменения социальной структуры.

Библиографический список

1. Бородкин Ф. Социальные эксклюзии [Текст]. / Ф. Бородкин // Социологический журнал. 2000. - №3/4. – С. 5-17.
2. Социальная эксклюзия социально депривированных групп населения (на примере наркопотребителей и ВИЧ-инфицированных) [Текст]. / М.Ю. Ефлова. – Казань: Казан ун-т, 2012. – 164 с.
3. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска [Текст]. / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс. – М.: Наука, 2003. – 161 с.
4. Экзистенциальный анализ Альфрида Лэнгле. Учение о духовно-экзистенциальной мотивации [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x1435.htm> (дата обращения 15.10.2013).

Малкова И.С. (г. Ярославль)

malkova.is@yandex.ru

Самореализация молодёжи: поиск смысла жизни, или философия «нового» человека

Все изменения, которые происходят в мире, кардинально меняют не только ритм жизни людей, но и их способность к осмыслению действительности, рефлексии, ориентации в жизненном пространстве.

В настоящее время российское государство, основываясь на современном законодательстве, на достигнутом уровне социально-экономического, духовно-нравственного развития, предлагает обществу различные варианты жизни.

Однако разным людям смысл жизни видится по-разному. Содержание цели жизни меняется не только в зависимости от исторических условий

бытия человека, но и от его возрастных особенностей: юности, зрелости или старости. Юность – именно то время, когда человек наиболее полно ощущает потребность найти своё место в жизни. Он сам сознательно или стихийно, намеренно или невольно своими способами бытия придаёт ей смысл и тем самым выбирает и созидает свою человеческую сущность. «Только мы и никто другой», так отмечал в своём труде «Время человеческого бытия» понимание вопроса о смысле человеческой жизни российский учёный специалист по философской антропологии, теории познания, метафилософии кандидат философских наук Николай Николаевич Трубников. Автор высказывал мнение, что нет никакого раз и навсегда заданного смысла (или отсутствия смысла) человеческой жизни. Человек посредством своих замыслов и деяний придаёт (или не придаёт) своей жизни определённый смысл [1].

Актуальность вопросов, касающихся процесса жизненного поиска молодёжи, несмотря на большое количество опубликованных научных работ и исследований, обусловлена новым всплеском интереса человечества к поиску неизведанных внутренних ресурсов. В настоящее время, возможно, это происходит по нескольким причинам:

- с одной стороны, из-за возрастания предъявляемых обществом претензий к человеку как успешной гармонично развивающейся личности, чётко осознающей смысл своей жизни;
- с другой стороны, ввиду роста числа тех молодых людей, которые, теряясь в огромном поле возможностей современного мира, не могут указать свою чёткую жизненную траекторию развития.

В лучшем случае это приводит к обращению молодёжи для решения своих проблем к психологам, психотерапевтам, узким специалистам в Центры консультирования, посещению всевозможных семинаров и тренингов, посвящённых изучению внутреннего мира человека. В худшем – следует обращение к астрологам, экстрасенсам, посещение сомнительных религиозных объединений, сект.

Вместе с тем современное сообщество диктует необходимость формирования образа «нового» молодого человека: современного, быстро улавливающего все происходящее в мире; человека, способного на основе полученной извне информации чертить векторы своего внутреннего развития. В этом случае можно говорить о формировании философии «нового» человека с многовариантным и пластичным поведением, с чёткой системой ценностных координат, с понимаем смысла своего существования и предназначения.

На данном основании главной задачей педагогического сообщества становится создание условий, необходимых для выхода энергии молодого

поколения в положительном направлении, для формирования у него устойчивого желания использовать свои возможности для своего и общественного блага. Именно эта позиция видна и в идеальной цели экзистенциальной педагогики формировании человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально-значимой деятельности [2, 9]. Образовательная среда выступает как постоянно расширяющаяся сфера жизнедеятельности личности. Она включает в себя непрерывно возрастающее богатство связей личности с окружающим миром, раскрывает жизненное значение изучаемых объектов, учит человека постигать принципы собственных действий и руководствоваться ими в новых ситуациях.

Какой смысл вкладывает человек в понятие самореализации, зависит от его мировоззрения. Важно, кто и как помогает ему найти себя. В настоящее время образовательное пространство государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования Ярославской области Ярославского педагогического колледжа нацелено на формирование у обучающихся потребности развиваться, совершенствоваться и совершенствовать мир вокруг себя. Начиная с 2013-2014 учебного года, работа новых подразделений в структуре колледжа, таких, как региональный организационный центр массовых мероприятий для обучающихся среднего профессионального образования, региональный ресурсный центр по дополнительному образованию обучающихся среднего профессионального образования, региональный информационно-методический центр, направлена на создание условий для появления новых возможностей в воспитании, обучении и развитии молодого поколения, расширения поля деятельности как для обучающихся, так и для педагогов. Это становится возможным благодаря разработанному программно-методическому обеспечению образовательного процесса, участию членов творческих объединений в различных мероприятиях, организации и проведению областных мероприятий, ведению инновационной и экспериментальной деятельности, обеспечению трансляции творческих достижений обучающихся и педагогических работников.

Продуктивный поиск и построение обучающимися и педагогами колледжа системы ценностных координат, жизненных траекторий обучающихся ещё раз подтверждает высказывание Э. Фромма: «Человеку нужна система координат, некая карта его природного и социального мира, без которой он может заблудиться и утратить способность действовать целенаправленно и последовательно... просто человеку необходима система координат, жизненных ориентиров, ценностных ориентаций» [3, 316].

Система ценностных координат личности выступает незаменимым условием успешной самореализации человека, достижения гармонии в своих устремлениях, связанных с объективными обстоятельствами жизни, основными тенденциями в развитии общества. А убежденность каждой личности в собственной ценности для значимого другого человека даёт ей возможность более полной самореализации. Оценка личностью своей сущности является необходимым компонентом формирования личности, его нравственной культуры, жизненной траектории, смысла жизни.

Смысл жизни – в самореализации личности, в потребности творить, отдавать, делиться с другими, жертвовать собой ради других. И чем значительней себя ощущает человек, тем более он оказывает влияния на окружающих. Возможно, правильно организованная образовательная среда, основанная на принципах экзистенциального подхода, на интеграции образовательных ресурсов, способна помочь обучающимся ощутить себя значимыми и нужными в обществе.

Библиографический список

1. Философы советского периода: Трубников Н.Н. [Электронный ресурс]. / Агентство творческой поддержки и консультирования. // Режим доступа: <http://рустрана.рф/article.php?nid=15841>
2. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Текст]. / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2002. - № 4 (33).
3. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст]. / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2006.

Матренин П.В. (г. Белгород)

pavelemist@mail.ru

Клубная деятельность в системе факторов освоения подростками эстетических ценностей

Современные представления об истории как о науке позволяют нам говорить о том, что она не только описывает и анализирует прошлое, но и помогает на этой основе разобраться в современных тенденциях развития общества, а также дает возможность спрогнозировать будущее. В истории развития клубной деятельности в России на протяжении XX столетия мы можем выявить основные принципы ее организации, имеющие существенное значение для работы детских и подростковых клубов в настоящее время, а также позволяющие прогнозировать возможные идеи, на которых будет основываться деятельность клубов в будущем.

Клуб выступает как объединение детей и подростков, дающее им возможность свободного развития творческого потенциала на основе

неформального общения, включения в различные виды интересующей их деятельности и объединяющее общей целью (А.С. Макаренко, В.В. Полукаров, А.Ф. Родин, М.И. Рожков, А.П. Трубников, С.Т. Шацкий).

Для клубного коллектива характерны следующие черты: высокие показатели психологической комфортности, благополучие отношений в коллективе, высокая степень групповой сплоченности (дружеские отношения, взаимная симпатия); нехарактерна изолированность кого-либо из учеников, она возникает лишь в исключительных случаях. Клубное формирование становится пространством, в котором осуществляется трансляция культурных норм и ценностей, а также институтом, где человек готовится к оптимальному существованию в социуме и культуре [3].

Внеклассная педагогическая деятельность внутри клубного формирования имеет ряд отличий от того, что происходит в школе. Школьная педагогика доминирующей областью психологии личности подростка избирает интеллектуальную, гуманитарные и точные науки становятся объектом изучения школьника, знакомство с культурой своего народа происходит в основном теоретически. Учитывая то, что население страны в основном городское, и не в одном поколении, можно сказать, что непосредственная связь с традиционной народной культурой утратила точки практического соприкосновения. Единственным фактором соединения теоретических и практических знаний является клубное формирование, которое и предполагает познавательное развитие, ценностное отношение к традиционной народной культуре.

Клубная деятельность является одним из важнейших средств реализации сущностных сил гражданина и оптимизации его социально-культурной среды. Она является также важным фактором реализации ведущих национальных принципов: гласности, свободы слова, раскрепощенности сознания гражданского общества, гражданского взаимоуважения. Деятельность клубов сегодня обретает особую актуальность и выдвигается на ответственные рубежи при организации досуга. Если рассматривать клубную деятельность с позиций жизни гражданского общества, то она важна для стабилизации, снятия напряженности, предотвращения общественных конфликтов, укрепления солидарности, взаимосвязи поколений, общения, удовлетворения потребности гражданина в радости, удовольствии и т.д.

Досуг никогда не являлся праздным времяпрепровождением. Поэтому понять смысл клубной деятельности и выявить его функции в принципе возможно лишь в том случае, если определить ее как особый тип деятельности, в том числе и предполагающий опору на традиционную народную культуру. И одной из главных функций этой деятельности

является создание культурной пространственно-временной развивающей среды, организованной особым образом и предназначенной для включения личности в реальную, а не выдуманную жизнь.

У подростков велика жажда общения, особенно со сверстниками. Но она часто приводит к случайным знакомствам, неблагоприятным влияниям. Поэтому остро встает вопрос об организации досуга. Необходимо отвлечь внимание подростков от всего негативного, опасного, помочь им умно и интересно проводить свободное время. И здесь наиболее эффективным является неформальное вовлечение подростка в процесс познания того или иного дела, освоение того или иного навыка. И внешкольная обстановка в рамках клубного формирования остается одним из самых приемлемых вариантов досуга, самоутверждения. Анализируя социально-психологические особенности юношеского возраста, В.Н. Лозовцева и А.А. Усманова большое внимание уделяют проблеме самоутверждения личности. «Позитивный опыт самоутверждения, полученный в отрочестве, способствует становлению уверенности в себе» [4].

Клубное формирование дает посетителю только определенные навыки, эстетическое, патриотическое воспитание, нравственное удовлетворение. Иными словами, невещественное, духовное. Здесь подростку не ставят оценок и в конце занятий не дают аттестат. Поэтому все в работе педагога зависит от его профессионализма, умения возбудить в детях интерес к традиционной народной культуре. Клуб – это, прежде всего, объединение людей. В имперской России слово «объединение» было в одном поле со словом «соборность», в советской – со словом «коллективизм». Через воссоздание, реконструкцию досугового быта наших предков педагог в клубном формировании дает возможность подростку поставить больше точек на оси развития русской нации, определить к ним свое отношение. П.И. Симуш подчеркивает, что одной из определяющих ценностей русского крестьянства является семья. Межпоколенная связь нивелирована социальным «серпом», вуализированной борьбой за права человека. Человек устремлен в погоню за своими правами, но эта погоня происходит «по головам» самых близких людей. Получается, «клетка» пытается обособиться от других, родственных ей, а в итоге и от всего организма. Связь с предыдущим поколением сводится до формализма. Общение внуков, детей подросткового возраста с дедушками и бабушками стало определяться дальностью проживания друг от друга, новое поколение не имеет возможности перенимать жизненную мудрость, которую могут передать старшие поколения.

Клубная деятельность способствует объединению детей и подростков, дает им возможность для свободного развития творческого потенциала на

основе неформального общения, включения в различные виды интересующих их взаимодействий, соединяет общей целью, способствует эстетическому и культурному формированию личности. По мнению А.В. Репринцева, «опыт не только проявляется, но и формируется в разнообразной деятельности, которая определяет процесс формирования доминирующих черт характера человека, его наиболее типичные индивидуальные качества. Закрепляя в практической деятельности способы установления контактов с внешним миром, с окружающей действительностью, человек тем самым реализует свой творческий потенциал, накапливает, совершенствует, углубляет опыт эстетического освоения и преобразования мира, утверждает себя как творца, как создателя, как субъекта своей собственной активности» [7, 307].

Библиографический список

1. Булатников И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза [Текст]. / И.Е. Булатников // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Кострома, 28-30 октября 2009 г.) / под общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 324 с.
2. Вульф Б.З. Ребенок и взрослый в диалоге поколений и культур [Текст]. / Б.З. Вульф // Приобщение школьников к ценностям региональной культуры: проблемы и опыт: межвуз. сб. науч. ст. / Под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2005. – С. 160.
3. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система [Текст]. / В.Д. Гатальский // Педагогика. – 2009. - № 3. – С. 52-57.
4. Лозовцева В.Н., Усманова А.А. Опыт исследования личностных устремлений подростков [Текст]. / В.Н. Лозовцева, А.А. Усманова // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 33-40.
5. Пашков А.Г., Репринцев А.В., Трубников А.П. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения молодежи в условиях клубно-профильной деятельности [Текст]. / А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, А.П. Трубников – Курск: Курск. гос. ун-т, 2012. – 306 с.
6. Репринцев А.В. Механизмы наследования ценностей культуры: диалектика личного и общественного [Текст]. / А.В. Репринцев // Культура как способ бытия человека в мире. – Томск: ТГУ, 1998. – С. 396.
7. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст]: Дис... д-ра пед. наук. / А.В. Репринцев. – Курск: КГПУ, 2001.

Традиция и истолкование в языке и культуре

Нельзя стать человеком, не приобщившись к языковой, культурной традиции – «ненаследственной памяти коллектива» [22, 6] – и не пережив, не проболев душой важнейших этапов ее развития. Через системность языка постигается связь наименованного, логика вещей и их взаимодействий; через генезис этой системности – логика развития человека и социума. Сначала индивид общается с миром, долго не деля его на «природу» и «общество», еще дольше не обозначая себя как самостоятельно действующее лицо. При этом любой ребенок, даже самый «отсталый», к пятилетнему возрасту начнет составлять предложения, превышающие возможности животных [17, 402-403]. В 1930 г. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, анализируя эволюцию «архаической» памяти, указали на ее специфические особенности: «необычную» буквальность, фотографичность, обилие деталей, плохое различение непосредственного восприятия и воспоминания, комплексный характер (нерасчлененность воспринятого целого на элементы) [5].

Это соответствует особенностям *эйдетической* памяти многих наших современников, причем на ранних этапах языкового развития духовное становление любого человека, как в древности, начинается именно с фазы *эйдосов* – с того, что он полагает, что любая вещь, попадающая в поле зрения, такова, какой кажется с места, откуда ее наблюдают. Например, куб, имеющий по-разному окрашенные стороны, но повернутый к такому человеку одной стороной, *весь* представляется ему только зеленым или красным. Человеку трудно усвоить, что данная вещь одна и та же, а не две (три, четыре) разных [11, 49].

Малейшее изменение позиции требует реализации дейктической (указательной) функции языка – нового указания на «объект» и модификации обозначающего его слова (непреренно имени собственного), запоминания множества приводящих моментов; так возникает родовый принцип *«все во всё»*, в соответствии с которым слово оказывается знаком не столько вещи, сколько ситуации, а через нее – границ и качества родового мира.

Применение при изучении языка генетического и функционального подходов «позволяют лучше понять взаимосвязь не только между языком и мышлением, но и между разными уровнями индивидуального сознания» [8; 111, 128], содержание которого может быть представлено в виде фильтра, через который проходит далеко не вся поступающая извне информация, особенно если она дана в знаковой форме. Этот «фильтр» может

специфицировать тип культуры, социальную роль человека, качество, структуру пространства его общения. Родовое имя, выхватывая все и вся из тьмы некультуренного небытия, бесформенного Ничто, приобщает именно к родовому космосу, и лишь то, что им наделяется, признается живым, реально существующим.

Совсем другой этап в развитии языка, культуры, социальных связей связан с инкорпорированием родов в рамках внешних для них первых государственных образований и осмыслением *общего* как *сложного, составленного, сращенного, смешанного*; так понимался термин *конкретное* в первоначальном латинском варианте [10, 23]. Здесь объекты выделялись *едиными во множестве их различных проявлений в пространстве и времени*, а дейксис применялся для указания на специфику такого единства и *дистанцировал от родового общего*, что не могло не отразиться устройстве языка.

В пространстве и процессе общения не только слово или предложение – отдельный звук речи оказывается нужен лишь настолько, насколько соответствует целям и качеству конкретной совместно-разделенной деятельности. И функция определяет его зафиксированную сознанием форму: «Мы видим крючочки и дощечки, но знаем, что это коньки или лыжи. И иногда знание того, что мы видим, несомненно, мешает нам видеть видимое» [15, 39].

Сохранение в процессах человеческих взаимодействий «старых» целей и пространств общения создает *языковые традиции*. А то новое, что необходимо надстраивается над традициями при изменении качеств деятельности (пространств общения), – противостоит традициям и при наличии органичных *переходов* от одних качеств к другим, то есть при сохранении связи между «старым» и «новым» состояниями языка, культуры и социума, понимается как их (*традиций*) новое *истолкование*. Так возникает проблематика герменевтического круга, который, по мысли Г. Гадамера, описывает понимание как взаимодействие двух движений – *традиции* и *истолкования* [6, 350]. Что такое взаимодействие существует, установила Т.М. Дридзе, которая писала, что структура памяти, ее многоуровневая организация – продукт и отложение истории нескольких принципиально разных форм сотрудничества [8, 167-234].

По этой причине «повторение отнюдь не необходимое условие, а тем более не причина усвоения и сохранения знаний», гораздо важнее выделение способа действия, адекватного структуре предмета [14, 25]. Вот почему знаки языка и речи – «всегда метафоры», которые возникают «из системы оппозиций, актуальных для данного, порой весьма краткого исторического периода» и существующих «лишь для ограниченной

социокультурной группы, объединенной совместно пережитым общественным опытом»; оппозиции эти «часто строятся на противопоставлении того, что есть, тому, что было, то есть обращаются к общественной памяти» [13; 10-11, 13], – и диахрония оказывается не менее важной, чем синхрония.

Социум системно организован не только в пространстве, но и во времени – что влечет разделение и новые синтезы культурных парадигм, социальных ролей, целей общения в потоке истории. При этом в соответствии с действующими нормами системности каждый может дополнить или заместить первоначальный по-родовому общий (аморфный) образ объекта его видением и пониманием *в ракурсе собственной позиции в совместно-разделенной деятельности*, закрепив это средствами *собственного языка*. В результате даже так называемый *общий язык* (*традиционное* понимание его знаков) оказывается дифференцированным так и настолько, как и насколько исторически дифференцировано человечество.

