



Лесосибирский педагогический институт -
филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет»



СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Материалы пятых всероссийских педагогических чтений

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ-
ФИЛИАЛ ФГАОУ ВПО «СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА

Материалы 5-х всероссийских педагогических чтений

Лесосибирск 2014

УДК 371

ББК 60.556.35+74.04 (2)

С 69

Социализация личности в условиях образовательного процесса: Материалы четвертых всероссийских педагогических чтений. г. Лесосибирск, 29-30 мая 2014 г. ; Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО Сибирский федеральный ун-т.- Лесосибирск, 2014 - 190 с.

Редакционная коллегия:

Сергеева М.Г., докт. пед. наук, доцент
Митросенко С.В., канд. пед. наук, доцент
Колокольникова З.У., канд. пед. наук, доцент
Лобанова О.Б., канд. пед. наук, доцент
Басалаева Н.В. , канд. пс. наук, доцент

С 69. Представлены материалы пятых всероссийских педагогических чтений. В сборнике публикуются доклады, рассматривающие различные вопросы социализации личности в современных условиях, педагогического сопровождения социализации учащейся молодежи.

Для преподавателей и студентов педагогических вузов, учителей школ, воспитателей детских садов.

© Лесосибирский педагогический институт
– филиал ФГАОУ ВПО
«Сибирский федеральный университет», 2014

Содержание

Сергеева М.Г.	Непрерывное экономическое образование как компонент глобального образования личности	7
Смирнова Ю.М., Соколовская Л.Б.	Воздействие гендерных особенностей личности на образование микрогрупп в студенческом коллективе	13
Шалабанова А.А., Каркунова К.В. Малютина А.С.	Диагностическое обследование детей-сирот, проживающих в приемных семьях Работа с детьми-сиротами на территории Енисейского района	18 22
Горлова Ю. А. , Бель Т.В.	Особенности совладающего поведения детей – сирот	28
Фирер Н.Д., Лебедева М.А.	Социокультурное воздействие самодеятельного театра на население малого города (на примере Лесосибирска)	32
Колокольникова З.У., Сержант Ю.В.	Мотивы выбора клубных форм работы в контексте социализации студентов педвуза (на примере студенческой телестудии и молодежного театра)	40
Столбова К. Э.	Работа органов самоуправления в студенческом общежитии	44
Сидельникова Ю.В.	Педагогическая одаренность студентов педвуза: история и современность	48
Колесникова Т.А.	Значение внеурочной деятельности в социальном воспитании младших школьников	55
Митросенко С.В., Митросенко К.В.	Социально-педагогическая работа студентов - будущих педагогов с дезадаптированными подростками по месту жительства	66
Галяутдинова Д. Р., Макарова А.А.	Особенности социального интеллекта детей из замещающих семей	71
Макарова А.А., Шалабанова А.А., Кутугина В.И. Шарабарина Х.А.	Профессиональное самоопределение юношей Социально-значимые качества личности младших школьников	74 78
Фирер Н.Д., Лаврентьева Е.А.	Комикс как жанр массовой культуры и его генезис	83
Солдатова М.Н., Бабушкина А.А.,	Использование технологии КТД в воспитании младших школьников	90

Дмитриева М.А. ,
Шахова А.А., Сыроева
Н.И., Лукасевич Ж.А.

Ямулдинов Р.Р.	Проблемы взаимодействия приемной семьи и школы	92
Чернечкова Е.Е., Евдокимова А.В., Сидоркина А.Ф. Распуткина Т. В.	Социальный проект «Театральная студия «Дети искусства»	95
Рындина Н.П.	Социальный проект «Крепкая и дружная семья – надежда и оплот страны»	97
Евдокимова А.В., Чернечкова Е.Е., Сидоркина А.Ф. Распуткина Т.В., Туговикова А.В., Ерохин А.А.	Представления о гражданственности у младших школьников	99
Данцева А.В.	Проект «Педагогический велопробег «Психолого-педагогический ликбез»	101
Иванова А.А., Митросенко С.В. Колокольникова З.У., Понькина Д.В.	Социальный проект «Дети войны»	106
Султанбекова С.С.	Проблема педагогической этики в трудах отечественного педагога середины XIX – начала XX в. К.Д. Ушинского	107
Матошина В.С.	Педагогические идеи Конфуция	114
Пеленков А.И., Родикова С.И.	Сибирский ребенок как предмет педологических исследований в РСФСР 20—30 гг. XX века	119
Егер Т.А. , Петрова Е.А.	Мариинские гимназии в Сибири второй половины XIX – начала XX века	124
Гаврилица О.В., Платонова А.Е.	Правила поведения гимназисток в России конца XIX- начала XX века	129
Петрова Е.А., Егер Т.А.	Обучение приемам схематического и графического моделирования при решении текстовых задач в начальной школе	135
Клявдина Ю.Е.	Морфологический разбор на уроках русского языка в начальных классах (на примере имени существительного)	146
Антропова Н.Н.	Формирование профессиональных компетенций в процессе практики в комиссии по делам несовершеннолетних	151
	Формирование языкового понятия «омонимы» у младших школьников	153
	Социально – педагогическая поддержка детей с дефицитом внимания	157
	Социально – психологическая	162