По Аристотелю, сколькими способами говорится, столькими же способами обозначает себя бытие [3, 87]. Новое время уточнило: *речь идет о бытии как однажды возникшей, постоянно поддерживаемой и развивающейся благодаря человеческому взаимодействию социокультурной реальности*. Там, где начинается культурный тип, утверждал М.К. Петров, возникает область действия социального кода, который на небиологической основе детерминирует развитие человека с момента его рождения, и есть лишь один возможный претендент на роль социального гена – знак в его способности фиксировать и неопределенно долго хранить значение [16; 29, 30]. *И общее при всей его условности не есть отрицание действительности и действительного, не тотально иная действительность*, а то, что, по Аристотелю, «*присуще всем и (есть) само по себе и поскольку оно есть то, что оно есть*» [2; 189, 188]; хотя «необходимо признать истинным, что *есть единое в отношении многого*, ибо если бы этого не было, то не было бы и общего...» [2, 202]. Без чувственного восприятия будет отсутствовать и знание [2, 217], но надо различать живые существа по их способности хранить *общее*: «...из того, что остается от воспринятого, у одних возникает (некоторое) понимание, а у других – нет» [2, 287-288].

Еще Сократ ставил знак равенства между *суцим* и *общим*. По Аристотелю, он «правоммерно искал существо вещи, так как он стремился делать логические умозаключения, а началом для умозаключений является существо вещи» и исследовал *общее* как особую реальность: «... по справедливости две вещи надо было бы отнести на счет Сократа –

индуктивные рассуждения и образование общих определений: в обоих этих случаях дело идет о начале знания» [3, 223]. Общее знание приравнивается к добродетели. Это объективное знание, которое получается при помощи общего понятия [7, 82-85] и возникает в беседе, споре, диалоге, то есть в конкретных процессе и пространстве коммуникации. Но, утверждал К. Юнг, «что рождено или создано в данный момент времени, обладает качеством этого момента времени» [23, 84]. Человеческая деятельность, связанные с ней процессы общения и обобщения всегда предполагают позиционирование и взаимодействие начальной «старой» и конечной «новой», только возникающей форм мысли, языка, речи, культуры, социума. Гетерогенность «старого» и «нового», позиционируя «старые» (ставшие традиционными) и «новые» истолкования знаков, приводит к культурно-типологической многослойности социальных связей, пространств и средств общения. Уже первые государства, эксплицировав и утвердив надродовые ценности и ценностные ориентации, новые миропонимание и мирочувствование, не могли не поддерживать и родового традиционализма, потому что их язык возникал в результате его нового истолкования. Поэтому, по К. Юнгу, *синтетизм* – главное в коллективном бессознательном, способ психической компенсации охватившего мир раскола: «Она проявляется в форме спонтанно возникающих кругообразных образов единства, которые символизируют собой *синтез противоположностей*, осуществленный в душе» [24, 279]. Г. Гадамер видит этот синтетизм в необезличивающей взаимосвязи «классического» и «современного»: «То, что называется «классическим», прежде всего не нуждается в преодолении исторической дистанции – оно само, в постоянном опосредовании, осуществляет это преодоление. Поэтому классическое, конечно же, «вне времени», но сама эта вневременность есть способ исторического бытия» [6, 343-344].

Об этом писал апостол Павел: «Вам говорю, язычникам. Как Апостол язычников, я прославляю служение мое. *Если начаток свят, то свято и целое; и если корень свят, то и ветви* [Рим. 11; 13, 16]. По данной мне благодати, всякому из вас говорю: не думайте *о себе* более, нежели должно думать; но думайте скромно, по мере веры, какую каждому Бог уделил. Ибо, как в одном теле у нас много членов, но не у всех членов одно и то же дело, так *мы, многие, составляем одно тело во Христе, а порознь один для другого члены* [Рим. 12; 3-5]». Это логика системности, и прежде всего речь идет о духовной истории, совершенствовании *внутреннего человека*: «... если внешний наш человек и тлеет, то внутренний со дня на день обновляется [2 Кор. 4; 16]». Тема внутреннего, духовного обновления человека и общества была традиционна для Древней Руси в момент

принятия христианства [9, 79-85] и для России XIX-XX веков.

«При лексико-грамматическом описании глубинных уровней языка нами были намечены контуры грамматики и словаря каждого из них, – писал Д.Л. Спивак. – При этом выяснилось, что отдельные грамматические конструкции «нормального» языка сохраняют связь с тем из слоев сознания, на котором они образовались при фило- и онтогенетическом развитии. Исследование переходов между слоями доказало, что при восприятии речи каждая конструкция путем последовательного перевода передается «своему» слою и лишь там обрабатывается» [19, 77]. Культурно-типологическую многослойность морфологии современных индоевропейских языков и то, что она складывалась на протяжении тысячелетий, утверждал И.М. Тронский [21, 48]. Иерархичность фонетической системы – многостепенного целого, в состав которого входят фонемы разных «рангов», находящиеся в сложных отношениях друг к другу и укладывающиеся в определенные закономерные фонемные ряды, утверждал Р.И. Аванесов [1, 134]. При этом в истории языков «не представляется возможным установить сколько-нибудь фиксированный порядок смены одной конструкции другой» [12, 211]. Язык возникает в процессе общения и необходимо выражает не только *общее* уmonoстроение, *общий* дух социокультурных взаимодействий. Отдельный человек (группа, социальный слой, народ, нация) пользуются *общим* языком так, как считают нужным. Если задаться вопросом, почему при наличии развитого литературного общегосударственного языка в Древней Греции продолжали существовать диалекты (И.М. Тронский насчитал их более 30 и не сомневался, что действительность являла еще большую диалектную дробность [20; 9, 14]), то ответ будет один: их средствами люди выражали принципиально разные миропонимания и мирочувствования, качества присущих им пространств общения.

Библиографический список

1. Аванесов Р.И. Кратчайшая звуковая единица в составе слова и морфемы [Текст]. / Р.И. Аванесов // Вопросы грамматического строя. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – 482 с.
2. Аристотель Аналитики первая и вторая [Текст]. / Аристотель. – Л.: Госполитиздат, 1952. – 439 с.
3. Аристотель Метафизика [Текст]. / Аристотель – М. – Л.: Соцэкгиз, 1934. – 347 с.
4. Богораз В.Г. Материалы по изучению чукотского языка и фольклора, собранные в Колмыкском округе [Текст]. Ч. 1. / В.Г. Богораз. – СПб.: Изд. Императ. Акад. Наук. 1900. – 418 с.

5. Выготский, Л.С., Лурия, А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок [Текст]. / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия – М.-Л.: Госиздат, 1930. – 232 с.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст]. / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
7. Джохадзе Д.В. Основные этапы развития античной философии [Текст]. / Д.В. Джохадзе – М.: Наука, 1977. – 296 с.
8. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология [Текст]. / Т.М. Дридзе. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
9. Иларион Слово о Законе и Благодати [Текст]. / Иларион. – М.: Столица – Скрипторий, 1994. – 147 с.
10. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении [Текст]. / Э.В. Ильенков. – М.: РОСПЭН, 1997. – 464 с.
11. Ильенков Э.В. Философия и культура [Текст]. / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 462 с.
12. Климов Г.А. Очерк общей теории эргативности [Текст]. / Г.А. Климов. – М.: Наука, 1973. – 264 с.
13. Кнабе Г.С. Древний Рим – история и повседневность: Очерки [Текст]. / Г.С. Кнабе. – М.: Искусство, 1986. – 206 с.
14. Ляудис В.Я. Память в процессе развития [Текст]. / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.
15. Мамардашвили М.К. Проблема сознания и философское призвание [Текст]. / М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. 1988. - № 8.
16. Петров М.К. Язык, знак, культура [Текст]. / М.К. Петров – М.: Наука, 1991. – 327 с.
17. Прибрам К. Языки мозга [Текст]. / К. Прибрам – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.
18. Соловьев В.С. Стихотворения. Эстетика. Литературная критика [Текст]. / В.С. Соловьев. – М.: Книга, 1990. – 574 с.
19. Спивак Д.Л. Лингвистика измененных состояний сознания: проблема текста [Текст] / Д.Л. Спивак // Вопросы языкознания. 1987. - № 2.
20. Тронский И.М. Вопросы языкового развития в античном обществе [Текст]. / И.М. Тронский. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1973. – 207 с.
21. Тронский И.М. Общеиндоевропейское языковое состояние. (Вопросы реконструкции) [Текст]. / И.М. Тронский. – Л.: Наука, 1967. – 103 с.
22. Успенский Б.А. Избранные труды: В 2 т. Т.1 [Текст]. / Б.А. Успенский – М.: Гнозис, 1994. – 429 с.

23. Юнг К. Памяти Рихарда Вильгельма [Текст] // К.Г. Юнг Собр. соч.: В 19 т. Т. 15. Феномен духа в искусстве и науке. – М.: Ренессанс, 1992. – 320 с.
24. Юнг К. Поздние мысли [Текст] // К.Г. Юнг Собр. соч.: В 19 т. Т. 15. Феномен духа в искусстве и науке. – М.: Ренессанс, 1992. – 320 с.

Переславцева Л.И. (г. Белгород)

trusheva@yandex.ru

Влияние средств массовой информации на формирование ценностных ориентаций молодежи

Культура является одной из важнейших составляющих такого сложного феномена, как человеческое общество. Она, как система ценностей, норм и образцов поведения, формирует ту социальную среду, взаимодействуя с которой, индивиды и социальные группы определяют свое поведение.

В связи с глобализацией информационных процессов, происходящих как в нашей стране, так и в мире, с 90-х годов XX века у нас в обществе стало уделяться пристальное внимание информационной культуре. Формирование информационной культуры является социальным заказом, возникшим на определенном этапе развития общества. Произошедшие в России преобразования, связанные с переходом от индустриального общества к информационному, определили информационную культуру как неотъемлемую составляющую культуры личности. С позиций культурологического подхода информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий (Н.И. Гендина) [1, 58-59].

Нормы и ценности культуры подвержены изменениям. В информационном обществе одной из ценностей стала информация, перешедшая из разряда абстрактных категорий в разряд одного из приоритетных ресурсов. По мере нарастания объема информации людям становится труднее ориентироваться в ее содержании, ограждать себя от ее избытка, выбирать именно то, что нужно. В современных условиях существуют проблемы ограничения информации, считающейся социально и экономически опасной, безопасности различных видов данных, соблюдения авторских прав и пр. Поэтому отрицательным моментом в данном случае является то, что информация может быть и средством манипулирования, приводящим к изменению ценностных установок и

возникновению новых стереотипов поведения в обществе.

Значительное влияние на формирование ценностей личности оказывают средства массовой информации. Особое место здесь принадлежит телевидению, универсальность которого связана с такими его характеристиками, как зрелищность, экранность, прямой эфир. Представляя различные программы, оно удовлетворяет разнообразные культурные интересы. Доступным и оперативным СМИ является радио, но отсутствие видеоряда способствует быстрому отвлечению внимания. Периодическая печать не так оперативна, как радио и телевидение, но имеет свои преимущества, заключающиеся в возможности комментировать события и рассматривать проблемы аналитически. Актуальными на сегодняшний день являются разнообразные ресурсы глобальной сети Интернет. Но если традиционные средства массовой информации несут ответственность за распространяемые ими сведения, то авторов информации, распространяемой через сеть, зачастую невозможно сразу вычислить. А печатные издания, телевидение и радио между тем ссылаются на ресурсы сети Интернет, не отличающиеся достоверностью предоставляемых данных...

Изменения, происходящие в личности под влиянием средств массовой информации, носят как положительный, так и отрицательный характер, поскольку имеет место наличие информации, оказывающей деструктивное воздействие на развитие. Злоупотребление просмотром телепередач, бездумный «серфинг» по просторам Интернета опасны тем, что такое времяпрепровождение наносит ущерб всем прочим видам культурной деятельности и снижает ценность полезной информации, воспринимаемой поверхностно. По результатам анкетирования студентов, получающих среднее профессиональное образование в вузе культуры и искусств, более трети опрошенных безоговорочно доверяют полученной информации и используют эти знания в повседневной жизни, две трети опрошенных используют эту информацию в зависимости от ситуации. В целом также наблюдается усиление тенденции развлекательной мотивации в обращении к информации (более 50% анкетированных).

Многообразие видов средств массовой информации, новые технологии в области массовых коммуникаций усиливают их влияние. Каналы массово-информационного взаимодействия, способные охватить широкие слои населения, сейчас легкодоступны. Коммерциализация СМИ привела к периодическому появлению на телеэкранах и на страницах печатных изданий асоциальной информации. Усвоение молодежью информации, которая не прошла бы цензуру, имея она место, ведет к проявлению отклонений в поведении.

Информационная культура связана не только с функционированием информации в обществе, но и формированием информационных качеств личности, гармонизацией внутреннего мира личности в ходе усвоения и обмена социально значимой информацией, где приоритетными должны быть общечеловеческие духовные ценности. Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в современном обществе является одним из инструментов формирования потребностей, интересов, взглядов, ценностных установок, воздействия на мировоззрение человека в целом. Следовательно, необходимо, чтобы у личности были сформированы принципы и убеждения, препятствующие усвоению социально-деструктивной информации, дезинформации и пр., и человек чувствовал также ответственность за распространение определенной информации, за свои действия. Поэтому трудно переоценить те возможности для развития личности, которые предоставляет образовательная среда вуза, в частности, вуза культуры и искусств. Обусловлено это, во-первых, тем, что именно здесь студенты получают специальные знания, умения и навыки, накапливают опыт социальных и профессиональных отношений, у них формируются определенное мировоззрение и профессионально-ценностные ориентации; а во-вторых, в этой среде будущий специалист, приобщаясь к определенной культуре, становится ее носителем. Именно период обучения наиболее важен для человека в плане происходящего в это время реального становления его как личности в процессах профессионального и личностного самоопределения [2].

Так как ценностные ориентации служат регулятором действий, поступков и поведения личности, то, соответственно, одна из важнейших задач воспитательной работы состоит в последовательном расширении и углублении представлений студентов о ценностях и ценностных ориентациях в различных сферах жизни общества.

Процесс формирования ценностных ориентаций осуществляется по следующим направлениям:

1. В учебной деятельности – через содержание учебных дисциплин. Нравственный авторитет педагога (особенно педагога по специальности, ведущего индивидуальные занятия) – одно из важных условий эффективности воспитательной работы.

2. Во внеучебной деятельности. Моральные ценности отражаются в содержании воспитательных мероприятий (праздников, концертов, конкурсов, выставок, деятельности студенческих научно-творческих кружков и др.). Немаловажная роль отводится деятельности кураторов академических групп. Они проводят различные викторины, дискуссии, круглые столы по проблемам, актуальным для учащейся молодежи.

Кураторами проводятся кураторские часы, в том числе с использованием средств массовой информации, ресурсов Интернет.

Кураторский час – форма работы, задача которой – помочь студентам сориентироваться в потоке событий, выработать свою активную гражданскую позицию, почувствовать собственную социальную значимость. Организация кураторского часа включает этап подготовки и этап проведения. На этапе подготовки осуществляется выбор ведущего и распределение подтем кураторского часа между его участниками как самим куратором, так и студентами. Инициатива в выборе тем, переданная студентам, позволяет выявить проблемы, актуальные с точки зрения молодежи. Куратор по необходимости участвует в подборе актуального материала, однако очень важно, чтобы сами студенты самостоятельно отбирали нужный материал. Для этого их внимание обращается на основные критерии отбора информации: актуальность, объективность, значимость, достоверность, оперативность, убедительность. Немаловажное значение имеет использование студентами основных источников информации:

– периодической печати, причем для придания яркости и динамизма выступлению по материалам из периодической печати куратор рекомендует студентам использовать фотоиллюстрации, рисунки, схемы, таблицы и др., которые по необходимости воспроизводятся с помощью мультимедийного проектора;

– телевизионных передач. Программа телепередач позволяет своевременно узнать, когда и на какую тему будут демонстрироваться документальные фильмы, информационно-аналитические передачи, ток-шоу и пр. Достоинством коллективного просмотра видеосюжетов является высокий интерес учащихся к групповым просмотрам, наглядность, оперативность подачи материала. Обсуждение телепередачи включается в ход кураторского часа;

– ресурсов сети Интернет. Этот источник информации заслуживает сегодня особого внимания, как в силу широчайшего спектра охватываемых проблем, так и в силу возможности оперативного подключения к первоисточникам информации, получения материалов по запросу и т.д.

При проведении кураторского часа акцент делается не на каких-либо сведениях о том или ином событии, а на его обсуждении. С этой целью после каждого сообщения группе дается возможность задать вопросы выступающему, дополнить сообщения новыми фактами, примерами, обменяться мнениями, сформулировать выводы по обсуждаемому вопросу. После завершения всех выступлений и дискуссий ведущим подводится общий итог кураторского часа.

Одна из разновидностей проведения кураторского часа – «круглый стол» с участием компетентного лица и активным вовлечением студентов в дискуссию. Деятельностный подход вырабатывает чувство сопричастности к происходящему, повышает гражданскую самооценку каждого, помогает молодым людям лучше понять механизмы процессов и побуждает к активным действиям по преобразованию негативных общественных явлений.

Успех кураторского часа во многом зависит от актуальности темы, связи материала с проблемами учащейся молодежи, заинтересованности и эмоциональности ведущего, присутствия компетентных гостей, использования наглядных и технических средств обучения, вовлечения присутствующих в обсуждение.

Кураторы групп активно сотрудничают с родителями, поскольку семья – первый и главный социальный институт, формирующий ценностные ориентации, морально-этические нормы.

Средства массовой информации, осуществляя социальный контроль и управление, влияя на формирование общественного мнения, распространяя знания, опыт и культуру, прочно вошли в жизнь современного общества. Интернет, надежный помощник современного студента, выполняет много функций, чему способствует свобода обмена информацией, доступность, открытость глобальной сети. Являясь необъятным хранилищем разнообразной информации, Интернет расширяет интеллектуальные способности студента, способствует развитию творчества при обязательном условии знания путей получения информации, умения в ней ориентироваться. Участие в интернет-конференциях позволяет изложить свою точку зрения, выслушать мнение о ней других. Однако в условиях высокой доступности информации и материалов, распространяемых через средства массовой информации, Интернет, на молодежь обрушивается и поток низкопробной продукции. Следовательно, уменьшить негативное влияние на молодежь возможно лишь путем развития в единстве умений мыслить и действовать согласно нормам и ценностям культуры.

Библиографический список

1. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст]. / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
2. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Электронный ресурс]. / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с. // Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2753.htm>

Особенности постинтернатной адаптации выпускников интернатных учреждений и замещающих семей

Глубокий кризис российского общества, связанный с переменами в политической, социально-экономической, культурной сферах, вызвал резкое ухудшение положения детей, о чем свидетельствуют статистические данные, представленные в ежегодных государственных докладах «О положении детей в Российской Федерации».

В современных условиях количество детей, оставшихся без попечения родителей, возрастает с каждым годом. Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. В нашей стране ежегодно более полумиллиона детей разного возраста остаются без попечения родителей. Реальную картину сиротства в России определить сложно. Причин тому много, но одно обстоятельство имеет особенно важное значение. На протяжении почти всего XX века политика нашего государства состояла в том, чтобы определять детей-сирот в специально организованные для них учреждения, что может рассматриваться как своеобразная резервация детей. Поэтому общество уделяло недостаточно внимания этой категории детей, фактически оно не решало их проблемы, а скорее их «консервировало».

Проблема социального сиротства является и сегодня проблемой, характерной для многих развитых и развивающихся стран. Так, американские исследователи отмечают, что по всему миру больницы, родильные дома, специальные заведения заполнены брошенными младенцами. Их называют по-разному «отказные дети», «казенные младенцы», «рожденные, чтобы быть покинутыми», «вечные новорожденные» и др. По данным международных экспертов ООН, отмечается заметный рост брошенных детей в странах Западной и Восточной Европы. Отмечается рост таких детей и в развивающихся странах.

Педагоги и психологи, занимающиеся исследованием проблем ребенка в учреждениях интернатного типа, установили, что разлука с близкими в ранний период жизни фатальным образом предопределяет дальнейшую судьбу ребенка. Разлука с матерью или вообще отсутствие близких сказывается на развитии детей. Наиболее трагичен тот факт, что стремительно растет количество брошенных новорожденных младенцев, которые наиболее чувствительны к отрыву их от биологической матери. Это более типично для крупных индустриальных городов.

Детство – период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность. Эти духовные качества личности не формируются спонтанно, они формируются в условиях родительской любви, когда семья создает у ребенка потребность быть признанным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других.

В связи с оторванностью маленького человека от биологических родителей, отстраненностью от полноценного развития в рамках семьи у этих детей возникает ряд проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Эти дети психологически отчуждены от людей, и это открывает им «право» к правонарушению. В школе, куда они ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их сознании как «они», что развивает сложные конкурентные, негативные отношения детдомовских и домашних детей.

В свете вышесказанного особо важной задачей социального педагога, осуществляющего свою работу в таких государственных учреждениях, как детские дома, приюты и интернаты является помощь ребенку преодолеть барьер, ограждающий его от полноценного жизненного опыта, которые обычные дети получают при общении с родителями и помочь адаптироваться к реалиям окружающего мира.

Ни для кого не секрет, что выпускники интернатных учреждений слабо представляют себе свою роль в обществе, плохо разбираются в обстановке окружающего их мира, у них преобладают пассивные поведенческие реакции. Многие из них не хотят иметь свои семьи, часто выбирают криминальный путь. В настоящее время федеральные законы гарантируют права сирот на материальное обеспечение, на образование, профессиональную подготовку [2].

Ежегодно около 10 тысяч молодых людей вступают в жизнь из учреждений интернатного типа. Выпускники интернатных учреждений чаще своих сверстников оказываются участниками или жертвами преступлений, труднее находят и чаще теряют работу или жилье, с трудом создают семью, более склонны к делинкветному (совершению незаконного действия, проступка) поведению и даже чаще становятся жертвами суицида. Их вхождение в самостоятельную жизнь сопряжено с большими сложностями и не всегда проходит успешно

Сложности социальной адаптации детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, определяются, прежде всего, специфическими условиями жизни воспитанников в интернатных учреждениях, их

социально-психологическим статусом, для которого характерно возникновение психической депривации, формирование черт, которые серьезно затрудняют вхождение в самостоятельную жизнь.

Социальная адаптация – закономерный процесс, возникающий на различных этапах социализации по мере необходимости приспособления к изменившимся условиям. Постинтернатная адаптация – процесс усвоения и активного приспособления к условиям и нормам социальной жизни.

Результатом этого процесса является формирование позитивных форм социального приспособления:

- способность жить в социальном пространстве прав и обязанностей;
- потребность в труде как средстве самореализации;
- позитивное отношение к людям;
- активное и ответственное отношение к себе и своей судьбе.

Воспитанники интернатных учреждений, особенно в юношеском возрасте, испытывают трудности при формировании системы ценностных ориентаций, профессиональном и личностном самоопределении, установлении эмоциональных связей с другими людьми, овладении досуговой, общественной, бытовой деятельностью.

Трудности процесса адаптации обусловлены, с одной стороны, спецификой интернатных учреждений как учреждений закрытого типа, с другой – отсутствием семьи и семейного воспитания в жизни этих детей как значимого фактора социализации [3].

Основаниями, на которых базируется содержание деятельности по организации процесса постинтернатной адаптации, могут быть следующие принципы:

Принцип реализации государственных гарантий по обеспечению прав подростков на социальную адаптацию в обществе предполагает всемерное содействие различных государственных структур успеху постинтернатной адаптации выпускника, а также скоординированное взаимодействие различных служб, осуществляющих свою деятельность в контексте данной помощи.

Принцип формирования единой государственной системы постинтернатной адаптации выпускников предполагает создание технологически законченной системы с единой схемой управления, финансирования и личной ответственностью за эффективность функционирования.

Принцип ориентирования адаптационных мероприятий в интересах выпускника предполагает целостное видение подростка при анализе отдельных сфер его жизнедеятельности и решении конфликтных ситуаций; понимание множества причин асоциального поведения и трудностей

постинтернатной адаптации; принятие судьбоносных для подростка решений с пониманием перспектив его дальнейшего развития и самореализации.

Принцип адресности адаптационных мероприятий с учетом личностных особенностей выпускника предполагает личностно-ориентированный подход к подростку, построение парадигмы его постинтернатной адаптации на основе его возможностей, с учетом «слабых мест», выпуск его с достаточным уровнем готовности к постинтернатной адаптации.

Принцип преемственности реабилитационной парадигмы предусматривает создание механизма преемственности на весь период постинтернатной адаптации выпускника [6].

Таким образом, процесс постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, предполагает решение совокупности задач:

– в сфере самосознания (личностное и профессиональное самоопределение; формирование образа своей половой роли и образа партнера; формирование социально ответственного поведения; построение системы ценностей как ориентиров собственного поведения);

– в сфере общения (установление новых отношений со сверстниками противоположного пола; завоевание независимости от взрослых; способность устанавливать отношения независимости и взаимозависимости);

– в сфере деятельности (расширение сферы самостоятельности и компетентности).

Библиографический список

1. Айзенберг Б.И. Некоторые социальные и медико-педагогические проблемы развития детей-сирот раннего возраста [Текст]. / Б.И. Айзенберг // Дефектология. 1990. - №1. – С. 76-81.
2. Бобылев И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений [Текст]. / И.А. Бобылев. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 146 с.
3. Горчакова И.А. Подготовка воспитанников интернатных учреждений к семейной жизни [Текст]. / И.А. Горчакова // Автореферат дис. на соиск. уч. ст. к. пед. н. – М., 1993. – С. 122.
4. Прихожан, А.М. Психическое развитие воспитанников детских домов [Текст]. / Под ред. И.В. Дубровиной, Н.Н. Толстых. – М.: Академия, 1990. – 467 с.
5. Прихожан А.М. Психология сиротства [Текст]. / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2007. – 387 с.

б. Хабибов Р.Т. Методические рекомендации по постинтернатному сопровождению выпускников детских домов [Текст]. / Р.Т. Хабибов, О.Ю. Крючкова. – Уфа, 2011. – 136 с.

Рожков М.И. (г. Ярославль)

roj-mir@yandex.ru

Воспитание свободного человека; экзистенциальный подход

В реализации воспитательных задач, как всегда, присутствуют две составляющих: интересы общества и интересы каждого конкретного человека. Общество заинтересовано в том, чтобы целенаправленно влиять на подрастающее поколение с целью передачи ему богатств социального опыта, с целью стабильности своего существования. Функции воспитания реализуют семья, школа, общественные организации. С позиции индивидуума воспитание всегда встречает сопротивление. Реализация задач воспитания как социальной функции всегда отличается процессом универсализации. Это отражается в содержании, задачах и целях. Все это приводит к тому, что общество, воспроизводя аналог усредненного человека, подавляет индивидуальность, часто вредит раскрытию в ней имманентно присущих черт.

И все-таки в становлении человека как личности воспитание играет незаменимую роль.

Не зная и не понимая многих законов человеческих отношений, человек не сможет стать полноценным членом общества, сделать свой экзистенциальный и профессиональный выбор. Кем быть и каким быть – вот проблема, которая является вечной во все времена для каждого человека.

Вспомните, как проблема выбора мучает каждого из нас от детства до самой старости. Именно воспитание помогает человеку осуществить этот выбор. В процессе влияния воспитателя на воспитуемого, организации его жизни объект воспитания сам становится субъектом, который формирует определенные убеждения, нравственные позиции, которые являются основой для принятия решения об определенном выборе.

Воспитание – такое педагогическое явление, рассмотрение которого существенно зависит от тех философских идей, на которые опираются его исследователи.

В течение ряда лет в Ярославской научной школе делается попытка рассмотреть воспитание с позиции экзистенциального подхода.

По словам Ж.-П. Сартра, человек не только такой, каким себя представляет, но такой, каким он хочет стать. «И поскольку он представляет себя уже после того, как начинает существовать, и проявляет волю уже

после того, как начинает существовать, и после этого порыва к существованию, то он есть лишь то, что сам из себя сделал» [1]. Человек, по словам философа, – это существо, которое устремлено к будущему, он, прежде всего, проект, который переживается субъективно. Это есть, согласно Ж.-П.Сартру, первый принцип экзистенциализма.

Несмотря на различия философских взглядов экзистенциалистов, общее, что их объединяет, – это акцент на понимание человеком самого себя и доминирующее влияние этого понимания на формирование личностных качеств и развитие его индивидуальности.

Для понимания экзистенциального подхода к педагогике необходимо обратиться к трудам известного психолога В. Франкла, который пытался рассмотреть важнейшую категорию экзистенциальной психологии – смысл человеческого существования. Свобода в понимании В. Франкла – это, прежде всего, свобода стать иным. Говоря о смысле человеческого существования, он указывает на наличие сверхсмысла, который превосходит познавательные способности человека и который все же доступен и представляет собой идеальные смыслы и ценности. Именно поэтому смысл нельзя выдумать, а можно только найти. Смысл также нельзя дать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда проходяща. ...Смысл должен быть найден, но не может быть создан» [2].

Человеку предстоит самостоятельно осуществить поиск смысла и на том основании, что смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», адресованное конкретному человеку. Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку.

В.Н. Дружинин в своей книге «Варианты жизни или очерки экзистенциальной психологии» высказал важные для понимания педагогического аспекта экзистенциализма концептуальные идеи.

Рассматривая различные варианты жизни человека, он подчеркивает, что «чистые» варианты жизни являются идеальными типами и редко реализуются в реальности. Жизнь каждого среднего человека мозаична: в ней представлены ритуалы и «подготовка к жизни», выпивка и любовь на лоне природы, рабочие обязанности и хобби. Как из деталей конструктора, собирается из разноцветных кусочков времени наша единственная и неповторимая жизнь» [3].

В.Н. Дружинин справедливо считает, что мы должны благодарить «судьбу и случай, который забросил нас в этот крохотный участок «пространства-времени», в эпоху, когда можно – я надеюсь – думать,

говорить и действовать в соответствии со своими желаниями и способностями, не рискуя многим, когда можно созидать свою уникальную жизнь» [3].

Основной идеей экзистенциального подхода к воспитанию является выделение в качестве **идеальной цели – формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл, – и реализуя себя в соответствии с этим выбором.** При этом важно отметить, что воспитание должно быть направлено не только на развитие личностных качеств человека, но и на развитие его индивидуальности.

Реализация этой цели возможна только через педагогическое влияние на жизнь ребенка, которая состоит из определенных значимых для него событий.

Если считать событие главным фактором, способствующим изменениям в личности человека, то возникает вопрос: как же педагогически сопровождаются названные выше события? И мы можем констатировать явный недостаток соответствующих средств для такого сопровождения.

Что же является *объектом экзистенциальной педагогики*? Исходя из вышесказанного, мы считаем, что в качестве такового следует определить *субъективное отношение ребенка к событию в его жизни.* Логично при этом выдвинуть в качестве предмета экзистенциальной педагогики педагогическое сопровождение этого события, которое предполагает помощь ребенку в развитии его личности и индивидуальности.

Чтобы событие способствовало позитивным изменениям в человеке и создавало бы в его личности новообразования, необходимо педагогическое сопровождение события.

Что же мы понимаем под этим? **Педагогическое сопровождение события** – это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность ребенка в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Первой функцией педагогического сопровождения является обеспечение включенности в событие.

Включенность – личностное состояние по отношению к событию, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является участие ребенка в событии, субъективным – отношение его к событию. Чем больше включенность ребенка в событие, тем больше его воспитательный потенциал.

Второй функцией является **стимулирование саморазвития на основе рефлексии**. В этом плане деятельность педагога должна быть направлена на формирование мотивов как для осознания происходящего, его отражения, так и на поиск путей для самосовершенствования.

Какие же происшедшие события считают старшекласники наиболее значимыми в их жизни? По результатам опроса 318 школьников наиболее значимыми событиями для них оказались (в порядке убывания): поступление в школу, смерть близкого человека, первая любовь, переезд в другой город, приобретение животных и т.п. Больше всего потрясли детей смерть близкого человека, рождение родственника, первая любовь, развод родителей.

Если считать событие главным фактором, способствующим изменениям в личности человека, то возникает вопрос: как же педагогически сопровождаются перечисленные выше события? И мы можем констатировать явный недостаток соответствующих средств для такого сопровождения.

Таким образом, воспитание, рассматриваемое в рамках парадигмы экзистенциальной педагогики, должно быть персонифицировано. При этом поиск педагогических средств должен все более и более уходить от унификации к вариативности, предоставляя возможность сделать каждому человеку свой выбор способов получения образования и самовоспитания. В связи с этим помощь в таком выборе должны оказывать опытные психологи, социальные педагоги и методисты-предметники.

В чем же отличие педагогического воздействия, определяющегося требованиями экзистенциального подхода? Во-первых, любое педагогическое воздействие должно учитывать событийный ряд, который произошел с ребенком до факта этого воздействия. Во-вторых, необходимо понимать, что само взаимодействие педагога и ученика является определенным событием и вызывает у ребенка положительные или отрицательные эмоции. В-третьих, любое действие педагога, если оно не будет событием для воспитанника, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи.

Чему же надо учить ребенка? Прежде всего, понимать себя и других, искать смысл своего существования, планировать жизнь и понимать два важнейших события: рождение и смерть человека.

На основе данных исследований, проведенных в рамках нашей научной школы, можно сформулировать основные принципы экзистенциальной педагогики, которые определяют совокупность требований к содержанию и организации образовательного процесса.

Принцип стимулирования саморазвития человека в качестве основного требования предполагает формирование мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса являются осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение своих потенциалов и направлений работы над собой.

Важнейшими условиями реализации данного принципа необходимо также назвать обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

Принцип нравственного саморегулирования, который предполагает педагогическую помощь детям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Такая помощь может оказываться педагогами, психологами, священнослужителями, социальными работниками.

Эта помощь предполагает знакомство детей с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную коррекцию своих поступков.

Принцип преодоления психологических барьеров, которые Р.Х. Шакуров определяет как «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлением жизнедеятельности субъекта, его активности» [4].

Этот принцип требует обеспечения педагогической помощи в мобилизации ресурсов воспитанника для проявления активности в достижении своих целей. При этом цели человека существенно зависят от понимания им смысла своей жизни.

Педагоги, реализуя этот принцип, должны создать условия для проявления учениками волевых усилий для достижения поставленных целей своей деятельности и стимулировать позитивное эмоциональное состояние, когда эти достигнуты.

Принцип актуализации ситуации предполагает, что каждое событие должно содержать *ситуационную доминанту* (термин Т.В. Машаровой), которая представляет актуализированное внутреннее состояние человека и определяет то в содержании данного события, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. Этот принцип требует оказания помощи учащемуся при анализе события, определении в нем главного и второстепенного. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть события, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи.

Ситуационная доминанта тесно связана с эмоциональной оценкой происходящего и поэтому предполагает развитие эмоциональной сферы воспитанников.

Принцип социального закаливания был определен нами в качестве педагогического принципа в предыдущих наших работах. Он предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определенными способами этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Условиями реализации принципа социального закаливания являются: включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы); диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений; стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях; оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

Перечисленные принципы обозначают лишь общую схему подходов к педагогической деятельности, осуществляемой в рамках экзистенциального подхода, и пока их можно рассматривать как комплекс необходимых, но далеко не достаточных требований к реализации указанных выше целей обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм: Сумерки богов [Текст]. / Ж.-П. Сартр. – М., 1989. – С. 323.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла [Текст]. / В. Франкл. – М., 1990. – С. 36.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии [Текст]. / В.Н. Дружинин. – М., 2000. – С. 133.
4. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) [Текст]. / В.Н. Дружинин. – Казань, 2001. – С. 19.

**Школьный театр – структурный компонент
здоровьесберегающей модели школы, обеспечивающий
формирование культуры ЗОЖ и успешную социализацию
подростков**

В условиях социально-экономических преобразований подрастающее поколение оказалось одной из наименее защищенных групп населения. Снижение качества жизни, хронические стрессы, отсутствие культуры здорового образа жизни, неопределенность личных перспектив приводят как к ухудшению физического здоровья подростков, так и к социальному неблагополучию, неготовности к вступлению в самостоятельную жизнь, отказу от традиционных социальных ценностей, что трансформируется в серьезную проблемную ситуацию социального масштаба. Узкий аспект нездоровья современного поколения трансформируется в широкое неблагополучие физического, социального, психологического и духовного здоровья. Поэтому современные школьники (подростки как особая группа детей) остро нуждаются не только в медицинском сопровождении, но и в квалифицированной социально-психологической поддержке.

Именно это обусловило вхождение МОУ СОШ № 84 с углубленным изучением английского языка в муниципальную базовую площадку по здоровьесбережению, которая в данный момент объединяет 20 общеобразовательных школ, осуществляющих свою деятельность в системе взаимодействия в рамках муниципального ресурсного центра (руководители – Ю.В. Гоголев, М.Ф. Луканина), созданного на базе МОУ ГЦ ПМСС. На базе нашей экспериментальной площадки апробируется модель, включающая в себя среди основных ее структурных компонентов, обеспечивающих формирование культуры ЗОЖ и успешную социализацию, «Школьный театр».

Возрастные особенности подростков, определившие выбор «Школьного театра», таковы:

1. Во-первых, для подростков важны взаимоотношения со сверстниками и статус «взрослости», но не всегда подросток получает подтверждение своей значимости в школе (например, плохо учится, отвергаем в классе), он начинает искать иные способы повышения своей самооценки. И эти способы часто бывают разрушительны (криминальные компании, тоталитарные секты, употребление алкоголя, побеги из дома, бродяжничество).

2. Во-вторых, подростков волнуют многие личностные и социальные проблемы: как их воспринимают окружающие, какой статус они занимают

в коллективе, достаточно ли они успешны в той или иной сфере, чем можно быть полезным в мире, что важно и значимо для «взрослой» жизни.