Кутугина В.И., Бель Т.В.	реабилитация людей пожилого возраста Продуктивность профессиональной деятельности педагога	167
Галяутдинова Д.Р., Каркунова К.В., Кутугина В.И.	К проблеме популярности профессий в современных условиях	169
Шевчук Я.П.	Некоторые приемы изучения геометрического материала в начальной школе	177
Аминов А.А., Кутугина В.И.	Социализация подростков через общение в социальных сетях	180
Тимофеева Ю.С.	О значении выполнения проверочных действий при решении текстовых задач в начальной школе	184

НЕПРЕРЫВНОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*М.Г. Сергеева**

ФГНУ ИТИП РАО

г. Москва

Постиндустриальное общество является началом перехода к новому типу цивилизованного развития, которое связано не только с технологической революцией, но и модернизацией и реструктуризацией системы профессионального образования. Влияние таких факторов, как глобализация образования, переход к инновационной системе подготовки кадров, трансформация профессионального образования, создание системы непрерывного образования, дает возможность рассматривать экономическое образование как компонент глобального образования личности в системе профессионального образования.

Социально-экономическая ситуация в российском обществе выявила процессы, доказывающие, что динамика экономических изменений превосходит динамику способностей личности адаптироваться к ним. Полученные знания и сформированные в период обучения экономические компетенции оказываются ограниченными, а усвоенные нормы и ценности не становятся ориентирами в меняющемся мире и сами подвергаются переоценке. Происходящие в России изменения выявили серьезный дефицит в специалистах, обладающих знаниями и опытом принятия решений в условиях рыночной экономики, и вызвали рост потребности в таких специалистах. Многие провалы экономических реформ, проводимых в России, связаны с неподготовленностью большей части населения к переходу к рынку, незнанием элементарных экономических понятий и законов социальной жизни. Развивающемуся обществу нужны в полной мере образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать

*© *М.Г. Сергеева*

решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны, ее дальнейшее процветание.

Неотъемлемой частью современного образования является его экономическая составляющая, представленная экономическими знаниями и навыками экономического мышления, формируемыми в сознании человека на протяжении всей его жизни и позволяющие адекватно реагировать на окружающий мир, способствующие выработке активной гражданской позиции, помогающие правильно оценивать ту или иную экономическую ситуацию и должным образом в ней ориентироваться. Подготовка специалистов, способных успешно работать в условиях рыночной экономики, имеющих определенный уровень экономических компетенций, становится важной и актуальной задачей современного образования. В связи с этим возникает необходимость решения государством проблемы экономического образования, что отражено в требованиях к содержанию образования, зафиксированных в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», в докладе «Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях», в стратегических задачах Национальной доктрины развития образования РФ (до 2025г.), в послании Президента Федеральному Собранию на 2013 год и других законодательных и нормативных документах.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг., сделан вывод о том, что в российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия, как требованиям инновационной экономики, так и запросам общества. При этом приоритетными направлениями в этой сфере являются приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышения доступности качественных образовательных услуг. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до

2020 года делается акцент на то, что в решении экономических реформ и эффективном рыночном развитии государство будет опираться на молодое поколение. Общество заинтересовано в подготовке конкурентоспособных специалистов, умеющих творчески решать возникающие проблемы, гибко адаптироваться к меняющимся условиям жизни, знающих основы рыночной экономики, менеджмента, маркетинга, владеющих инновационными методами развития предприятий. Необходимость непрерывного экономического образования будущих специалистов, как для экономических, так и для неэкономических специальностей обусловлена важностью формирования правильного понимания экономической действительности, осознания основополагающих законов экономической жизни, понимания глобальных и национальных тенденций экономического развития; востребованностью во всех отраслях производства специалистов, имеющих достаточно высокий уровень сформированных в период обучения экономических компетенций, предусматривающих быструю адаптацию выпускников учреждений профессионального образования к динамично меняющимся социально-экономическим условиям, новым требованиям рынка труда к работнику, его конкурентоспособности, мобильности, личностным качествам будущих специалистов рыночной экономики – активности, самостоятельности, компетентности, деловитости, ответственности, предприимчивости, способности принимать решения в условиях риска. В современных социально-экономических условиях возрастает роль непрерывного экономического образования как важнейшего фактора формирования и развития постиндустриального общества.

Инновационные тенденции мирового развития обуславливают изменения и в непрерывном экономическом образовании, которые можно представить следующим образом:

- необходимость подготовки людей к быстро меняющимся условиям жизни в связи с ускорением темпов экономического развития;
- формирование экономического мышления и навыков рационального экономического поведения, создание предпосылок для продолжения

профессионального экономического обучения и практической экономической деятельности;

- необходимость повышения уровня готовности граждан к осуществлению правильного выбора в условиях рыночной экономики;

- развития факторов коммуникабельности и толерантности в связи с расширением масштабов экономического взаимодействия.

Исторические предпосылки возникновения экономического образования рассматривали в своих трудах Л. И. Абалкин, М. И. Воейков, Н.Д. Кондратьев, Д.С. Львов, М. В. Маневич, И.Т. Посошков, Й.А. Шумпетер и др. П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, С.А. Левитин считали, что экономические, а также социально-экономические знания необходимы каждому образованному человеку. Различные аспекты решения проблем экономического образования обучающихся (учащихся школ, студентов профессиональных образовательных учреждений) рассматриваются в работах С.Г. Струмилина, А.Ф. Аменда, Н.П. Рябининой, С.Я. Батышева, Н.А. Томина и др. Отдельные аспекты организации школьного экономического образования анализировали В. С. Автономов, О. Ю. Бараева, Л.С. Гребнев, Е.В. Козлова, А.А. Мицкевич, Р. М. Нуреев, Б.А. Райзберг, А.С. Прутченков, Е.Н. Травин, Б.П. Шемякин и др. Теория и практика экономического воспитания в условиях общеобразовательной школы рассмотрены в работах Ю.К. Васильева, В.А. Полякова, Л.Н. Пономарева, В.Д. Симоненко, Б.А. Райзберга, А.С. Прутченкова. Методическому обеспечению экономического образования посвятили свои работы В.П. Максимов, О.И. Меньшикова, В.В. Никитин, Н.М. Плискевич, Б.А. Райзберг, А.С. Прутченков, И.Е. Рудакова, А.М. Смолкин и др. Вопросами подготовки и повышения квалификации учителей в контексте экономического образования занимались В. А. Адольф, Д. М. Захаркин, Ю. Я. Ольсевич, И.Г. Рябова, И.А. Сасова, Т. С. Терюкова и др. Теоретико-методологические проблемы формирования экономической подготовки молодежи исследованы в работах Л.С. Бляхмана, В.Д. Попова, К.А. Улыбина, которые отмечали необходимость решения данной проблемы, начиная с общеобразовательной школы. В

исследованиях В.И. Ерошина, Э.Д. Новожилова, И.А. Сасовой, Н.А. Томина, посвященных становлению личности, отмечена диалектическая взаимосвязь и единство трудового и экономического воспитания. В работах А. Ф. Аменда, Н. П. Рябининой, В. К. Розова определено, что экономическое образование является одной из важнейших характеристик готовности человека к самостоятельной деятельности в современных условиях. Методологическую основу исследования составляют современные представления об основных направлениях развития научного знания и практики и их отражение в содержании экономического образования и методике преподавания экономики (Л. И. Абалкин, В. С. Автономов, М. С. Байгереев, Г.С. Беккер и др.); отечественный опыт осуществления преемственности в организации системы экономической подготовки в общеобразовательной школе (А.В. Даринский, И.В. Ермакова, Г.Ф. Крестина, И.В. Липсиц, Б.А. Райзберг, А.С. Прутченков и др.), учреждениях среднего и высшего экономического образования (И.М. Агибова, С.М. Годник, Л.И. Коханович, В.К. Крахоткина, В.Ю. Микрюков и др.), формирования нового экономического мышления (П.Боуттке, Д. Причитко, П. Хейне и др.), диалектической взаимосвязи и единства трудового и экономического воспитания (В.И. Ерошин, Э.Д. Новожилов, И.А. Сасова, Н.А. Топин и др.), готовности человека к самостоятельной деятельности в современных условиях посредством экономического образования (А.Ф. Аменд, Н.П. Рябинина, В.К. Розов и др.); научные исследования фундаментальных основ профессионального образования (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, А.М. Новиков, Т.Ю. Ломакина, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Поляков, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.); работы, посвященные выявлению условий развития профессионально важных качеств студента, формированию его профессиональной компетенции (С.Я.Батышев, В.П.Беспалько, Б.Н.Боденко, Н.В.Борисова, И.А.Зимняя, В.С.Леднев, А.Л.Смятских, и др.); работы, раскрывающие теорию и методологию организационно – деятельностных игр (Г.П. Щедровицкий, А.А. Вербицкий, В. Я. Платов и др.); работы, раскрывающие обобщенные критерии эффективности процесса обучения

(Ю.Г.Клюквин, И.И.Леонович, И.И.Логвинов, И.А.Мельников, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин, В.Б.Чакмарян, С.Г.Шаповаленко и др.); работы, посвященные проблемам качества знаний, конкуренции, конкурентоспособного специалиста (А.Н. Романов, Г.Я. Киперман, Р.А. Фатхутдинов, Г.Н. Игольников, Е.А. Патрушев, С.Н. Ширококов и др.); научно – педагогические взгляды на видовые признаки методической работы (Т.А. Берсенева, Л.И. Дудина, Я.С. Турбовской и др.).

Однако, несмотря на существующий интерес ученых и значительность полученных результатов, проведенный анализ научных работ показал, что проблеме развития непрерывного экономического образования на разных уровнях профессионального образования должного внимания не уделяется. До настоящего времени не определены структура и содержание непрерывного экономического образования с учетом уровней профессионального образования; не реализуются в должной мере возможности инновационных технологий и средств профессионального обучения для целенаправленного формирования экономических компетенций обучающихся в учреждениях профессионального образования; не разработана эффективная модель их формирования на разных уровнях профессионального образования с учетом профиля подготовки.

В статью вошли материалы, полученные в результате научного исследования, проводимого в рамках гранта РГНФ 12-06-00054 «Дидактические особенности развития и совершенствования непрерывного экономического образования».