3. В-третьих, любые замечания в свой адрес (особенно в присутствии других) подростки воспринимают очень болезненно, при этом отсутствие «обратной связи», пожеланий в адрес возможностей приобретения положительных качеств и компетенций (коммуникабельности, эмпатичности, толерантности и т.д.) препятствует целостному развитию личности.

4. В-третьих, этот период сенситивен (восприимчив) для развития мышления, творческих способностей, коммуникативных навыков. При этом следует опасаться, что в сферах, где могут развиваться вышеперечисленные навыки, результат не всегда может быть положительным (попадание в неблагополучные компании, чрезмерное использование социальных сетей).

Именно в силу четырех указанных причин важно максимально задействовать школьников в учебной деятельности и в организации внешкольных мероприятий, и мы считаем, что одним из таких средств является школьный театр.

Вот задачи «Школьного театра» как структурного компонента здоровьесберегающей модели школы.

1. Формирование навыков конструктивного взаимодействия с большими и малыми социальными группами.
2. Развитие эмоциональной сферы ребенка, воспитание чувства сопереживания к проблемам друзей, формирование отношений «общей заботы», взаимопомощи, взаимопонимания.
3. Повышение самооценки учащихся, развитие личной идентичности.
4. Формирование интереса к культурным традициям в целом и театру в частности, театру как средству сохранения и укрепления душевного и духовного здоровья.
5. Привитие учащимся любви к прекрасному через приобщение их к театральному искусству.
6. Выявление у детей организаторских и творческих способностей через чередование поручений в театре.
7. Развитие творческих способностей детей, реализующихся в разных направлениях (артистические, литературные, музыкальные и др.), в том числе в деятельности по сохранению и укреплению собственного здоровья.
8. Организация свободного времени учащихся.

Мы предлагаем и используем следующие принципы работы педагога, организующего деятельность «Школьного театра».

1. ***Актуальности и адекватности.*** При подборе материала важна его социально-психологическая и художественно-воспитательная

направленность, соответствующая возрасту, проблематике, требованиям времени и нацеливающая на самовоспитание.

2. *Индивидуальности*. В работе с детьми необходимо учитывать их индивидуально психологические особенности, опираться на их природные свойства и способности.

3. *Креативности*. В формировании, развитии и совершенствовании художественно-творческого потенциала важно следовать от простого к сложному; учитывая социально-психологический опыт, постепенно обогащая и систематизируя его, способствовать более глубокому восприятию и познанию самих себя, окружающих и жизни в целом.

4. *Вариативности*. Особое внимание необходимо уделять распределению ролей. При этом важно учитывать индивидуальные желания, способности, возможности учащихся; двуплановость театральной деятельности (выступление несет определенный эмоционально-чувственный заряд, имеющий психотерапевтический эффект), полифункциональность театрализации (через освоение ролей идет воспитание и самовоспитание, самосовершенствование качеств личности учащихся).

5. *Самораскрытия*. Не всегда ребенок может полностью раскрыться на уроках. Именно «раскрыть» его – еще одна из задач педагога. Для решения этой проблемы каждый педагог выбирает наиболее интересные и эффективные, по его мнению, приемы и методы работы.

6. *«Взрослости»*. Дети в полном смысле слова перерождаются: меняется что-то в характере, повышается уровень самосознания, мнимая «взрослость» подкрепляется самостоятельностью, ответственностью, активностью, чувством сопричастности, значимости и полезности.

7. *Позитивности*. Театр дает возможность подростку преодолеть случающееся во время учебы подавление своих эмоций, выплеснуть их в творческом процессе, не дает попасть под влияние дворовых компаний со всеми вытекающими последствиями в виде распития алкогольных напитков, курения и т.д.

Механизм реализации программы «Школьного театра», обеспечивающий формирование культуры ЗОЖ и успешную социализацию подростков.

Мы предприняли попытку сделать структурный анализ того, как основные моменты, связанные с работой театра, влияют на сохранение и укрепления психологического здоровья школьников.

Для чего же необходимы занятия театром в школе? Школьный театр – активная форма художественно-творческой самодеятельности детей, где единство психологии, педагогики, эстетики и этики имеет первостепенное значение и создает предпосылки и условия для многостороннего развития

личности. Детский театр, несомненно, отличается от профессионального, но он, как миниатюра школьной жизни, как миниатюра настоящего театра, базируется на основах, традициях и образцах художественного творчества и искусства.

<i>№</i>	<i>Основные моменты, связанные с работой театра</i>	<i>Сохранение и укрепления психологического здоровья школьников</i>
1	В спектакле задействованы многочисленные персонажи с различными качествами, ролями	Умение работать в партнёрстве, способность адекватно самовыразиться, коммуникабельность – сегодня это необходимо везде: в жизни, карьере, бизнесе
2	Искусство театра предполагает коллективное творчество. В спектакле у всех разные роли, но они объединены общей целью, общей идеей. Успех выступления зависит от успеха каждого актера	Воспитание ответственности, чувства коллективизма, умение подчинить свои интересы общему делу
3	Выбор персонажа, представление персонажа на сцене, вживание в роль	Формирование гибкости в поведении и смене социальных ролей. Репетиция представления себя и своего дела в жизни. Это первые шаги личностного включения во внешний мир. Умение не только исполнять разные роли, но и достойно их менять и достойно же уступить другому (если это необходимо)
4	Учащиеся должны вовремя приходить на репетиции, планировать свое время, быть ответственными за свои костюмы и реквизит	Приобретение волевых качеств (дисциплинированности, ответственности, исполнительности)
5	Неопределенность и непредсказуемость ситуации во время спектакля: могут возникнуть накладки с фонограммой, потеряться реквизит, актеры могут забыть слова роли – и приходится быстро искать выход из положения, импровизировать	Умение реагировать в стрессовых ситуациях. Это учит адаптироваться к различным ситуациям, оперативно решать сложные вопросы. Ребенок, побывавший на сцене и успешно выступивший в роли, уже не будет в жизни пасовать перед трудностями
6	Учащиеся заучивают роли, им приходится работать с текстами разных сложности и характера	Развитие психических процессов (речь, память), освоение вербальной и невербальной коммуникации
7	В ходе работы над спектаклем создаются костюмы, декорации, выбирается музыкальное оформление, накладывается грим	Развитие эстетического вкуса, воображения, навыков взаимопомощи, самообслуживания.

В ходе работы «Школьного театра» реализуются следующие коммуникативные, регулятивные и личностные качества детей,

позволяющие достигать метапредметных и личностных результатов образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС.

– *Коммуникативные качества*: умение принимать себя и других; умение видеть в другом человеке его достоинства; эмоционально-положительное отношение к сверстникам; знание культуры человеческого общения и *коммуникативные навыки*: накопление опыта положительного взаимодействия; умение находить общий язык; умение без насилия решать конфликты; навыки эффективного общения; умение выражать свое мнение публично; навыки коллективного взаимодействия; навыки взаимного уважения и признания.

– *Регулятивные качества*: умение планировать свою деятельность; умение налаживать партнерские отношения, взаимодействовать в паре, группе.

– *Личностные качества*: способность обучающихся к саморазвитию, сформированность системы их значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок (ценности семьи; здорового образа жизни; народных традиций).

Школа – это не только учреждение, куда на протяжении многих лет ребенок ходит учиться. Это ещё и особый мир детства, в котором ребенок проводит значительную часть своей жизни, где он не только учится, но и радуется, принимает различные решения, выражает свои чувства, формирует своё мнение, отношение к кому-либо или чему-либо. Внедрение в учебный процесс здоровьесберегающих технологий позволяет добиться положительных изменений в состоянии здоровья школьников.

Силаков А.С. (г. Курск)

alssil@mail.ru

Свобода как ценность в представлении старшеклассников

Современная система школьного образования, помимо передачи школьнику определенной системы знаний, ставит перед собой и задачу развития его как самостоятельной личности. Однако самостоятельность предполагает не только действия по некому переданному извне шаблону, но и способность искать собственные пути, проявлять независимость. Говоря о формировании свободной личности, немаловажно понимать, как относится данная личность к свободе [3].

Толковый словарь Ожегова определяет свободу как возможность проявления субъектом своей воли; как отсутствие стеснений и ограничений в чем-либо. Нас заинтересовало, как понимают свободу современные старшеклассники, люди, которым вскоре предстоит строить самостоятельную жизнь, и насколько она важна для них, является ли значимой ценностью.

Современная аксиология, изучая проблему ценностей личности и группы, исходит из возможности как их сходства, так и противопоставления. Если общество, школа, как важный институт социализации, уделяют недостаточно внимания формированию у подрастающего поколения некоего общего понимания той или иной ценности, тем самым сближая их индивидуальную и социальную трактовки, то можно ожидать самых печальных последствий.

Конечно, можно вспомнить точку зрения А. Маслоу, который не только полагал, что оправдан выбор тех ценностей, которые способствуют самоактуализации, но и считал, что сам механизм этого выбора предопределен самой человеческой природой. Но то, что интересно для личности, не всегда полезно социуму, поэтому вряд ли стоит пускать процесс формирования системы ценностей на самотек. [2].

В психологии давно изучается проблема ценностей и ценностных ориентаций личности. Достаточно вспомнить такие направления, как гуманистическую и экзистенциальную психологию. В трудах Г. Оллпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, М. Рокича развивается идея о том, что поведение индивида во многом опосредовано именно системой ценностей личности, которая, в свою очередь, имеет социальную природу [4].

В отечественной психологии признание получил ценностно-деятельностный подход, согласно которому ценности рассматривались в качестве важной составляющей смысловой основы жизнедеятельности человека, регулятора его поведения. Огромное значение придавалось проблеме воспитания у личности правильных ценностных ориентаций. При этом, по мнению Д.А. Леонтьева, ценности могут группироваться в блоки по различным основаниям (например, конкретные жизненные ценности – абстрактные ценности) представляя собой своего рода полярные ценностные системы [1].

Целью нашего исследования являлось определение особенностей отношения к свободе как ценности у современных старшеклассников

В качестве объекта исследования выступила иерархия ценностей личности.

Предметом исследования являются представления о свободе современных старшеклассников и ее субъективной значимости как самостоятельной ценности.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что, занимая значимое место в структуре ценностей личности, содержательно представления о свободе у старшеклассников недостаточно полны.

В нашем исследовании изучались мнения старшеклассников города

Курска. Было опрошено 96 учащихся 9-10 классов из нескольких школ города. Применялась методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича для определения места такой ценности, как «свобода», в иерархии терминальных ценностей личности. Для определения особенностей эмоционального восприятия данной ценности применялась методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда. Кроме того, для уточнения содержания, которое вкладывают ученики в данное понятие, использовался метод незаконченных предложений. Предлагалось в письменном виде ответить на вопрос «Свободу я понимаю как...». Для обработки ответов использовался метод контент-анализа.

После применения методики Рокича оказалось, что «свобода» занимает в изучаемой группе пятое место из восемнадцати, уступая только таким ценностям, как «хорошие и верные друзья», «здоровье», «уверенность в себе» и «активная деятельная жизнь». Этот результат позволяет сделать вывод о высокой значимости свободы как ценности для опрашиваемых.

С помощью метода семантического дифференциала Ч. Осгуда оценивалась специфика эмоционального отношения к понятию «свобода». Школьникам предлагалось воспользоваться для этого следующими шкалами: стоящий-нестоящий, важный-не имеющий значения, любимый-нелюбимый, хороший-плохой, предпочитаемый-отвергаемый, содержательный-бессодержательный, приятный-неприятный. Оказалось, что полученные суммарные значения не опускались ниже 38 баллов из 49 возможных и средний результат по всей выборке оказался равен 43 баллам. Это говорит о выраженном положительном отношении к данному понятию и вполне согласуется с данными теста Рокича.

Затем с помощью метода контент-анализа мы проанализировали ответы школьников на вопрос «Свободу я понимаю как...». Они были сведены к пяти основным показателям. На первом месте по частоте упоминаний оказалась такая характеристика свободы, как «отсутствие контроля». Она встречалась у 69% респондентов. Такую картину можно объяснить возрастной спецификой старшеклассников. На втором месте у 43% школьников, находится такая характеристика, как «возможность делать то, что хочется». На третьем (37%) – «возможность самостоятельного выбора», причем в качестве объектов этого выбора встречались как различные вещи, одежда, так проведение досуга, определение своего будущего. Затем, в 19% случаев, упоминалось о свободе как ответственности за себя, свое будущее. И у 9% старшеклассников она понимается как наличие возможностей для самореализации, «реализации мечты». Мы видим, что доминирует трактовка свободы как отсутствия ограничений, исполнения всех желаний. «Взрослая» позиция, связанная с

пониманием свободы как вытекающей из своей независимости ответственности, отмечена лишь у каждого пятого старшеклассника.

В результате можно сделать вывод о том, что свобода является для наших респондентов значимой ценностью, позитивно воспринимается на эмоциональном уровне 100% школьников, но содержательная сторона данного понятия несколько упрощена и в первую очередь связана с возможностью ухода от чужих требований. Хотя данный итог вполне объясним с точки зрения возрастных особенностей развития личности и влияния ряда установок, которые транслируют различные СМИ, он вряд ли может быть воспринят как удовлетворительный. И повышение адекватности представлений молодых людей о личной свободе должно стать важной задачей современной системы образования.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст]. / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 18 с.
2. Маслоу А. Психология бытия: [Текст]. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]. / С.И. Ожегов – М., 2010. – 736 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности [Текст]. / Л. Хьелл, Д. Зиглер – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.

Соколова М.В. (г. Ярославль)

m.sokolova@yspu.org

Школьный музей как территория исторической памяти

У истоков концепции исторической памяти стоял французский социолог, ученик Эмиля Дюркгейма, Морис Хальбвакс. В 1925 году выходит его книга «Социальные рамки памяти», в 1941 году – «Легендарная типология Евангелия на святой земле», в 1950 году, уже после смерти М. Хальбвакса, – «Коллективная память». М. Хальбвакс скончался в 1945 году в концентрационном лагере Бухенвальд, был арестован фашистами за помощь сыну, участнику Сопротивления. Как ученый Хальбвакс опередил свое время: его научные взгляды были в полной мере оценены только спустя несколько десятилетий после его смерти. Сущность гипотезы Хальбвакса в том, что понятия «история» и «историческая память» не идентичны, а противоположны во многих отношениях. Коллективная историческая память отличается от истории, по Хальбваксу, двумя главными чертами. Во-первых, в ней нет строгих делений (на периоды или схемы), присущих исторической науке. Память – это непрерывный ход мыслей, и она сохраняется только в сознании той группы, которая ее

поддерживает. Во-вторых, если история как наука стремится к универсальности, и при всех делениях на национальные истории или истории по периодам, есть только одна история, то одновременно существуют несколько вариантов коллективной памяти. Это определяется одновременным существованием многих групп, и в жизни человек оказывается связанным не с одной, а многими из них. В исторической памяти, тем не менее, на передний план выступают сходства. Рассматривая свое прошлое, группа чувствует, что она осталась той же, и осознает свою самоидентичность во временном измерении. Хальбвакс высказал действительно глубокую идею об исторической памяти как важнейшем факторе самоидентификации социальной или любой другой группы. Современные исследования психологов показывают, что граница между индивидуальным и коллективным в работе человеческой памяти размыта. Современные исследования Р. Гильдеа, французского автора, последователя М. Хальбвакса, сводятся к отрицанию индивидуальной памяти: индивид вспоминает в контексте своей принадлежности к семье, классу или нации. Второй подход английских и итальянских исследователей представляет историческую память как свободную «игру» коллективной и индивидуальной памяти.

Историческая память – комплекс разделяемых настоящим обществом мифов, традиций, верований, представлений об общем прошлом; опыт, пережитый людьми совместно. Историческая память – не просто канал передачи сведений о прошлом, это важнейшая составляющая самоидентификации индивида, социальной группы и общества в целом, такой тип памяти, который имеет особенное значение для конституирования и интеграции социальных групп в настоящем. Пережившее этап «размежевания», в современном российском обществе явно наблюдается тенденция к самоидентификации в рамках новой Российской государственности, и почувствовали необходимость в этом, прежде всего дети. Мы склонны именно этим объяснять «бум» создания или возрождения деятельности школьных музеев. Школьные музеи становятся «территорией» памяти, работа по созданию школьного музея является одним из самых действенных способов воспитания гражданственности. Рассмотрим это на примере создания и деятельности музея истории школы №43 г. Ярославля.

В средней школе № 43 имени А.С. Пушкина г. Ярославля музей создавался довольно поздно, в середине 80-х гг., хотя годом основания школы является 1936. Его открытие было приурочено к празднованию пятидесятилетия школы в 1986 г. Инициаторами создания музея и его основателями явились учитель истории Майя Павловна Крупина, учитель

физики Евгений Борисович Антонов, учитель рисования Майя Павловна Щеголева и учитель немецкого языка Наталья Яковлевна Разумова. Ведущую роль в оформлении экспозиции сыграла директор школы, заслуженный учитель РФ, Жарова Татьяна Сергеевна. При этом они опирались на поддержку всего коллектива преподавателей и получили большую помощь от учеников, принимавших непосредственное участие в работе. К этому времени движение по созданию школьных музеев имело уже долгую историю, организационные принципы и методика этой работы были в определенной мере разработаны, что позволило избежать многих недостатков, отмеченных выше.

С самого начала был четко определен профиль будущего музея как музея истории школы. Установка на создание музея по истории родной школы нашла активный отклик у учащихся и учителей. Возник Совет музея, в который вошли наиболее заинтересованные в его деятельности учащиеся. Проводилась поисковая работа по созданию экспозиции, завязалась переписка с выпускниками школы, интересные материалы предоставили учителя. Проводимая работа способствовала развитию чувства гордости за собственную школу, одну из старейших школ Ярославля, школу с большими традициями. Изучение истории школы было делом конкретным: многое ученики могли легко представить сами, они знали многих из тех, о ком собирали материалы, а поскольку школа находится в том же здании, что и при возникновении, то легко представляли, где и как происходили те или иные события из ее истории. В то же время обращение к истории конкретной школы позволяло учащимся углубить свое восприятие истории края и страны в целом.

Как участие в организации музея, так и ознакомление с собранными материалами обогащало социальный опыт учеников. Уже с начала деятельности музея были выработаны основные формы работы с его фондами. Важнейшей из них стала экскурсия, причем экскурсии проводятся не только учителями, но обычно старшеклассниками, проявляющими особый интерес к истории как к предмету и к работе школьного музея. При выборе экскурсовода из числа школьников учитывается его подготовленность по предмету, дикция, умение быстро отвечать на вопросы и просто желание. Особое внимание обращается на работу с младшими школьниками, что позволяет им почувствовать себя частью коллектива, приобщиться к коллективной памяти.

Материалы музея не только формируют у учащихся знания об истории школы, но и способствуют развитию интереса к их учебной деятельности, уважению к труду учителей и их собственному учебному труду. Рассказ о том, как складывались судьбы и трудовая или боевая деятельность

выпускников школы, во многом решает задачу накопления школьниками социального опыта. Другая важная сторона деятельности музея, связанная с развитием социального опыта учеников, состоит в том, что музей помогает в работе по профессиональной ориентации старшеклассников. На базе школы действуют педагогические классы, нацеленные на воспитание у учащихся качеств, необходимых современному учителю, на развитие интереса к учительской профессии. Для таких классов музеи истории школы могут стать настоящей творческой лабораторией.