Литература

1. Залкина Н.П., Сергеева М.Г. Построение профессиональной карьеры в контексте компетентностного подхода: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2013. – 246 с.
2. Ломакина Т.Ю., Коржув А.В., Сергеева М.Г. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: Монография. – М.: Academia, 2011. – 272 с.

3. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании: Монография. – Курск, 2011. – 280 с.
4. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. – М.: Academia, 2008. – 288 с. (Монографические исследования: педагогика).
5. Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения: Монография. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 188 с.
6. Сергеева М.Г., Беденко Н.Н. Система оценки качества непрерывного экономического образования [Текст] / М.Г. Сергеева, Н.Н. Беденко; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2012. – 240 с. ISBN978-5-903219-88-9
7. Сиротюк А.Л., Сергеева М.Г. Инновационный подход к обучению в профессиональной школе: Монография. – Курск: изд-во РФЭИ, 2011. – 226 с.

ВОЗДЕЙСТВИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ОБРАЗОВАНИЕ МИКРОГРУПП В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

*Ю.М. Смирнова, Л.Б. Соколовская**

*ГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский университет
им. В.Ф.Войно-Ясенецкого»
г. Красноярск*

Никто не будет отрицать, что для развития дружбы могут быть необходимы: открытость, откровенность, искренность и бескорыстие, доверие, общность интересов и увлечений и т.п. Исследований по влиянию темперамента на общение, формирование дружбы в парах, совместную деятельность и брак великое множество. Возникает вопрос, а как на формирование пары или тройки друзей мужского или женского пола в учебной группе влияет тип психологического пола? Мы хотим своим небольшим исследованием прикоснуться к этой большой и интересной теме.

* © Ю.М. Смирнова, Л.Б. Соколовская

Не секрет для психологов, что крепкие дружеские и, особенно, любовные связи образуются у людей, имеющих противоположные (асимметричные) типы темпераментов (типа сангвиник-меланхолик, холерик-флегматик) по типу взаимодополнения (симметрии).

Можно предположить, что это распространяется не только на темперамент, но и на другие характеристики личности, например на тип психологического пола: маскулинность, андрогинность или фемининность личности. По нашему наблюдению, выявляются пары, образующие симметрию (взаимодополнение и взаимообогащение) из асимметричных гендерных особенностей личности.

В дифференциальной психологии функциональную асимметрию рассматривают как принцип прогрессирующего развития.

Наряду с принципом симметрии в строении мира рядом существует и принцип асимметрии. В неорганическом мире имеются право - и левовращающиеся формы кристаллов.

В органическом мире аминокислоты, антибиотики тоже имеют асимметричное строение.

Начиная с моллюсков, асимметричное функционирование найдено на всех ступенях развития животного мира. Птицы стоят преимущественно на одной лапке, роют землю тоже преимущественно одной и т.д. Но у животных, в отличие от человека, нет явного предпочтения одной конечности над другой, как это имеет место у человека. Асимметричное состояние любого вещества термодинамически неустойчиво, в состоянии же рацемата (симметрии) свободная энергия минимальна.

Следовательно, асимметрическое состояние обеспечивает большую свободную энергию, необходимую для жизни. В результате этого, все основные физиологические процессы должны протекать в асимметричной протоплазме быстрее, чем в симметричной.

В процессе эволюции с усложнением организмов это имело первостепенное значение, так как большая скорость биохимических,

физиологических и психических процессов обеспечивала более быстрое приспособление живых систем к окружающей среде.

В чем же выгода от наличия функциональной асимметрии? Принцип ускоренного развития, адаптации при наличии устойчивой функциональной асимметрии касается и высокоорганизованных живых существ, в том числе и человека. Касается не только его физиологии, но и психики и, самое главное, его душевных, человеческих качеств. Поэтому асимметричные личности (с выраженными гендерными особенностями), имеющие много свободной энергии, стремятся образовывать симметричные гармоничные пары[1].

Каждый человек является обладателем множества психологических черт характера. Некоторые черты являются как бы «бесполыми», универсальными, а некоторые черты традиционно связываются с типично мужской или типично женской психологией. Некоторые типичные мужские или женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Например, уровень агрессивности и доминантности (рассматриваемые как типично мужские черты), как оказалось, коррелирует с уровнем концентрации у индивидов мужских половых гормонов – андрогенов. Другие черты формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности. Не случайно же существуют социальные стереотипы маскулинности и феминности. Хотя дело по преимуществу обстоит все-таки так, что приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обеих групп факторов – биологического и социального порядка. В этом контексте психологический пол радикально отличается от пола биологического.

К типично мужским чертам традиционно относятся такие, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др.

К типично женским чертам традиционно относятся такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др.

Социальные стереотипы феминности меньше касаются волевых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам.

В соответствии с существующими представлениями индивид не обязательно является носителем четко выраженной психологической маскулинности или феминности. В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и феминного типов. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и феминных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа. При этом большая мягкость, устойчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а напротив проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия [2].

Интересным является изучение взаимосвязи типа психологического пола с формированием дружеских отношений в микрогруппе. Не секрет, что каждая социальная группа (учебная, в том числе) делится на множество микрогрупп по 2-3-4 человека. Возникает мысль, что должна существовать определенная взаимосвязь между членами такой микрогруппы по такой фундаментальной психологической характеристике как тип психологического пола человека.

Нами выдвигается гипотеза, что микрогруппа стремится образовываться по взаимодополнению личностных характеристик, имеющих половую окраску. Иными словами, фемининные типы личности должны тяготеть больше к маскулинным, а маскулинные к фемининным.

Так же необходимо добавить, что мы различаем андрогинов по степени их приближенности к какому либо полюсу - андрогин в сторону феминности или андрогин в сторону маскулинности. Поэтому предполагаем, что и здесь тенденция остается той же - андрогин в

сторону маскулинности будет тяготеть к андрогину в сторону феминности и наоборот.

Целью нашего исследования было изучение влияния типа психологического пола: маскулинности, феминности и андрогинности на формирование дружеских отношений в социальной (учебной) группе. Исследование проводилось на базе КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого (среди девушек - студенток 20-22 лет) и профессионального лицея № 54 г. Красноярска (среди юношей - учащихся 16-17 лет). Выборка девушек составила 32 человека, а выборка молодых людей – 15 человек. Для выявления степени маскулинности, феминности и андрогинности личности была использована методика Сандры Бэм.

Результаты исследования по данному опроснику показали, что феминность обнаружена у 17 девушек, маскулинность свойственна 3 девушкам, а андрогинность - у 12 студенток.

Для исследования дружеских и приятельских отношений среди однокурсников были использованы методы наблюдения и опроса.

Результаты исследования показали, что больший процент студенток, имеющих феминные черты психологического пола предпочитают общение с одноклассницами, имеющими маскулинный или андрогинный тип; меньшее количество образует пары по общению типа феминная-феминная. Андрогиния, которая может быть как в сторону феминности, так и маскулинности, в парах чаще дополняла друг друга - «андрогин со сдвигом в сторону феминности» предпочитал общение с «андрогином со сдвигом в сторону маскулинности».

Выборка юношей составляла 15 человек в возрасте 16 -17 лет.

В результате исследования было выявлено: маскулинный тип личности у 3 человек, андрогинный – у 11 человек и феминный - у 1 юноши. Замечено, что молодые люди с маскулинными чертами сформировали тройку друзей. Андрогиния в сторону маскулинности предпочитали общение с андрогинами в сторону феминности. Парень с феминными чертами держался обособленно от группы, а некоторые

андрогины в сторону маскулинности поддерживают приятельские отношения со многими одноклассниками.

Полученные в результате исследования данные свидетельствуют о том, что исследуемые группы студентов предпочитают иметь дружеские отношения с одноклассниками и одноклассниками, имеющими противоположный тип психологического пола, чтобы дополняя друг друга, расширять свое видение мира и свои способности к саморазвитию.

Литература

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003-544с.
2. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М.: Флинта; МПСИ, 2008.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ

*А.А. Шалабанова, К.В. Каркунова**

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск

Проблема воспитания детей-сирот, проживающих в приемных семьях, на сегодняшний день является одним из перспективных направлений исследования. К решению данной проблемы обращаются Л.А. Байбородова, Л.А. Белова, С.В. Митросенко, М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова, А.Н. Свиридов, Д.Д. Татаренко и др.

В отношении понимания феномена сиротства различными учеными было сделано много диагностических обследований детей-сирот, проживающих в приемных семьях. Изучением данной проблемой занимались М.Малер, Д.Винникот, В.Н.Ослон, А.С. Спиваковская, Е.А. Стреблева и др. Тем не менее, мы считаем, что данное направление является актуальным в наши дни, так как таких ребят будущие приемные

* © А.А. Шалабанова, К.В. Каркунова*

родители берут в семью, не зная их личностных особенностей. Необходимо отметить, что в адаптационный период совместного проживания в основном на этапе «Возврат в прошлое» или «Регрессия», возникают проблемы и конфликты с детьми [1]. И из-за не знания приемных родителей характера ребенка, его впоследствии могут вернуть обратно в учреждение для детей-сирот, что, конечно же, скажется на психическом здоровье ребенка и станет для него вторичной психической травмой.

В ходе прохождения практики в отделе опеки и попечительства управления образования администрации города Лесосибирска нами было проведено исследование. Его цель заключалась в диагностике детей-сирот, проживающих в приемных семьях с целью выявления их личностных особенностей. В дальнейшем, на основании полученных результатов, мы проводили беседы с замещающими родителями, чтобы предотвратить возможные проблемные ситуации. В исследовании приняли участие три приемные семьи г. Лесосибирска Енисейского района, в которых проживали пятеро детей младшего школьного возраста (три девочки и два мальчика). Экспериментальную группу составили сироты, воспитывающиеся в приемных семьях.

Для достижения поставленной цели, мы использовали адаптированный вариант 12-шкального детского личностного опросника Р. Кэтелла. Данная методика направлена на изучение различных сторон жизни ребенка: отношений в семье, взаимоотношений с одноклассниками, поведения на уроке, на улице, социальных установок, самооценки и определенных качеств личности.

С помощью методики Р. Кетелла, мы выявили психологические особенности приемных детей (Табл. 1).