Кроме экскурсий сложилась и другая важная форма работы музея – привлечение его материалов, как в учебной работе, так и во внеурочной деятельности по предмету. На уроках истории используются экспонаты музея, на материалах музея пишутся рефераты и доклады, тем самым закладываются навыки исследовательской работы. На материалах музея можно строить уроки по разным темам. У нас есть опыт использования их по многим темам, касающимся отечественной истории после 1936 г. (год основания школы). Школа расположена в здании старой постройки 30-х гг. и всегда испытывала острый недостаток в свободных помещениях. Эти трудности стали еще более острыми сегодня. Хотя школа находится в «старом» районе города, контингент учащихся с каждым годом возрастает. Интерес к изучению иностранных языков (школа специализируется на немецком языке и дает возможность для изучения английского), развитие специализаций, тесное сотрудничество с ярославскими вузами привлекает учеников из разных частей города. Именно поэтому экспозиции школьного музея размещены в аудитории, где находится кабинет истории.

В нашей школе кабинет и музей располагаются в одном помещении, но это не создает серьезных проблем. Основная экспозиция музея не перегружена, значительная часть его фондов хранится в запасниках. Сама тематика музея напрямую связана с основными задачами работы педагогического класса, специализирующегося на изучении истории. Оформление музея стимулирует учащихся к правильной организации своего школьного труда.

Материалы музея истории школы расположены на стендах в кабинете истории. Другие материалы находятся в запасниках. Остановимся сначала на содержании основной экспозиции музея. Она представлена главным образом фотографиями, относящимися к истории школы, а также некоторыми другими экспонатами. Каждая фотография или экспонат имеют этикетку, разъясняющую ее содержание. Все материалы классифицируются главным образом по хронологическому признаку, отражая основные этапы истории школы. В то же время в основу подготовки некоторых разделов

положен и тематический принцип. Одной из важнейших задач музея является формирование уважения к труду учителя.

Раздел первый «Так начинались школьные годы» дает представление о возникновении школы, о раннем этапе ее истории, знакомит с учителями и учащимися школы в ее первые годы. В связи с исполнившимся в 1937 г. столетием со дня смерти А.С. Пушкина школе было присвоено его имя. Свой первый выпуск она сделала в 1939 г. Ценнейшим источником по ранней истории школы являются воспоминания ее выпускницы Л.Д. Ефремовой. Она вспоминала, что школа № 43 к 1941 году была признана лучшей в городе по успеваемости и воспитательной работе. Знакомясь с воспоминаниями, учащиеся с интересом воспринимают информацию о тех формах работы школы, которые в меньшей степени развиты сегодня, например, маленькое замечание об учкоме позволяет судить о степени ученического самоуправления в те годы. Особый интерес у учащихся вызывает дневники одного из учащихся школы за 1938-39 и 1939-40 учебные годы. Им интересен и сам набор школьных предметов, которые изучались тогда, и домашние задания, и оценки (все обращают внимание на то, что оценки выставлялись не цифрами, а словами). На стенде расположены многочисленные фотографии. Это и выпуски 1939 и 1940 гг., фотографии первых учеников и учителей. Фотографии несут информацию о формах деятельности учащихся: на уроке химии, во время тренировочного похода в Кострому, на первомайской демонстрации 1938 г. При работе с этими документами необходимо привлечь внимание слушателей к важным деталям. Недостаточно просто зачитать подпись под фотографиями, надо попросить их рассмотреть, уловить, как одевались школьники, каково было оборудование классов, что можно сказать о настроении людей, запечатленных на фотографиях, каков интерьер помещений, можно ли узнать места, изображенные на них. Только в этом случае работа с данным стендом может иметь положительный воспитательный эффект.

Особое воспитательное значение имеют материалы стенда, относящегося к истории школы в годы Отечественной войны. Он называется «И шагнули в грозные бои чуть ли не со школьного порога». На нем также имеется немало фотографий военного времени: выпускников школы, участников военных действий, фотографии учителей, участников войны. Особое эмоциональное воздействие оказывает фотография выпуска 1941 года, многие из которого действительно шагнули из школы на фронты войны. Для современных школьников интересна информация о том, что в самом здании школы был расположен военный госпиталь, а занятия были перенесены сначала в здание школы-интерната № 7, а затем в здание кирхи.

Кроме фотографий, на стенде представлены фронтовые открытки и письма. Для школьников важно даже просто увидеть, как они выглядели: это помогает им лучше почувствовать дух тех суровых будней. На стенде помещены также фотографии, отражающие деятельность самих учеников школы. Они позволяют видеть, какой вклад ребята могли внести в дело победы. Это их участие в сельскохозяйственных работах, в тимуровском движении. Материалы музея дают конкретную информацию о судьбах выпускников-фронтовиков. Учащиеся находят выпускников на коллективных фотографиях, пытаются проследить их дальнейшие судьбы. Так воспитывается и уважение к труду историка.

Следующий хронологический раздел музея затрагивает в основном 40-50-е годы и называется «Становление педагогического труда». Он касается педагогической работы и особенно важен для учащихся педагогических классов. По материалам данного стенда можно ознакомиться с основными формами педагогической работы в то время. На нем представлены фотографии учителей, учащихся, уроков по различным предметам, экскурсий, субботников, туристических походов. Кроме этого, можно ознакомиться с материалами, программами, разработками различных конференций школьников, школьных утренников или вечеров. 50-е гг. знаменательны в истории школы и тем, что именно тогда школа стала базовой для педагогического института. Следовательно, многое делалось для формирования педагогической направленности учеников. Особенно тесными были связи с кафедрами педагогики, русского языка, математики. Преподаватели института проводили в школе открытые уроки, участвовали в работе методических объединений и педсоветов, анализировали уроки учителей, помогали им совершенствовать методику преподавания. Для современных учеников педагогических классов, работающих в тесном контакте с педагогическим университетом, эта информация исключительно важна. Сравнивая фотографии того времени, ученики обнаруживают, что 50-е годы были и временем строительства и расширения школы: были построены новый спортивный зал, кабинет физики, переоборудованы другие кабинеты.

Стенд «Зовут пионерские горны» рассказывает о пионерской и общественной работе школьников в 50-80-е гг. Он позволяет школьникам увидеть те достижения, которые имела школа в развитии детского самоуправления. В музее представлены фотографии и другие материалы пионерских смотров, смотров строя и песни, смотров художественной самодеятельности, туристических смотров.

Стенд «Душа обязана трудиться» посвящен организации воспитательной и внешкольной работы. Из его материалов ученики узнают

о школьных кружках и их истории, о художественных выставках, смотрах, представлениях, которые проводились в разное время. Особенно уважаемой является традиция Пушкинских вечеров, которые и сейчас проводятся в школе. Посетители музея могут ознакомиться с их материалами и программами. Раздел рассказывает об интересных встречах, которые состоялись в разное время (в частности, с артистами театра имени Волкова, поэтами). Среди других школьных кружков ученики педагогического класса с историческим уклоном обращают внимание на исторический кружок, работавший под руководством заслуженного учителя М.П. Крупиной. Именно в ходе кружковой поисковой работы были получены многие из тех материалов, которые легли в основу музея школы.

Раздел «Воспитание гражданина» освещает постановку военно-патриотической работы в школе и базируется главным образом на материалах 60-80-х гг. В нем освещены походы по местам военной и боевой славы, работа клубов интернациональной дружбы.

Стенд «Жизнь требует движения» отражает историю спортивной жизни школы, ее достижения в этой области. Посетители узнают об участии школьников в соревнованиях, эстафетах, походах, география которых была широкой и разнообразной.

Отдельный стенд посвящен наиболее выдающимся учителям школы. Он называется «Жизнь, отданная школе». Из него школьники узнают об учительском труде, о мастерах педагогического труда, знакомятся с именами и вкладом тех учителей, которые уже не работают в настоящее время. Здесь же помещены материалы, позволяющие узнать о биографиях этих людей – а многие из них были и участниками Великой Отечественной войны.

Кроме названных выше стендов-экспозиций, отдельно в кабинете расположена выставка, отражающая международные контакты школы. Как известно, с 1966 года школа имеет специализацию по немецкому языку и очень широкие контакты с зарубежными партнерами. На соответствующем стенде выставлен договор, заключенный школой с гимназией имени Гердера в городе-побратиме Касселе, фотографии и другие материалы, отражающие историю этих отношений. Эти материалы важны в плане социальной адаптации, так как многие учащиеся имеют возможность посещать иностранных партнеров.

Отдельная и новая экспозиция отражает празднование 60-летия школы в сентябре 1996 года. Это и фотографии, отражающие его отдельные моменты, и программы, буклеты, выпущенные в связи с 60-летием. Многие школьники были свидетелями и участниками школьного праздника.

Создание экспозиции позволило им почувствовать, как современные и близкие им события становятся историей.

Кроме экспонатов по истории школы в экспозиции школьного музея есть некоторые предметы, прямо к истории школы не относящиеся, предметы, принесенные учащимися и весьма полезные с точки зрения преподавания истории. Это предметы народного, крестьянского быта: прялка, вальки, сито, самовар, старая керосиновая лампа и др.

Возможности помещения не дают расширить музей истории школы так, как бы этого хотелось. Поэтому очень большое число фотографий и других материалов убрано в запасниках. Прежде всего, это многочисленные альбомы по истории школы, которые на протяжении ряда лет оформлялись классами. Это альбомы, подробно освещающие историю комсомольской и пионерской организаций школы. Это альбомы, в которых содержатся разработки, фотографии и материалы различных школьных мероприятий. Там, в частности, подобраны материалы различных исторических вечеров, например, вечера, посвященного Парижской Коммуне. Это материалы методических объединений учителей, включающие разработки, подготовленные ими. У нас имеются папки выпускников, позволяющие с большой подробностью восстановить историю многих классов. Интерес для школьников представят дневники, учебники, тетради учащихся, относящиеся к разному времени, начиная от времени основания школы. Эти материалы часто используются. К ним ученики обращаются для подготовки своих сообщений. К ним обращаются из практических соображений: при подготовке какого-либо мероприятия бывает полезно посмотреть, что делалось в этом направлении в прошлом. Периодически организуется более широкий доступ к этим материалам. Так, в связи с 70-летием школы мы готовили дополнительную временную экспозицию музея, позволившую школьникам и учителям ознакомиться с документами и фотографиями, мало знакомыми им.

Отмечая роль музея в адаптации школьников, подчеркну следующее. Педагогический класс формируется у нас на базе 10-го класса. К нам приходят дети из разных школ города, школ с различными традициями и правилами. Им бывает подчас нелегко освоиться в школьном коллективе, тем более что коллектив класса только формируется. Поэтому одно из первых мероприятий, которое мы проводим для них, - это подробное знакомство со школьным музеем, подробный рассказ об истории школы. Опыт подсказывает, что это имеет очень важные положительные результаты. Погруженность в историю школы, общий интерес к ней становится одним из цементирующих факторов в формировании коллектива школьников.

Сохраняя лучшие традиции, которые сложились в работе музея школы, мы пытаемся найти новое содержание и новые формы работы, соответствующие требованиям сегодняшнего дня.

Это, однако, не решает проблему наполнения музейной работы в школе новой стержневой идеей. В современной литературе справедливо отмечено, что в настоящее время, когда школа стоит перед необходимостью гуманизации образования, существенную роль в этом могут сыграть музеи, которые обладают специфическими, только им присущими особенностями образовательно-воспитательного воздействия на молодежь. В настоящей работе мы не случайно много раз подчеркивали, что видим в школьном музее, прежде всего, средство социальной адаптации учащихся, накопления и развития ими социального опыта. В этом, на наш взгляд, и может состоять новый подход к определению роли школьных музеев.

Стефаненко Н.А. (г. Москва)

kenguru1962@yandex.ru

**Социально-педагогическое сопровождение формирования
личностных результатов образования с учетом требований
ФГОС НОО**

*(на примере учебного курса «Литературное чтение» авт. Л.Ф. Климановой
и др.)*

«Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования», - говорится в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [1, с. 15-16]. Поэтому итогом обучения в курсе литературного чтения должно стать духовно-нравственное развитие и воспитание личности подрастающего гражданина, что достигается благодаря организации процесса достижения личностных результатов младшими школьниками. Задаче достижения личностных результатов подчинено всё содержание курса «Литературное чтение» авт. Л.Ф. Климановой и др. Понаблюдаем, как организуется процесс сопровождения школьников по достижению ими личностных результатов в четвёртом классе на материале курса «Литературное чтение» Л.Ф. Климановой.

Формирование чувства гордости за свою Родину, её историю, российский народ осуществляется в процессе освоения практически всех разделов курса: «Летописи. Былины. Жития», «Чудесный мир классики», «Литературные сказки», «Страна детства», «Природа и мы», «Родина» и «Поэтические тетради». Например, читая отрывок из летописи («И повесил

Олег щит свой на вратах Царьграда»), дети задумываются о содержании таких важнейших понятий, как «Древняя Русь», «князь», «полководец», «военачальник», «Русское государство», «мужество», «военная смекалка», «целеустремлённость», «забота о Родине и своём народе» и др. Школьники осознают, что князь Олег был великим стратегом и умел вести бой так, что противник не только боялся, но и восхищался им. Беседа со школьниками формирует у них понимание роли личности в истории государства, адекватное восприятие истории. Вопросы после текста формируют не только представления школьников о том, как выглядели воины того времени, каково было их снаряжение, но и что они чувствовали, как переживали свои победы, какого вероисповедания придерживались. Чтобы закрепить стремление гордиться своей Родиной, можно школьникам дать проектное задание: «Попробуй создать летопись важных событий какого-либо периода жизни своей страны (города, края) или своего легендарного родственника (дедушки, дяди или кого-то другого)».

Изучение былин («Ильины три поездочки» и «Три поездки Ильи Муромца») в сочетании с работой над репродукцией картины В.М. Васнецова «Три богатыря» также будет способствовать пробуждению чувства гордости за свою Родину, её историю и свой народ. Благодаря чтению текста «Ильины три поездочки» ребята осмыслят понятие «жизненный выбор» и проблемную ситуацию, в которую попадает герой произведения. Вместе с героем учащиеся будут размышлять над его выбором, строить предположения о том, как лучше поступить и какую дороженьку выбрать, чтобы победить злого врага. Заключительные строки былины утвердят школьников в истинном понимании мужества героя, его безграничной любви к Родине и желания ей служить.

Формирование целостного взгляда на мир в единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий происходит при изучении тем «Летописи. Былины. Жития», «Поэтические тетради», «Чудесный мир классики», «Страна детства», «Природа и мы», «Родина», «Зарубежная литература». Взаимоотношения человека с природой с наибольшей полнотой раскрываются в разделах «Природа и мы», «Родина». Например, при изучении рассказа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приёмыш» школьники узнают, что человек, живущий в согласии с природой, вполне может считать себя счастливым и богатым. Только вот богатство у него своё, особенное, как у Тараса, который «князь князем живёт» на озере Светлом вот уж более сорока лет. Тарас являет собой пример того, как можно жить в согласии с самим собой и окружающей природой, как можно любить всё то, что его окружает. Главная заповедь для Тараса – не навреди! Поэтому отпускает он от себя Приёмыша, даёт возможность улететь с лебединой стаей, хотя очень

жалеет и тоскует по нему, как отец обычно тоскует по своему ребёнку. Но любовь сильнее тоски. И школьники усваивают этот нравственный урок: если любишь, делай добро тому, кого любишь, любовь может преодолеть все остальные чувства.

Тема любви и жертвенности, принесения себя в жертву во имя любви звучит в сказке «Русалочка» Г.Х. Андерсена в разделе «Зарубежная литература». Хотя сказка написана датским сказочником, отношения между людьми разных национальностей схожи, ценности едины, есть то общее, что объединяет все народы мира, – это любовь к ближнему, стремление прийти на помощь в трудной ситуации, принести себя в жертву, если это необходимо. Хотя сказка немного грустная, но звучит она жизнеутверждающе: любовь есть! И Русалочка, конечно, обретает её, поднимаясь из моря к солнцу. Главное, чтобы люди учились любить, потому что этот дар даётся только человеку. В контексте изучения данной сказки с ребятами можно поразмышлять над сложными вопросами: почему, прощаясь, Русалочка поцеловала красавицу в лоб и улыбнулась принцу, разве она могла быть счастлива без него? Нужны ли людям грустные сказки? что они несут каждому из нас? чему учат?

Осознанию мира в единстве и разнообразии народов, культур и религий способствуют произведения, изучаемые в различных разделах учебника. Например, в разделе «Чудесный мир классики» школьники знакомятся со сказкой М.Ю. Лермонтова «Ашик-Кериб», при чтении и разборе которой у учащихся складываются первоначальные представления о мусульманской культуре, обычаях горцев, их традициях. Несмотря на свои особенности, культура горцев, как и культура других народов, ориентирована на общечеловеческие ценности, о которых мы и говорим при изучении сказки. Далее сравниваем эту сказку с какой-либо русской народной или литературной сказкой: что общего между ними? Какие ценности их объединяют? А что их различает?

Культуру вероисповедования православных христиан осмысливаем при чтении «Жития Сергия Радонежского». Здесь важно обратить внимание детей на русскую православную культуру и ценности, формируемые ею. Обращаем внимание детей на то, как Варфоломей стал «избранным», какой жизненный путь прошёл и почему принял решение посвятить свою жизнь служению Богу. Также важно показать учащимся, что главный герой произведения на своём жизненном пути постоянно сталкивался с ситуациями выбора, при решении которых ведущими принципами были нравственные принципы как основа духовности любого человека.

Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимание и сопереживание чувств других

людей осуществляется в процессе чтения рассказов о детстве и детях-сверстниках. Например, рассказ «Детство» Л.Н. Толстого, «Мальчики» А.П. Чехова, стихотворение «В зимние сумерки нянины сказки...» Н.А. Некрасова, «Городок в табакерке» В.Ф. Одоевского, В.В. Голявкина «Никакой горчицы я не ел», М.М. Зощенко «Ёлка» и другие. Способность к сопереживанию формируется, например, при анализе рассказа «Мальчики» А.П. Чехова. Здесь необходимо обратить внимание учащихся на то, как переживала вся семья, когда пропали мальчики. Важно, чтобы учитель заострил внимание детей на чувствах родителей Володи, их действиях в момент пропажи Володи и Чечевицына. В этот момент уместно обсудить со школьниками и чувства Володи, который очень любил свою семью, не хотел ее волновать, но поддался более уверенному и сильному характеру Чечевицына. Чтобы сопереживание было полноценным, необходимо попросить детей вспомнить подобные ситуации из своей жизни – случалось ли с ними такое, когда на них влиял кто-то другой и склонял к неблагоприятным поступкам, как они находили выход из сложившейся ситуации. Главный вывод, который должны сделать дети в результате разбора произведения, заключается в том, что человеческое страдание и переживание должны превосходить эгоизм и частнособственнические устремления. В этом заключается основной морально-этический закон жизни. Изучение рассказа А.П. Чехова способствует формированию такого личностного результата, как *развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах*. В контексте данного результата можно констатировать факт, что главные герои произведения «Мальчики» стремились к самостоятельным поступкам, но не умели просчитывать их последствия и не задумывались над той ответственностью, которая возлагалась на них за совершённый поступок. Поэтому так важно спросить у школьников: «О чём, прежде всего, необходимо подумать, когда решаешься на такой поступок? Как вы понимаете нести ответственность за свой поступок? Что значит быть самостоятельным?»