В ходе исследования было выявлено, что у 80% испытуемых показатель по фактору «Общительность» находится в норме. Это свидетельствует о том, что испытуемые способны найти общий язык с другими людьми.

Выраженные факторы личностей детей-сирот

Таблица 1.

Имя	A	B	C	D	E	F	G	H	I	O	Q3	Q4
К.	н		н	н	в	н	н					
О.			н				н	н	в		н	
Е.		н	н	н	н	н			н	н	н	н
В.		н	н						н	н		н
С.		н	н	н	н	н	н			н	н	н

Условные обозначения: фактор А (общительность), В (вербальный интеллект), С (уверенность в себе), D (возбудимость), Е (склонность к самоутверждению), F (склонность к риску), G (ответственность), H (социальная смелость), I (чувствительность), O (тревожность), Q3 (самоконтроль), Q4 (нервное напряжение), н – низкие показатели, в – высокие показатели, пустые клетки – средние показатели, являющиеся нормой.

Однако, по фактору «Вербальный интеллект» 60% испытуемых показали результаты ниже нормы. Это проявляется в низком уровне одаренности испытуемых к гуманитарным предметам и языкам. Дети с низкими оценками выполняет предложенные задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходит к решению своих проблем. У этих детей часто отмечается плохое внимание, утомляемость.

Помимо этого, у 60% испытуемых показатель по фактору «Возбудимость» находится ниже нормы. У испытуемых преобладает эмоциональная уравновешенность, сдержанность. Дети, имеющие низкие оценки по этому фактору, хорошо владеют собой даже в неблагоприятных ситуациях и при помехах их деятельности.

У 60% детей отмечаются высокие показатели по фактору «Склонность к самоутверждению». Высокие оценки регистрируются у тех, кто имеет выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию.

По фактору «Склонность к риску» 60% испытуемых показали результаты ниже нормы. Такие дети не демонстрируют находчивость и остроумность, не получают удовольствие от зрелищных мероприятий, работы, предполагающей разнообразие, перемены, путешествия.

По фактору «Ответственность» 60% испытуемых продемонстрировали результаты ниже нормы. Низкие показатели имеют дети, пренебрегающие своими обязанностями, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями. У них отмечается несобранность, отсутствие стойкой мотивации.

У 80% опрошенных детей показатели по фактору «Социальная смелость» находятся в норме. Это выражается в том, что испытуемые проявляют смелость в общении, легко вступают в контакт со взрослыми. Не теряются при столкновении с нестандартными ситуациями и быстро забывают о неудачах, не делая необходимых выводов.

Кроме того 60% испытуемых показали высокие результаты по фактору «Чувствительность». У таких детей преобладают такие черты, как эмоциональная сензитивность, богатое воображение, эстетические наклонности. Также для них типичны тревожность и беспокойство по поводу состояния здоровья, снисходительность к себе и другим, зависимость и потребность в любви, внимании и помощи со стороны других людей.

У 60% испытуемых прослеживаются низкие показатели по фактору «тревожность». Такие дети спокойны, редко расстраивается. Часто имеют повышенное настроение, с легкостью переживают жизненные неудачи.

По фактору «самоконтроль» 60% испытуемых показали низкие результаты. Это проявляется в том, что испытуемые не умеют контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организованы. Они не умеют организовывать свое время и порядок выполнения дел. Необходимо отметить, что у 60% детей показатели по фактору «нервное напряжение» находятся ниже нормы. Такие дети адекватно относятся к критике, а также в их поведении не наблюдается

нервное напряжение. Следует отметить, что фактор С (уверенность в себе) оказался у всех респондентов ниже нормы. Следовательно, все дети остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. Как правило, они неблагополучны в учебной деятельности. Такие дети не способны контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме. В поведении это проявляется как отсутствие ответственности, капризность.

Таким образом, мы видим, что во всех сферах жизни у каждого ребенка, воспитывающегося в приемных семьях, имеются свои особенности и проблемные моменты, поэтому необходимо своевременное объяснение приемным родителям особенностей детей-сирот, а также коррекция негативных черт ребенка.

Литература

1. Гребенникова Е.В. Социально-психологическая адаптация детей-сирот в приемных семьях / Е.В Гребенникова, О.В. Фирсова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2009. - № 4.- С. 51-55.
2. Печникова Л.С., Жуйкова Е.Б. Приемные семьи в пространстве детско-родительских отношений [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2). URL: <http://psystudy.ru>

РАБОТА С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ НА ТЕРРИТОРИИ ЕНИСЕЙСКОГО РАЙОНА

А.С. Малютина^{†}*

г. Енисейск

В настоящее время на территории Енисейского района проводится целенаправленная и последовательная работа по профилактике социального сиротства и поддержке института семьи. Актуальность темы,

[†] © А.С. Малютина

на наш взгляд, очевидна. Проблема существования такого явления, как сиротство, стояла во все времена, начиная с тех времен, когда появились первые общины древних людей, по-своему заботящиеся о детях, оказавшихся в такой ситуации. В обыденной речи и теоретических исследованиях используют два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство). Дети-сироты – это лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Социальный сирота – это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство [1: 306].