Овладению начальными навыками адаптации к школе, принятию и освоению социальной роли обучающегося, развитию мотивов учебной деятельности и формированию личностного смысла учения способствуют все произведения раздела «Делу время – потехе час» и «Страна детства». Например, «Сказка о потерянном времени» Е.Л. Шварца повествует о том, как нужно беречь и ценить время. На примере ученика Пети Зубова учащиеся усваивают ценность времени, делают выводы о том, как нужно распоряжаться временем и не откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня. К четвёртому классу школьники вполне уже адаптировались к

школе, освоили социальную роль ученика, привыкли к правилам и нормам школьной жизни. Теперь они могут посмотреть на ситуацию, в которую попал Петя Зубов, критически и сами сделать вывод о том, каким должен быть ученик, как он должен относиться к каждой минуте в школе и к каждой секунде своей жизни. Рассказы В.Ю. Драгунского «Главные реки» и В.В. Голявкина «Никакой горчицы я не ел» также помогают школьникам осмыслить важные понятия и ценности, связанные с ученичеством. Данные произведения нацеливают учителя на серьёзный разговор с детьми о том, зачем нужно учиться, почему люди, которые достигли в жизни больших высот, много учились. Также необходимо привести школьников к пониманию того, что учиться нужно всю жизнь, чтобы шагать в ногу со временем и быть востребованным в своей профессии, чтобы друзья уважали. Образование личностных смыслов происходит только в том случае, если ребёнок осознаёт цель деятельности, т.е. понимает, ради какого результата он затрачивает свои усилия.

Развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение избегать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций осуществляется в ходе всей организации работы на уроке литературного чтения.

Примером бесконфликтного поведения можно назвать общение Гулливера, попавшего в страну Лилипутию (Д. Свифт, «Приключения Гулливера» (отрывок)). При чтении отрывка обращаем внимание детей на то, что Гулливер при встрече не понимает маленьких человечков, он не знает их языка, но при этом не проявляет агрессии. Он осторожными жестами рассказывает маленьким человечкам о своих желаниях. И хотя ему было не очень приятно, что они постоянно ползают по нему, он не сбрасывает лилипутов, т.к. переживает за их здоровье. Лилипуты, в свою очередь, тоже демонстрируют готовность к диалогу, стараются понять желания непрошеного гостя и с удовольствием их выполняют. Заметьте, что Гулливер своими внешним видом и огромным размером представлял настоящую угрозу для государства лилипутов. Но маленькие человечки оказались храбрыми и, как могли, накормили огромного незнакомца. Разбор подобных ситуаций позволяет школьникам осознать важные принципы общения и поведения в различных жизненных обстоятельствах.

В процессе формирования личностных результатов важно отслеживать уровни их сформированности. Покажем на примере таблицы, как это можно делать (личностные результаты вписываются в таблицу из рабочей программы по литературному чтению).

Личностные результаты на конец обучения в 4 классе					
Фамилия, имя учащегося	<i>Чувство гордости за свою Родину, её историю, российский народ</i>			<i>Уважительное отношение к иному мнению, истории и культуре других народов</i>	
	Уровни проявления личностных результатов			Уровни проявления личностных результатов	
	Сформировано на уровне представлений	Сформировано на уровне доказательных суждений	Сформировано на уровне поступков и действий	Сформировано на уровне представлений	Сформировано на уровне доказательных суждений
...		+		+	
...			+		+
...	+			+	

В таблицу заносятся результаты наблюдений на уроке, во внеурочной деятельности, особенное внимание учитель должен уделить тому, как учащиеся ведут себя в различных ситуациях (поведенческий уровень проявления результатов). Также важно фиксировать данные результаты, проявляющиеся в устных высказываниях и диалогах, в письменных работах творческого и исследовательского характера, при презентации своих проектных работ. Такую таблицу можно сделать по итогам изучения отдельной темы, затем обобщить полученный материал и разработать сводную таблицу. Так у учителя появится возможность зафиксировать уровень достижения личностных результатов каждым учащимся класса.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 26 с.
2. Стефаненко Н.А. Литературное чтение. Методические рекомендации. 4 класс [Текст]: пособие для учителей общеобразоват. Учреждений. / Н.А. Стефаненко, Е.А. Горелова. – М.: Просвещение, 2013. – 189 с.

Тарханова И.Ю. (г. Ярославль)

tarhanova3000@mail.ru

Роль тьютора в формировании реабилитационного потенциала детей находящихся в трудной жизненной ситуации

Феномены современного детства являются серьезным основанием для пересмотра подходов к содержанию педагогического процесса. Нынешние дети существенно отличаются от предыдущих поколений и по анатомо-физиологическим, и по психологическим параметрам, и по социокультурной ситуации развития. Как показывает наш опыт,

использование директивных педагогических воздействий в работе с современными подростками, как правило, не приводит к достижению планируемых результатов, а, зачастую, становится причиной конфликтов. В связи с этим, всё большую актуальность приобретает разработка педагогических технологий, носящих не авторитарный характер, ориентированных на формирование субъектности воспитанников, в том числе тьюторства.

Социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, также как и образовательные учреждения, находятся сегодня в поиске новых подходов к организации воспитательного процесса. Внедрение в практику СРЦ института тьюторства, как одной из форм деятельности по социальной реабилитации, позволяет оптимизировать формирование у воспитанников субъектной позиции, готовности к социальной мобильности.

Тьюторство в реабилитационной практике – явление достаточно молодое, но при этом становится все более популярным и востребованным. На сегодняшний день в социальной реабилитации наиболее полно представлены две практики тьюторства: сопровождение индивидуальных маршрутов обучения воспитанников, имеющих существенное отставание от школьной программы, и сопровождение личностного развития ребенка, формирования его реабилитационного потенциала. При этом, тьюторское сопровождение несовершеннолетнего рассматривается не только как процесс персонализации выбора содержания и форм социальных услуг, но и как управленческий механизм.

Технологии тьюторского сопровождения, на наш взгляд, отличаются от прочих, что ориентированы на стимулирование активности ребенка и семьи по преодолению трудной жизненной ситуации, т.е. не на разрешение затруднения клиента, а создание условий в которых он может сделать это самостоятельно. В традиционной реабилитационной деятельности акцент делается на оказание специалистами социальных услуг, а в тьюторстве на создание помогающей ситуации, снятие барьеров сопротивления, развитие мотивации на активное и осмысленное участие в реабилитационном процессе.

Таким образом, тьюторская практика обеспечивает сопровождение процесса совместного с воспитанником проектирования и построения его индивидуальной реабилитационной программы. Тьютор активизирует реабилитационный потенциал воспитанника, процессы его личностного развития, социальной адаптации, формирования социального одобряемого образа и стиля жизни.

Своеобразие деятельности тьютора как субъекта сопровождения воспитанника заключается в том, что её суть не исчерпывается информационным обменом. Личностное взаимодействие ребенка и педагога приобретает вид сотрудничества. Ведь, не случайно многие воспитанники, в ходе проводимого по итогам реабилитации самоанализа отмечают, что хорошие отношения с тьютором в СРЦ дают им гораздо больше, чем посещение занятий с психологом, дефектологом и другими специалистами.

Содержание деятельности тьютора определено реализуемыми им функциями. Согласно авторской концепции М.И. Рожкова, целевые функции сопровождения отражают содержание педагогических задач, решаемых субъектами, реализующими данный процесс, при этом данные функции в совокупности реализуют цель развития личности и индивидуальности человека [2]. Рассматривая функции тьютора в контексте сопровождения процесса формирования ключевых социальных компетенций воспитанников, мы выделяем ряд инвариантов.

В отличие от работы воспитателя, деятельность тьютора гораздо больше связана с развитием реабилитационного потенциала воспитанников. Это обстоятельство требует освоения управленческой функции, которая включает следующие конкретные действия:

- помощь воспитанникам в определении цели саморазвития на период пребывания в СРЦ;
- оценку соответствия хода учебной, социальной, коммуникативной деятельности детей желаемому образу этой деятельности;
- оценку результатов взаимодействия тьютор – воспитанник и процесса реабилитации в целом.

Функция планирования заключается в упорядочении действий воспитанников в соответствии с поставленной ими целью. В какой-то мере эта функция напоминает построение стратегии достижения цели, но только планирование более детализировано, более конкретно.

Мотивационная функция тьюторства состоит в создании и поддержании включенности детей в различные виды деятельности, предлагаемые специалистами центра, и продвижения в формировании ключевых социальных компетенций. Для осуществления этой функции необходимо уметь решать следующие задачи:

- выяснять исходные ожидания воспитанников от того или иного вида деятельности, индивидуальные потребности и мотивы участия в мероприятиях;
- формировать установки на продуктивную, главным образом самостоятельную деятельность;

– создавать во взаимодействии атмосферу заинтересованности, доверия и поддержки;

– стимулировать мотивацию социального развития.

Функция контроля. На наш взгляд, никакое педагогическое воздействие, ни при каких условиях, не может обойтись без обратной связи, без контроля выполнения результатов, достижения намеченных целей. В широком смысле к функции контроля относят также коррекцию и оценку. При этом важно помнить, что успешность выполнения этой функции закладывается и обеспечивается задолго до контроля как такового – в процессе планирования, так как именно на этом этапе формируются цели, критерии и показатели их достижения.

Перечисленные функции, на наш взгляд, являются инвариантом деятельности тьютора. В деятельности конкретного специалиста набор таких функций может быть расширен за счет индивидуального профессионального мастерства и специфики деятельности учреждения.

Внедрение нами в реабилитационную практику технологий тьюторского сопровождения позволило достичь ряда позитивных изменений:

1. Появился конкретный специалист – тьютор, который постоянно отслеживает реализацию программ реабилитации воспитанников, осуществляет постоянный контроль за её выполнением и своевременную коррекцию программы с учетом потребностей реабилитируемого;
2. Более тесная работа с несовершеннолетним и их семьями по использованию собственного потенциала привела к повышению эффективности и качества оказания услуг;
3. Улучшилось взаимодействие специалистов центра с внешним окружением, социальными партнерами учреждения.

Библиографический список

1. Ковалева Т.М. Профессия «тьютор» [Текст]. // Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова, А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.: СФК-офис, 2012. – 303 с.
2. Рожков М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности [Текст]. // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы международной научной конференции (6-8 декабря 2005 г.): В 2-х т. Т.1. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. С. 3-6.

Выявление имманентных особенностей на основании поэтико-эстетических представлений как шаг к коррекции экзистенциального выбора

Рассматривая вопросы коррекции мировосприятия и восприятия себя в мире, вопросы преодоления негативных последствий ограниченного становления (образования) человека и, как следствие, проблем социализации и коррекции экзистенциального выбора¹, необходимо начать со степени возможного влияния на человека со стороны педагогов (родителей) как основных субъектов образовательных взаимодействий, активно реализующих воспитательную и образовательную функции. Ключевой категорией здесь является интеллект (лат. *intellectus* – понимание, познание) как система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения [1, с. 123].

Аккумулируя результаты исследований последних десятилетий, можно говорить об интервале значений степени наследуемости интеллекта от 0,2 до 0,8. От момента рождения до достижения ребёнком семилетнего возраста определяющими факторами становления являются внутрисемейное воспитание и дошкольное образование. Затем – школа, т.е. влияния множества учителей и соучеников, и человек с уже оказанными на его развитие многими, как правило, противоречащими друг другу, воздействиями приходит в колледж или вуз, где часто вносятся новые противоречия. На каждом последующем шаге оказание влияния становится труднее, чем на предыдущем. Преподаватель колледжа или вуза работает в оставшемся интервале, зависимом от индивидуальных особенностей студента и суммы предыдущих влияний.

Выявление имманентных особенностей как первый этап реализации экзистенциальной педагогики должно предшествовать осуществлению образовательной программы. Экзистенция (позднелат. *ex(s)istentia*, от лат. *ex(s)isto* – существую) – понятие, обозначающее конкретное бытие, существование в его простой фактичности. Данная категория вводится в философию в Средние века и обозначает специфический способ бытия вещи. Начиная с С. Кьеркегора, она употребляется для описания

¹ Здесь и далее мы исходим из того, что выбор невозможно не сделать, т.е. он уже сделан, соответственно, речь идёт о его коррекции.

специфически человеческого существования в его безоснованности и беспредпосылочности. У М. Хайдеггера экзистенция – это «бытие-впереди-самого-себя», проецирование себя в будущее, «бытие того сущего, которое открыто для откровенности бытия, в которой оно находится благодаря тому, что переносит её», этим сущим является человек. У Г. Марселя экзистенция – личностный, сугубо человеческий способ существования. Согласно К. Ясперсу экзистенция обнаруживает себя в «пограничных ситуациях» выбора и принятия решения.

Возвращаясь к вопросу об экзистенциальной педагогике как форме образования, способствующего не стихийной коррекции экзистенциального определения, предлагается развить идею И.А. Бродского о том, что выбор одного поэта на одну эпоху для всех является неверным, как это произошло, к примеру, с выбором А.С. Пушкина в российском общем образовании, в то время как эпоха дала нам ещё и Н.М. Языкова, Е.А. Баратынского, П.А. Вяземского, К.Н. Батюшкого, Д.В. Давыдова и многих других, и что, – продолжая пример, – А.С. Пушкин не может подойти всем в силу имманентных особенностей, что возможно деление, по крайней мере, по различию в темпераменте. В отношении Серебряного века И.А. Бродский говорит, что «всё, что имеет место в культуре, сводится, в конечном счёте – или это можно попробовать свести – к четырём известным нам темпераментам: меланхолик, сангвиник, флегматик и холерик. Так я думаю. И мне кажется, что нашу «большую четвёрку» тоже можно поделить в зависимости от этих темпераментов. Поскольку в этой группе все эти темпераменты как раз очень отчетливо представлены: скажем, Цветаева – безусловно холерический автор. Пастернак – сангвиник. Осип Эмильевич – меланхолик. А. Ахматова – флегматична». Таким образом, российская культура дала больше, чем можно взять, но отдельному человеку всё брать не нужно. Возникает вопрос свободы, т.е. выбора, т.е. сартровское «человек осужден быть свободным» как «человек осужден делать выбор». Экзистенциальная педагогика в данном контексте понимается как путь реализации интенций её объекта.

Почему поэзия? В поэзии испытывается и неким естественным образом открывается особое свойство человеческого языка – его способность к самотрансценденции, способность «быть больше самого себя» [2, с. 34] и, следовательно, «дать больше самого себя», дать если не экзистенцию, то её модель с необходимой «высокой точностью аппроксимации». Поэтому предлагается использование поэзии как инструмента коррекции экзистенциального выбора у студентов 18-20 лет.

Такой подход включает в себя несколько этапов:

1.1. выбор эпохи русской поэзии среди наиболее насыщенных и изученных (романтизм, поздний романтизм, модернизм, постмодернизм) в зависимости от степени интеллектуального развития конкретной группы студентов к данному моменту;

1.2. выбор нескольких поэтов для каждого из типов темперамента;

2.1. ознакомление студентов с каждой из групп без акцентирования внимания на принципе их деления;

2.2. вывод на чтение вслух и рассуждение о прочитанном;

3. написание сочинения без оценки со свободной темой внутри выбранной эпохи;

4.1. на основании написанного текста определение действующего, «наличного» (сумма влияний), состояния человека, попытка преобразовать сумму предыдущих влияний, преодолеть вызванные противоречия;

4.2. на основании написанного текста определение имманентных свойств человека, деление группы на части;

5. коррекция экзистенциального выбора через индивидуализацию образовательной программы.

Часто студенты продолжают учиться по инерции, и выбор дальнейшего направления делается ими неосознанно, но, поскольку любая отрасль науки может пониматься довольно широко, у преподавателя есть возможность коррекции. Кто-то может пройти курс быстрее, кто-то не может приступить к основам, и ему требуется отдельная помощь, кому-то интересна чистая наука, кому-то важна её прикладная часть, кому-то ближе философия науки и т.д. – всё это возможности, реализуемые через деление группы на части в ходе 4-го этапа. Но каким образом можно выполнить задачи 4-го этапа предлагаемой концепции и кто это может сделать – вопросы отдельного исследования. Оптимальной выглядит организация экспертной группы (из 4-5 человек) на базе действующего педагогического коллектива с привлечением психолога в качестве консультанта.

Представляется, что данные шаги помогут обучающемуся обратить внимание на самого себя: поэзия провоцирует актуализацию ценностных представлений, что является необходимым условием коррекции экзистенциального выбора, преодоления негативных последствий предыдущего становления.

Библиографический список

1. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь [Текст]. / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2008. – 409 с.
2. Международный журнал исследований культуры [Текст]: научное рецензируемое электронное издание / Совместный проект Санкт-

Фомин В.А. (г. Новомосковск)
vitaleks@inbox.ru

Социально-педагогическое сопровождение процесса развития волонтерского движения в учреждении среднего профессионального образования

Главными целевыми установками в реализации ФГОС СПО третьего поколения являются компетенции, полученные студентами в ходе обучения. В качестве составных частей в понятие «компетенция» входят и знания, умения и навыки, и личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность, толерантность и т.д.) и социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе).

Государственный заказ на подготовку специалистов представлен в Концепции модернизации российского образования в период до 2010 г., где практически в каждом пункте речь идет о необходимости гуманизации образования в целостном развитии личности в процессе обучения. «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные к сотрудничеству, эффективному взаимодействию, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны», – гласит Концепция. Указывается в ней и на необходимость психолого-педагогического «сопровождения» обучающихся с целью развития не только профессиональных знаний, но и формирования иных компетенций, позволяющих обучающемуся успешно социализироваться по окончании обучения, эффективно взаимодействовать с обществом. То есть речь идет о формировании особых компетентностей – социальной, педагогической, психологической [2].

Внеучебная деятельность студентов является составной частью всего образовательного процесса учреждения среднего профессионального образования. Она осуществляется в сфере свободного времени и обеспечивает формирование нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущего специалиста, поэтому использование ресурсов добровольчества правомерно рассматривать как одно из приоритетных направлений деятельности образовательных учреждений.

В настоящее время начало развиваться такое движение, как волонтерство. Эта тема приобретает актуальность, так как огромное количество людей нуждается в помощи и поддержке. Опыт деятельности

показывает благотворительную направленность работы. Волонтерская деятельность выполняет функцию нравственного воспитания, возрождение в молодежной среде фундаментальных ценностей, таких как, гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость и других важных ценностей.

В современном обществе молодежь является наиболее мобильной социальной группой. Именно она должна стать активным участником решения задач, стоящих перед государством и обществом. От позиции молодежи в общественно-политической жизни, ее уверенности в завтрашнем дне и активности будет зависеть темп продвижения России по пути демократических преобразований, социально-экономическое и культурное развитие страны, ее конкурентоспособность. Однако среди молодежи можно видеть размывание моральных, нравственных, социальных, общественных критериев, что приводит к дезориентации молодого человека в системе жизненных ценностей и приоритетов, порождает неадекватное восприятие значимости собственной личности.

Как помочь тем, кто уже сам в силу возрастных психологических и физиологических особенностей способен помогать?

В современной педагогике появилась хорошая традиция помощи подросткам через организацию их сопровождения в системе воспитания. Сущность сопровождения здесь заключается в усилении позитивных факторов развития и имеющихся способностей и нейтрализации действия негативных факторов.

Всё чаще используются понятие «педагогическая поддержка», «социально-педагогическое сопровождение».

В словаре В. Даля дается следующая трактовка понятию «сопровождение» - это определенное действие. Сопровождать – значит сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать [1]. Сопровождать, как объясняет словарь Ожегова – это значит следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-то.

В последнее время активно разрабатывается теория педагогической поддержки (О.С. Газман, А.В. Мудрик, В.П. Бедерханова, Т.В. Фролова, С.Д. Поляков, Н.Н. Михайлова, Т.В. Анохина, Е.А. Александрова, Д.В. Григорьев).

Особого внимания заслуживают концепция педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) и концепция экзистенциальной педагогики (М.И. Рожков).

М.И. Рожков отмечает, что в психолого-педагогическом аспекте сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений

в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого [3].

Социально-педагогическое сопровождение, по мнению М.И. Рожкова, имеет свою специфику и, прежде всего, направлено на поддержку подростка в построении им своих социальных отношений, на обучение подростка новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Социально-педагогическое сопровождение не может быть сопровождением вообще. Это не пассивный процесс следования за развитием человека. Сопровождение должно иметь цель, критерии, результат.

Рожков М.И. выделяет три компонента социально-педагогического сопровождения: пропедевтический, актуальный, рефлексивный.

Пропедевтический компонент предполагает формирование социальной компетентности детей в процессе специальных проводимых с ними занятий.

Актуальный компонент предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующий помощи и поддержки взрослых людей.

Рефлексивный компонент или компонент последствий предполагает осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

В условиях социально-педагогической поддержки конкретного волонтерского движения в учреждении образования или общественной организации актуальны все три компонента. Это и организация обучения волонтеров как общим коммуникативным, лидерским и организаторским навыкам, так и специального обучения в зависимости от специализации (социальной помощи, экологической, спортивной и т.д.). Важен компонент совместной деятельности с подростками («Делай как я!»), и анализ результатов, рефлексии, создание новых проектов и акций.

М.И. Рожков акцентирует внимание на том, что процесс социально-педагогического сопровождения циклический и выделяет ряд этапов.

Первым является этап проблематизации. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с подростком предмет социально-педагогического сопровождения, каковым является проблема, трудность. Выявляется его суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

На втором поисково-вариативном этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия педагога в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем практически-действенном этапе совершаются совместно с подростками реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят молодого человека к решению проблемы.

На четвертом аналитическом этапе педагоги и воспитанники анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

В условиях добровольческого объединения подростки-волонтеры проходят все четыре этапа:

1. поиск социальной трудности, проблемы, создание социального проекта, реализуемого с помощью волонтеров;
2. поиск ресурсов для реализации, определение «точек самостоятельности» и «точек сотрудничества»;
3. реализация волонтерского проекта совместно студентами и педагогами;
4. анализ проекта, оформление результатов.

М.И. Рожков выделил принципы социально-педагогического сопровождения, в основе которых лежит экзистенциальный подход.

Основной идеей экзистенциального подхода к педагогическому процессу является выделение в качестве идеальной цели – формирование человека умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл и реализуя себя в соответствии с этим выбором.

А.Л. Уманский в своей работе делает вывод о том, что сопровождение, его сущность рассматривается и понимается в следующих значениях [5]:

- как система педагогических действий;
- как комплекс мер различного характера;
- как определенный процесс, имеющий конкретную цель и задачи;
- как педагогическая технология.

Слово «волонтер» произошло от латинского – *voluntarius* – добровольно. То есть волонтер – это доброволец, человек, который добровольно возлагает на себя какие-то обязанности и безвозмездно их выполняет ради других людей.

Современное волонтерство характеризуется следующими признаками:

- добровольностью (известно, что человек может максимально реализовать себя в какой-либо деятельности, если он работает без принуждения);
- отсутствием денежного вознаграждения или заниженной заработной платой;
- социальной значимостью работы.

Из добровольцев, которые свою деятельность фокусируют на существующих социальных проблемах, формируются общественные

организации и объединения. Член общественного объединения социальной направленности является волонтером [4].

В условиях современного учреждения среднего профессионального образования формируются различные волонтерские отряды, дружины, общественные объединения как общедобровольческого характера, так и специализированные (молодые спасатели, добровольные дружины охраны порядка, юные пожарные, волонтеры «анти-нарко» и т.д.). Иногда волонтерское движение провозглашается ведущим направлением деятельности органов студенческого самоуправления, но так или иначе добровольчество в молодежной среде продолжает требовать особого внимания со стороны педагогов и является объектом педагогической поддержки и помощи.

В государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования Тульской области «Донской политехнический техникум» процесс развития волонтерского движения является одним из приоритетных направлений в воспитательной системе. Волонтеры активно участвуют в процессе помощи местному сообществу во многих сферах деятельности. Общественное объединение «Люди Доброй Воли» проводят социальные акции, оказывают бытовую помощь нуждающимся, педагогическую помощь детям из детских садов и школ-интернатов, создан педагогический отряд «Парус», студенты участвуют в реставрации памятников и благоустройстве парков и скверов, ухаживают за бездомными животными, организуют спортивные мероприятия. При студенческом совете техникума создана постоянная комиссия, в функции которой войдет создание базы данных о местах применения волонтерского труда, распределение квот добровольцев на разные участки работы, оценка деятельности волонтера, учет их рабочего времени для организации премирования. Огромную роль в мотивации студентов-волонтеров играет педагогический коллектив техникума, создана целая система мотивационного менеджмента для активистов, занимающихся общественной и социально-значимой деятельностью.

Проблема социально-педагогической помощи студентам-волонтерам продолжает активно изучаться ведущими учеными и педагогами в России и за рубежом. Однако многое еще предстоит исследовать.

Библиографический список

1. Даль В.И. Токовый словарь живого великорусского языка [Текст]: В 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1991.
2. Добровольчество: вклад в укрепление взаимного доверия и развитие социального партнерства между государством и обществом. Российский и

международный опыт [Текст]: мат-лы VI общерос. конф. по добровольчеству. – М., 2009.

3. Рожков М.И., Иванюшкин Н.Е., Рудник Т.Н. Волонтеры против наркотиков [Текст]: Методические рекомендации. / М.И. Рожков, Н.Е. Иванюшкин, Т.Н. Рудник. – Федеральный детский центр «Смена». Анапа, 2013.

4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.

5. Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства [Текст]. / Науч. Ред. М.И. Рожков. – Кострома: ГОУВПО КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 290 с.

Холод В.Л., Понеделко Н.П. (г. Белгород)

holod@bsu.edu.ru; golovchino1@yandex.ru

Проектная деятельность как форма индивидуального сопровождения обучающегося в условиях реализации ФГОС в школе с УИОП

В связи с вступлением в силу нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» требование об индивидуальном сопровождении обучающихся стало официальным. И если на предыдущих научно-практических конференциях в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского эта идея только обсуждалась [1, 2], то в современных условиях речь идёт уже о требованиях официальных.

Благодаря педагогическому поиску учёных и практиков, к 2013 году была обеспечена преемственность социально-педагогического сопровождения формирования личностных результатов образования. Более того, на экспериментальных площадках обеспечена апробация новых Федеральных государственных образовательных стандартов [3].

Одной из таких площадок стала Головчинская средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов Грайворонского района Белгородской области. Опыт работы её педагогического коллектива по реализации новых образовательных стандартов был представлен в сентябре 2013 года участникам 4-й Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти В.А. Славёнина «Педагогическое образование: вызовы 21 века». Участники форума единодушно отметили высокий уровень научно-педагогической и практической деятельности педагогов, сумевших объединить усилия обучающихся и их родителей, общественности в крупном сельском поселении по обеспечению индивидуального развития каждого ребёнка.

Школа в течение последних 20 лет является экспериментальной площадкой Белгородского государственного национально-исследовательского университета, его кафедры педагогики педагогического института.

В нашей статье представлены материалы из опыта работы этой школы с углубленным изучением отдельных предметов, осуществляющей формирующий эксперимент по теме «Проектная деятельность как форма индивидуального сопровождения обучающегося в условиях реализации ФГОС в школе с УИОП» [4].

Несмотря на то, что школа основана в 1867 году, она в течение последнего двадцатилетия идёт в авангарде родственных образовательных учреждений в регионе. Она молода, благодаря повышенной восприимчивости к новациям среди учителей, родителей и всех жителей одного из крупнейших сельских поселений в Белгородской области.

Проектная деятельность педагогического коллектива школы начата в 1994 году по осуществлению организационно-педагогической перестройке режима дня школы.

Затем на базе ГСШ была создана экспериментальная площадка, на которой был успешно реализован проект «Головчинская земля – Родина моя!» (с 1999 по 2004 гг.).

Здесь была организована первая в Грайворонском районе гимназия (1999г.), создано надёжно функционирующее единое воспитательное пространство [5].

В концепции и исследовательской программе развития единого воспитательного пространства Грайворонского района на 2002-2006 годы нашей школе была отведена роль локомотива. По примеру головчинцев пошли одиннадцать вновь организованных сельских и одно городское поселение в районе. По создаваемой в селе Головчино модели построили свои интеракционные модели земляки-грайворонцы.

Тема завершившегося в 2010 году научного исследования «Внедрение программы развития муниципального общеобразовательного учреждения «Головчинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» Грайворонского в контексте модернизации российского образования на период с 2004 до 2010 года». Следом была утверждена новая программа развития на 2010-2014 годы, целью которой было обеспечение индивидуального сопровождения и развития каждого школьника.

Важным является тот фактор, что все добрые начинания поддержаны руководством сельской и районной администрацией, департаментом образования и администрацией области.

Педагоги школы умело обеспечивают переход на личностно ориентированный характер обучения и воспитания в условиях реализации Федерального государственного стандарта 2-го поколения в системе общего образования, осуществляя эксперимент по его внедрению (с 2010 года – в 1 классах, а с 2013 года – в 6-х классах). Педагогический коллектив создал необходимые и достаточные условия для стажировки учителей-слушателей курсов повышения квалификации регионального Института развития образования. Уже три года здесь функционирует его региональная экспериментальная площадка.

Апробируя новые стандарты, педагоги и воспитатели школы заботятся о каждом ребёнке, как о своём собственном. Учителями-практиками обеспечивается индивидуальный подход, причём не только в ходе уроков, но и во внеурочной деятельности. Дорожная карта, которую теперь имеет каждый школьник, имеет направленность на повышение мотивации к учёбе, на повышение уровня воспитанности и укрепление здоровья.

Те усилия, которые были предприняты по созданию учебно-материальной базы (от двух школьных зданий школы и детского сада – до станции юннатов, детской музыкальной школы и современного спортивного комплекса), не пропали даром. Плоды социального партнёрства начали зреть. Годы совместной работы учёных и практиков не прошли даром. Выпускники Головчинской средней уверенно держат экзамен на зрелость.

Они успешно учатся в лучших вузах белгородчины и всей страны, в других учреждениях профессионального образования, работают на полях и фермах акционерных обществ. Они успешны, уверенно смотрят в будущее. Их и ближайших родственников защищает воспитательное пространство, успешно функционирующее на нашей родной, грайворонской земле.

Ценно то, что головчинские школьники, став, к примеру, студентами различных факультетов Белгородского государственного автономного исследовательского университета (НИУ «БелГУ»), сразу включаются в активную научную и общественную деятельность. Так, выпускники ГСШ – Понеделко А.Н, Понеделко Е.М., активисты Грайворонского землячества студентов университета. Как магистранты факультетов КНИТ и БХФ и будущие педагоги, слушатели курсов педагогов высшей школы, в 2013 году защитили свои выпускные квалификационные работы, посвящённые актуальной для системы образования теме: проектному управлению и подготовке студентов к проектному обучению школьников. Они получили возможность защитить два диплома: магистра и преподавателя высшей школы! Причём свою учёбу оба совмещают с практикой преподавания в родной школе.

Считаем это очень важным, так как в виду больших изменений в системе образования Российской Федерации, при организации учебного процесса приходится всё больше внимания уделять подготовке учителей. К примеру, для реализации этих целей в составе нашего университета, с 2013 года, вновь создан педагогический институт.

Для воспитания социально активных и творческих людей учитель должен иметь широкий кругозор знаний, умений и навыков. Одним из способов реализации такой деятельности, который может являться очень хорошим дополнением к основному содержанию программы обучения, является проектная деятельность

Проектная деятельность обучающихся, осуществляемая инновационной площадкой, побуждает наше образовательное учреждение – школу с углубленным изучением отдельных предметов к организации информационного пространства. В современных условиях для обеспечения успешности участия обучающихся в учебном проектировании мы планируем организовать специализированную переговорную площадку, (назовём её «Наши проекты») – в печатном и электронном вариантах. Это позволит сделать более значимой презентацию полученных обучающимися в ходе выполнения проекта результатов.

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты, которые начали вводиться в порядке регионального эксперимента в Головчинской полной средней школе с углубленным изучением предметов с сентября 2010/2011 учебного года, открыли широкие возможности для разностороннего развития личности современного школьника.

Накопив опыт индивидуального сопровождения каждого головчинского школьника, коллектив учебного заведения теперь реализует его в новых условиях – при создании Новой школы.

И если в период перестройки режима дня в пользу школьника нам приходилось чередовать виды его деятельности по специальному разрешению (по схеме: «урок – самоподготовка – урок»), то теперь это разрешено ФГОСами второго поколения!

В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся учебный план предусматривает время:

- на увеличение учебных часов, отводимых на изучение отдельных обязательных учебных предметов;
- на введение учебных курсов, обеспечивающих различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные;
- на внеурочную деятельность.

Количество учебных занятий за 4 учебных года не может составлять менее 2904 часов и более 3210 часов.

Что очень важно, внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т.д. Время, отводимое на внеурочную деятельность, составляет до 1350 часов!

При организации внеурочной деятельности обучающихся нашим образовательным учреждением теперь могут использоваться возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта. В период каникул для продолжения внеурочной деятельности могут использоваться возможности организаций отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных учреждений и образовательных учреждений дополнительного образования детей.

Для развития потенциала обучающихся, прежде всего одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы. Реализация индивидуальных учебных планов сопровождается поддержкой тьютора – Кожановой Е.Ю., должность которого специально введена в штат образовательного учреждения.

Иными словами, у администрации школы «развязаны руки», благодаря чему каждый школьник теперь, как и требует Закон, развивается по своей, индивидуальной траектории. Начиная с первого года обучения у него имеется индивидуальная «дорожная карта». Задача же родителей, учителей и учёных состоит в сопровождении ребёнка – в пространстве и во времени. О чём мы мечтали ещё в 1994 году. А широко внедряемая в практику работы проектная деятельность как раз и способствует более успешному индивидуальному сопровождению обучающегося в условиях внедрения ФГОС.

Библиографический список

1. Холод В.Л. Педагогическая защита подрастающих поколений в образовательном пространстве региона [Текст]. / В.Л. Холод // Материалы научно-практической конференции «Преодоление трудностей социализации детей-сирот». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1998.
2. Холод В.Л. Социально-педагогическая защита обучающихся в воспитательном пространстве сельского региона [Текст]. / В.Л. Холод / Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы междунар. конф., (6-8 декабря 2005г.): В 2-х т. Т.2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 224 с.

3. Холод В.Л., Понеделко Н.П. Использование новых государственных образовательных стандартов для развития личности современного школьника [Текст]. / В.Л. Холод, Н.П. Понеделко / Научный потенциал личности и инновационные процессы в России: материалы Всерос. научно-пр. конф. (Белгород, 11-12 мая 2010 г.) / отв. ред. И.Ф. Исаев. – Белгород; Изд-во БелГУ, 2010. – С. 213-217
4. Деятельность школы по индивидуальному сопровождению ученика в течение периода становления личности: методическое пособие / отв. ред. доц. В.Л. Холод. – Белгород-Головчино: Изд-во БелГУ, 2013. –152 с.
5. Холод В.Л. Социально-педагогическая защита детей. Воспитательное пространство региона [Текст]. / В.Л. Холод / Монография. Изд. 2-е, испр. и дополн. – Изд-во palmarium academic publishing, BRD (Германия), 2013. – 175 с.

Шарипова Г.А. (г. Санкт-Петербург)

GUL1216@yandex.ru

Проектная деятельность как средство творческого саморазвития дошкольников

Скажи мне, и я забуду.

Покажи мне, и я запомню.

Дай мне действовать самому,

И я научусь.

(Древнекитайская мудрость)

Изменения, происходящие в современном обществе, предъявляют совершенно новые требования к уровню образованности личности. Современному обществу нужен человек, который сумеет самостоятельно мыслить, ставить перед собой социально значимые задачи, проектировать пути их решения, прогнозировать результаты, создавать условия для их достижения и быть открытым для новых контактов и культурных связей.

Наши дети – это люди нового поколения, нового информационного общества. В современном мире актуально получение информации разными способами, из разных источников, умение осмыслить, переработать, освоить её. Поэтому возникает необходимость научить детей находить пути решения данной проблемы.

Обучение по своей природе и по особенностям его организации процесс достаточно сложный. С одной стороны, он предполагает вооружение обучающихся суммой действенных знаний, легко и сознательно применяемых в любой ситуации. Параллельно с этим и во взаимосвязи с ним идет другой, не менее важный процесс формирования приемов учебного труда, определенных умений, дающих возможность

учащимся усваивать знания легко и, более того, приобретать их самостоятельно.

Однако во многих образовательных учреждениях большая часть знаний преподносится в готовом виде и не требует дополнительных поисковых усилий, и основной трудностью для обучающихся является самостоятельный поиск информации, добывание знаний.

Решение данной проблемы возможно лишь при условии творческого подхода педагога к использованию новых методов и технологий обучения, которые должны:

- формировать самостоятельные позиции обучающихся;
- развивать универсальные учебные действия;
- активизировать познавательный интерес обучающихся;
- реализовывать связь обучения с жизнью.

На сегодняшний день, в школах очень распространён метод проектов, но и в дошкольном образовании данный метод становится не только популярным, но и «модным». Метод проектов актуален и очень эффективен. Он дает ребенку возможность экспериментировать, систематизировать полученные знания.