Согласно закону РФ “О дополнительных гарантиях по социальной защите детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей” опека и попечительство являются формой устройства таких детей для содержания, воспитания, образования, защиты их прав и интересов. Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет, попечительство устанавливается над этой категорией детей в возрасте от 14 до 18 лет [2].

Кроме установления опеки и попечительства, существуют такие формы устройства детей-сирот, как: усыновление (принятие в семью ребенка на правах кровного), определение в приемную семью (принятие в семью ребенка на основании договора о передаче ребенка на воспитание).

Проблемой детей-сирот занимались Л.И. Божович, А.М. Прихожан, Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, И.Ф. Дементьева, М. Мид, С.В. Митросенко, Т.А. Михейкина, Й. Лангмейер, З. Матейчек, И.А. Зимняя, Н.А. Хрусталькова и др.

Так, С.В. Митросенко считает, что расширение социокультурного образовательного пространства приемных детей, включение их в широкий круг социокультурных отношений позволит им освоить новые для них социальные роли, включиться в разнообразные виды

деятельности и будет способствовать формированию гражданской позиции детей - сирот [1:28].

В данной статье мы хотели бы обратиться к опыту работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, который существует на территории Енисейского района, обратить внимание на формы работы с замещающими семьями, обозначить службы, участвующие в такой работе, раскрыть проблемы их социализации в замещающих семьях.

По результатам статистики на 2013 год численность детей от 0 до 18 лет в районе - 5571 ребенок. Из них 3,5 процента (181 ребенок) воспитываются в замещающих семьях: в семьях опекунов на воспитании находятся 85 детей, в приемных семьях – 96 детей. Усыновили 24 ребенка.

Кроме этого, на территории Енисейского района существуют такие воспитательные учреждения краевого подчинения, как: социально-реабилитационный центр, находящийся в с. Верхнепашино, ежемесячная наполняемость которого составляет 20 человек; КГОУ «Абалаковский детский дом», в котором на настоящий момент воспитываются 36 детей. Летом все ребята передаются в семьи на патронажное воспитание. Кроме того, в семьи в течение года передаются 4 ребенка и на выходные дни – 6 детей.

За проживанием и воспитанием детей в данных учреждениях производит контроль отдел опеки и попечительства. Благодаря слаженной работе сотрудников отдела по профилактике социального сиротства, их совместной деятельности с другими службами – главами поселковых и сельских администраций, медицинскими учреждениями и их работниками, отделом инспекции по делам несовершеннолетних, социальными педагогами и психологами школ района и другими специалистами происходит некоторое снижение уровня социального сиротства на территории района по сравнению с прошедшими годами.

В работе отдела опеки и попечительства существуют приоритетные направления работы, среди которых можно выделить такие, как:

повышение статуса семьи; профилактика социального сиротства (итогом становится контроль над обеспечением права ребенка на проживание в семье); развитие семейных форм воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Реализация данных направлений деятельности происходит различными путями, включающими сотрудничество с разнообразными учреждениями и применение широкого спектра методов и форм работы.

Например, одну из задач - повышение статуса семьи, отдел осуществляет путем взаимодействия со средствами массовой информации. На краевом и местном телевидении обобщается положительный опыт воспитания детей. Вот уже пять лет издается брошюра «Вестник семейного воспитания», посредством которой транслируется опыт воспитания детей – не только в замещающих, но и в кровных семьях. Кроме того, раз в год выходит методическое издание для приемных и опекунских семей.

Также проводятся торжественные приемы главы района для лучших семей Енисейского района, на котором в 2013 году присутствовали 125 детей и взрослых.

Велик вклад клубов приемных и опекунских семей («Забота», «Славушка») в реализацию задачи сохранения приёмных и опекунских семей, повышения статуса семьи в целом. Клубами проводятся общественные мероприятия: соревнования для детей и родителей, встречи, праздники, участвуют в краевых форумах семейных клубов края, принимают активное участие в районных праздниках («Енисейская уха», Августовская Ярмарка Енисейского района).

Большое внимание уделяется поддержке и сопровождению замещающих семей. Проводятся семинары и «круглые столы», в которых участвуют представители инспекции по делам несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних, медицинские работники, работники отдела семьи управления социальной защиты населения Енисейского района.

Тесная связь установлена с главами сельских администраций, благодаря чему происходит быстрое выявление детей, попадающих в опасное положение и семей, находящихся в трудной ситуации. Для получения информации используются и возможности общественных организаций: женских советов, советов по предупреждению социального сиротства, безнадзорности и предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних при сельских и поселковых администрациях. Используются возможности прямого обращения граждан.

Приоритетной является помощь семье, в которой имеются несовершеннолетние, поиск путей выхода из проблемных ситуаций для сохранения семьи, поскольку изъятие ребенка из семьи – крайняя мера, которая применяется в сложнейших, не решаемых другим путем ситуациях. Семьям, оказавшимся в трудном положении, оказывается материальная, социальная, психологическая помощь. С родителями работают специалисты, оказывается материальная и психологическая поддержка, чтобы сохранилась полноценная семья. По рекомендации отдела опеки и попечительства 7 родителей прошли курс лечения от алкоголизма. Всеми средствами местная администрация в содружестве с отделом опеки и попечительства старается помочь в решении проблемы, не допустить ситуации возникновения социального сиротства. И только в том случае, если работа с семьей не дала должных результатов, следует иск в суд о лишении родительских прав. Это ситуации, требующие немедленного решения – когда ребенок находится в положении, опасном для жизни, когда родители бросают его, когда имеет место тяжелая алкогольная или наркотическая зависимость и ребенок (часто – раннего возраста) оказывается предоставлен сам себе.