Мир, в который приходит ребёнок, богат и разнообразен. Чтобы жить в нём, малышу необходимо разобраться в свойствах, качествах предметов, в их назначении, в пространственных и временных отношениях, явлениях окружающей действительности. Ему нужны знания, которые помогут ознакомиться с доступными его пониманию общественными явлениями, с трудовой деятельностью человека.

Период дошкольного детства относительно всей жизни человека недолог, а как он насыщен познанием! Каждый день приносит ребёнку что-то новое, неизведанное; становится близким и понятным ранее недоступное.

При использовании проектного метода обучения в дошкольном учреждении деятельность педагога изменяется коренным образом: он не преподносит детям знания и истины в готовом виде, а учит их видеть и решать новые проблемы, открывать новые знания. При таком обучении деятельность ребёнка приобретает поисково-исследовательский характер, предполагает сотрудничество педагога с ребёнком в творческой деятельности по решению новых для него проблем.

У ребенка развиваются творческие способности и коммуникативные навыки, что позволит ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации в период школьного обучения.

Проектирование является одним из средств социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов образования (детей и взрослых).

Проектно-исследовательский метод деятельности в обучении дошкольников является подготовительным этапом для дальнейшей реализации в работе учителя начальной школы.

Библиографический список

1. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ [Текст]. / Е.С. Евдокимова. – М.: Сфера, 2006. – 64 с.
2. Майер А.А. Проекты в работе с семьей [Текст]: методическое пособие / А.А. Майер, Л.Г. Богославец, О.И. Давыдова. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.

Шевцова С.В. (г. Москва)

svet-svet343@mail.ru

Самоорганизация как фактор ответственности

«Сам себя выбирающий и делающий человек абсолютно автономен в выборе собственного пути и абсолютно за свой выбор ответствен»

Ж.-П. Сартр

Концепция модернизации российского образования выдвигает новые социальные требования к системе высшего образования, исходя из того, что развивающемуся обществу нужны современно, профессионально образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. Способные к сотрудничеству, инициативные и самостоятельные, отличающиеся мобильностью, конструктивностью, обладающие чувством ответственности за себя, за свои действия, за судьбу своей страны.

Основной идеей экзистенциальной педагогики является выделение в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности. Реализация этой цели возможна только через педагогическое влияние на жизнь личности, которая состоит из определенных значимых для нее событий. В теории экзистенциализма важным является подход к понятию ответственности – ответственности не только за прошлое, настоящее, но и за будущее, проявляющийся в умении предвидеть, а возможно, и предотвращать нежелаемые последствия.

С точки зрения экзистенциализма ответственность есть следствие абсолютной свободы. Ж.-П. Сартр в работе «Экзистенциализм – это гуманизм» отмечал, что человек ответственен за все в мире, так как он сам создает проект своего «Я» и сам является автором ситуации, в которой

оказывается. «Мы берем слово «ответственность» в его обычном смысле как осознание неоспоримого авторства по отношению к явлению и объекту».

«Цель педагогической системы – превращение человека из объекта управления (обучения, воспитания) в субъект управления (обучения, воспитания), формирование у него самостоятельности и способности к самоуправлению (самообразованию, самовоспитанию, самоорганизации)»².

Под самоорганизацией мы понимаем умение без систематического контроля, помощи со стороны преподавателя самостоятельно работать на занятиях, в библиотеке, умение организовывать как отдельные формы внеучебной деятельности, так и всю учебную деятельность в целом.

В структуре процесса самоорганизации как одного из факторов ответственности можно выделить функциональные компоненты: целеполагание, анализ ситуации, выбор и планирование, самоконтроль, волевую регуляцию, коррекцию³. Один из факторов – выбор, это тонкая грань, которая должна подстраховываться и в какой-то степени направляться педагогом, но мягко и незаметно. Итальянский исследователь Л. Мариани пишет: «Поддержка преподавателя включает в себя подстраховку, безопасность, поощрение и ассоциируется с идеей обстраивания лесами здания, которое только начали строить и которое еще нуждается во временной опоре. По мере строительства здания, укрепления его леса постепенно будут убираться».

Для того чтобы научить делать выбор, необходимо дать идею о самоорганизации, затем истину, то есть научить самоорганизации, объяснить последствия выбора, степень ответственности, и когда ученик пройдет через собственный выбор и пожнет его последствия, у него появится опыт.

Волевая регуляция характеризует индивидуальные особенности управления собственными действиями, состояниями. Выделяют два типа волевой регуляции: саморегуляцию (мотивация, внимание, эмоции) и самоконтроль (дополнительные усилия человека).

Все вышеперечисленные факторы выполняют три основные функции: ориентировочно-целевую, нормативно-исполнительную (система действий) и контрольно-оценочную. Тогда как процесс самоорганизации учебной деятельности в целом выполняет функции:

² Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе [Текст] / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

³ Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов [Текст] / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1981.

- образовательную (В. Граф, В.Н. Донцов, В.Я. Ляудис и др.);
- воспитательную (способствует выработке добросовестности, дисциплинированности, ответственности, точности, настойчивость, самостоятельности, организованности и др. личностных качеств – Ю.К. Бабанский);
- развивающую (выполнение любой деятельности требует развития способностей, психических свойств, личностных характеристик – Н.М. Пейсахов, Ю.Н. Кулюткин);
- регулирующую;
- управляющую.

У любого человека существует две фундаментальные потребности: адаптация и способность к развитию. Но чем детерминированы эти способности? Способности человека могут быть детерминированы его нравственными установками, мотивацией и т.д. Но с нашей точки зрения в основании любой деятельности лежит свобода человека как основной организующий фактор его развития. Деятельность человека основывается на потребностях, которые закономерно выражаются в мотивах и осознаются в интересах.

«Свобода – это зрелость; вседозволенность очень инфантильна. Свобода возможна, только когда вы цельны и можете принять ответственность за то, чтобы быть свободным. Мир не свободен, потому что люди не зрелы» [3].

А. Солженицын отмечал, что свобода личности не является высочайшей ценностью. По его мнению, «человек должен ощущать постоянную ответственность за свои поступки, линию поведения в обществе. Такая ответственность определяется совокупностью нравственных ценностей, значимых для личности. Одно из важнейших условий устойчивости общества как целостной системы – *самоограничение*. Это означает, что каждый человек, оставаясь свободным, должен сознательно ограничивать свои потребности в пользу общества. В данном случае сознание долга, ответственность, вырабатывается у человека самостоятельно, под воздействием внутренней культуры, воспитания. Общество влияет на этот процесс лишь опосредованно, через социально значимые ценности, традиции».

А.Г. Асмолов в книге «Психология личности» связывает развитие личности с понятием выбора: «Быть личностью – это значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости и держать ответ за них перед собой и обществом». А. Маслоу утверждает, что «обращаться к самому себе, требуя ответа, – это значит взять на себя ответственность. И

это всегда большой шаг. Всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется».

Осознание личной ответственности предполагает высокий уровень самоуважения. Связь самоуважения и самоактуализации рассматривалась Д. Робертсом в книге «Способный и равный», где «самоуважение выступало первым шагом на пути к самореализации и продуктом осознания себя во внешнем мире, актуализации своей личности. Ведь невозможно научиться жить, не живя, научить делать, не делая, научиться свободе и ответственности, не будучи свободным, ни ответственным».

В заключение можно сделать вывод, что процесс самоорганизации учебной деятельности не просто выполняет развивающую функцию, но является необходимым для нормального развития здоровой человеческой индивидуальности. Отсутствие необходимости пройти через все этапы самоорганизации в процессе учебной деятельности инициирует неправильное, искаженное развитие личности. Свобода является основой этической развитости, ответственности. Нет свободы – нет ответственности. Свобода и ответственность – качества личности, свидетельствующие о духовно-нравственном самоопределении человека. Оно в значительной степени обусловлено качеством образования и воспитания.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности [Текст]: Учебник. / А.Г. Асмолов – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 363.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности [Текст]. / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1988. – 480 с.
3. Раджниш Бхагаван Шри (Ошо). Свобода. Храбрость быть собой [Текст]. / Раджниш Бхагаван Шри (Ошо). – СПб.: ИГ «Весь», 2006. – 192 с.
4. Робертс Д. Способный и равный [Текст]. / Д. Робертс. – М., 2003.
5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм [Текст]. / Ж.-П. Сартр. // Избр. произведения. – М.: Республика. – 1994. – С. 39-40.
6. Солженицын А. Русский вопрос к концу 20 века [Текст]. / А. Солженицын. – Т.3. – М.: Центр Новый мир, 1994. – С. 78.
7. Ясперс К. Введение в философию [Текст]. / К. Ясперс. – Минск: Пропилеи, 2000. – С. 112-121.
8. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promotion learner autonomy. Perspectives, a Journal of TESOL – Italy. Vol.XXIII, No. 2, Fall 1997. P. 28-36.
9. Maslow, A. The father reaches of human nature. New York: Viking, 1971.

Инклюзивный проект «хотим быть вместе!»

Одной из наиболее актуальных проблем современного российского общества является проблема отношения к людям с инвалидностью. Несмотря на то, что в мире утвердилась социальная модель понимания инвалидности и, связанная с нею, инклюзия инвалидов в общество, в российской действительности преобладает стремление к сегрегации. На сегодняшний день инклюзивное образование в России находится на этапе становления: идет разработка и внедрение законодательной базы, программно-дидактических материалов, обучение и переподготовка педагогических кадров.

Современные авторы понимают инклюзию как изменение окружающей среды, таким образом, чтобы она удовлетворяла возможностям любого индивида и не допускала сегрегации по какому-либо признаку (полу, возрасту, национальности, ограничению возможностей здоровья и т.д.). Если переводить англоязычный термин дословно, то инклюзия, это включение инвалидов в жизнь общества на равных с другими индивидами. Зарубежными авторами инклюзия понимается как оценивание всех детей безотносительно типа или степени дефекта, как переустройство учреждения с целью устранения барьеров таким образом, чтобы обучение позволяло оценивать индивидуальность ребенка, степень его участия и вовлеченности в образовательный процесс [1].

Социальная модель понимания инвалидности объясняет ограничение возможностей инвалидов к участию в жизни общества наличием физических и «отношенческих» барьеров. В контексте нашего проекта именно «отношенческие» барьеры видятся нам первостепенными. Большая часть общества не готова принять инвалидов, как равноправных участников общественной жизни, что, в большинстве случаев, объясняется недостаточной информированностью граждан о природе инвалидности, о подлинных возможностях людей с инвалидностью.

Недостатком осведомленности можно объяснить и отрицательное, либо равнодушное отношение в обществе к инклюзии. Немногие представляют, в чем суть инклюзивной модели, что необходимо для успешного включения инвалидов в жизнь общества. В большей степени это ощущается в провинции. В Москве и столичном регионе накоплен достаточный опыт в сфере реализации инклюзивного образования, вопросы, связанные с включенностью инвалидов в жизнь социума получают широкое освещение в СМИ, педагогическое сообщество получает информационно-

методическую помощь ресурсных центров, Института проблем инклюзивного образования и т.д.

В провинции ситуация несколько иная. Некоторые регионы перенимают опыт Москвы по реализации инклюзии, однако, в Ярославской области идеи инклюзивного образования пока развиты недостаточно. В регионе нет образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику. Образование детей с ОВЗ ведется преимущественно в условиях специальных (коррекционных) школ-интернатов.

Обучение детей с ОВЗ в условиях школы-интерната накладывает определенный отпечаток на восприятие и отношение воспитанников к окружающему миру и деятельности вообще. Наиболее частой проблемой, с которой сталкиваются педагоги, работающие со слабослышащими школьниками это отсутствие либо крайне низкий уровень мотивации к деятельности, неумение делать нравственный выбор, осознавать ответственность и предвидеть последствия своих поступков. Но самое главное, на наш взгляд, это слабое желание участвовать в жизни общества, взаимодействовать со слышащими людьми.

В 2012/2013 учебном году на базе Ярославской школы-интерната для слабослышащих и позднооглохших детей был проведен опрос среди обучающихся в возрасте от 13 до 19 лет, всего 27 человек. Из них только у трех человек есть приятели среди слышащих людей. Примерно половина опрошенных подростков с нарушением слуха не испытывают потребности в общении со слышащими людьми, кроме родителей и близких родственников. Почти все опрошенные (25 человек) испытывают трудности и смущение при общении со слышащими людьми.

Учитывая вышесказанное, появилась идея разработки и реализации на базе Ярославской школы-интерната для слабослышащих детей творческого инклюзивного проекта «Хотим быть вместе!». Согласно проекту, примерно половина участников, это дети с ОВЗ и вторая половина – дети без инвалидности, ученики массовых школ. Проект предусматривает различные виды совместной творческой деятельности детей с ОВЗ и их сверстников без таких ограничений: совместные мероприятия, направленные на овладение социальными навыками, повышение информированности подростков о природе инвалидности, о возможностях людей с ОВЗ.

В 2013/2014 учебном году в рамках проекта реализуется театральная постановка «Снежная королева», участие в которой принимают дети с нарушением слуха и ученики СОШ №37 в возрасте от 11 до 17 лет. Основная идея театральной постановки – это изменить творческую среду таким образом, чтобы каждый ребенок смог выразить себя в доступной ему форме: речь, танец, песня, жест, теневой театр, пластика и т.д.

К работе над инклюзивной театральной постановкой привлечены профессиональные актеры, выпускники ЯГТИ, которые занимаются с участниками проекта сценическим движением, театральным мастерством. Научно-методическую поддержку проекту оказывает кафедра социальной работы и организации работы с молодежью ЯГПУ им К.Д. Ушинского. Проект является финансово независимым, существуя на средства частных жертвователей.

Концептуальной основой проекта стали идеи экзистенциальной педагогики: развитие индивидуальности ребенка, формирование человека, способного оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально-значимой деятельности [2]. Опираясь на идеи экзистенциальной педагогики, мы надеемся, что инклюзивная театральная постановка в рамках проекта «Хотим быть вместе!» станет значимым событием в жизни участников проекта.

Таким образом, при разработке проекта «Хотим быть вместе!» были поставлены цели, призванные решить определенные воспитательные задачи как в отношении детей с ОВЗ так и в отношении их сверстников с нормой развития. Более того, основой проекта стало стремление познакомить широкую общественность и педагогическое сообщество с разнообразными формами инклюзивной деятельности, повысить осведомленность общества в вопросах понимания инвалидности и необходимости инклюзии.

Библиографический список:

1. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Текст]. / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4. – С. 71-76.
2. Rieser, R. The struggle for inclusion: the growth of a movement, in L. Bartron (ed.), Disability Politics and the Struggle for Change. – London: David Fulton, 2002. P. 132

Информация об авторах

3. Аббазова Альбина Наилевна – студентка II курса магистратуры ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет».
4. Агишева Ильмира Шафкатовна – студентка II курса магистратуры ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы».
5. Афанасов Алексей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. ушинского.
6. Баранова Алла Саввична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета.
7. Басова Валентина Марковна – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «КГУ имени Н.А. Некрасова».
8. Бочкарева Анастасия Юрьевна – студентка II курса магистратуры ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы».
9. Бочкарева Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
10. Власова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет».
11. Волкова Наталия Александровна – преподаватель ГОУ СПО ЯО Ростовский педагогический колледж.
12. Гущина Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
13. Давыдов Алексей Валерьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
14. Жданова Наталья Евгеньевна – студентка Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет».
15. Жильцова Екатерина Сергеевна – аспирантка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
16. Зауторова Эльвира Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры юридической психологии и педагогики Федерального казенного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Вологодский институт права и экономики ФСИН России».

17. Зозуля Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства Челябинской государственной академии культуры и искусств (ЧГАКИ).
18. Землякова Ирина Игоревна – магистрант кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
19. Зут Александра Викторовна – студентка 5 курса социально-гуманитарного факультета БИСТУ.
20. Карпушова Светлана Сергеевна – студентка Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет».
21. Киселева Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
22. Лунева Елена Сергеевна – ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
23. Макеева Татьяна Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
24. Малкова Ирина Сергеевна – методист ГОУ СПО ЯО Ярославский педагогический колледж.
25. Матренин Павел Викторович – соискатель, ФГБОУ ВПО «КГУ имени Н.А. Некрасова».
26. Парамонов Григорий Валентинович – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
27. Переславцева Лилия Ильинична – заместитель директора Музыкального колледжа им. С.А. Дегтярева Белгородского государственного института искусств и культуры.
28. Понеделко Николай Павлович – директор МБОУ «Головчинская СОШ с УИОП» Грайворонского района Белгородской области.
29. Решетко Юлия Сергеевна – студентка II курса магистратуры ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы».
30. Рожков Михаил Иосифович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
31. Серафимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала МЭСИ.
32. Силаков Александр Святославович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Курского государственного университета.

33. Соколова Марина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
34. Стефаненко Наталия Алексеевна – кандидат педагогических наук, методист издательства «Просвещение».
35. Тарханова Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.
36. Тихонов Ярослав Игоревич – преподаватель Университетского колледжа ЯрГУ им. П.Г. Демидова.
37. Фомин Виталий Александрович – педагог-организатор, педагог дополнительного образования Государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования Тульской области «Донской политехнический техникум».
38. Холод Владимир Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».
39. Шарипова Гульнара Алмазовна – студентка 1 курса магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена.
40. Шевцова Светлана Валерьевна – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Военного университета МО РФ.
41. Шелия Анна Валерьевна – ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Научное издание

**Экзистенциальный подход к воспитанию и социально-педагогическому
сопровождению детей и молодежи**

**Материалы научно-практической заочной
интернет-конференции**

Научный редактор:

Михаил Иосифович Рожков, заслуженный деятель науки РФ,
доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Михаил Васильевич Новиков, первый проректор ЯГПУ им. К.Д. Ушинского,
доктор исторических наук, профессор.

Ирина Игоревна Фришман зам. директора ИППД РАО,
доктор педагогических наук, профессор.

Алексей Васильевич Волохов, председатель СПО-ФДО,
доктор педагогических наук, профессор.

Марина Руслановна Мирошкина, зав. лабораторией самоорганизации детей и
взрослых ИППД РАО, доктор педагогических наук.

Виктор Петрович Голованов, главный научный сотрудник ИППД РАО,
доктор педагогических наук, профессор.

Ирина Юрьевна Тарханова доцент кафедры СПиОРМ ЯГПУ,
кандидат педагогических наук.

Татьяна Витальевна Макеева, доцент кафедры СПиОРМ ЯГПУ,
кандидат педагогических наук.

Георгий Валентинович Парамонов, доцент кафедры СПиОРМ ЯГПУ,
кандидат философских наук.

Компьютерная верстка – А.В.Давыдов

Тексты материалов печатаются в авторской редакции

Технический редактор выпускных сведений – С.А. Сосновцева

Подписано в печать 27. 11. 2013. Формат 60х90/16.

Объем 10,75 п. л.; 9,7 уч.-изд. л.

Издательство ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108