За содержанием и воспитанием детей в приёмных и опекунских семьях производится плановый контроль. Проходят рейды, по итогам которых составляются акты посещения, в которых отражаются изменения, которые произошли в детях за время пребывания в семье, психологический климат в семье и т.д.

Подводя итоги работе, проделанной за прошедший год, можно отметить следующие результаты: все дети, оставшиеся без попечения родителей, переданы под опеку и в приёмные семьи; сохранены все приёмные семьи; ни один ребёнок из приёмной семьи не совершил правонарушение, что свидетельствует об их успешной социализации в социокультурном пространстве. Развитие получают семейные формы устройства: если в 2001 году было 9 приёмных семей, в настоящее время их уже 45; особое внимание уделяется решению проблем жилья, ведется строгий учет состояния жилья, закрепленного за детьми. Одним из важных моментов в работе является активность самих замещающих родителей, охотно идущих на контакт, обращающихся за помощью, участвующих в районных мероприятиях.

Литература

1. Красницкая Г.С. Вы решили усыновить ребенка /. Г.С.Красницкая и др. М.: Дрофа, 2001.
2. Митросенко С.В. Интеграция детей-сирот в социокультурное пространство города //Гуманитарные науки и образование. – 2012. – №3. – С.26-29.
3. Митросенко С.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-сирот в замещающей семье //Идеи и идеалы. – 2013. – №1(15). – 2т. – С.123-130.
4. Митросенко С.В. Формирование гражданской позиции приемных детей-сирот в условиях социокультурного взаимодействия малого город // Современная высшая школа: инновационный аспект – 2011. – №3 – С. 38-41.
5. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика. – М.: Академический проект, 2003. – 416 с.
6. Хрусталькова Н.А. Организация педагогической деятельности социальных педагогов с профессионально-замещающей семьей – Пенза, 2008. –136 с.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ – СИРОТ

*Ю. А. Горлова, Т.В. Бель**

ЛПИ - филиал СФУ

г. Лесосибирск

Проблема совладающего поведения на сегодняшний день является одной из актуальных и активно разрабатывается в современной психологии. Современная жизнь настолько динамична, сложна и противоречива, что человеку постоянно приходится преодолевать разного рода препятствия и сложности, приспосабливаться к ситуациям, находить наиболее выгодные выходы из трудностей. В этой связи человеку необходимо использовать все возможные ресурсы для того, чтобы оставаться адаптивным и чувствовать себя более или менее безопасно. В отечественной психологии также многие ученые занимались изучением проблематики совладающего поведения (Анцыферова Л.И., Балабанова Е.С., Белорукова Н.О., Горьковая И.А., Данилова Т.А., Замышляева М.С. Крюкова Т.Д. Сапоровская М.В. и др.) Основываясь на анализе зарубежных и отечественных работ можно заключить, что исследователями описываются различные стратегии совладающего поведения, реализуемые людьми в трудных жизненных ситуациях. Специалисты указывают на то, что готовность индивида решать жизненные проблемы предполагает сформированное умение использовать определенные средства [1].

Многие специалисты в области совладающего поведения утверждают, что его активное становление приходится на подростковый и ранний юношеский возраст. Этот период в жизни человека считается самым сложным, кризисным и противоречивым. Подросток сталкивается с массой объективных и субъективных проблем, требующих разрешения. Среди основных трудностей подростка выделяются снижение самооценки, повышенная чувствительность и раздражительность, физическое и душевное недомогание, перенос неудовлетворенности собой на окружающий мир, чувства одиночества, чужеродности,

* © Ю. А. Горлова, Т.В. Бель

непонятности, боязнь насмешек, гиперболизация недостатков внешности, повышенная тревога, беспокойство и неуверенность. В этой связи важно знать, как подросток справляется с трудностями – дискомфортом, проблемами, стрессами и др., сопровождающими его жизнь. Все вышперечисленное и определяет актуальность нашего исследования [3].

Автором термина «совладающее поведение» – стал А.Маслоу, который характеризовал его как осознанное поведение субъекта, направленное на психологическое преодоление стресса [4].

Зарубежные психологи уделяют значительное внимание проблеме совладающего поведения. Например, Р. Лазарус определяет копинг как сумму когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса.

Социальная группа детей, оставшихся без попечения родителей, имеет свои особенности психологического развития.

Психологи, характеризуя детей, оставшихся без родительского попечения, отмечают, что общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от сверстников, растущих в семьях. У них отмечается замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера, воображение, несколько позднее формируются навыки саморегуляции и правильного поведения.

В целях изучения совладающего поведения у подростков, воспитывающихся в приемных семьях мы использовали методики «Диагностика стресс – совладающего поведения (копинг – поведение в стрессовых ситуациях)» и «Копинг – тест Лазаруса».

Количество выборки 21 человек, средний возраст исследуемых 13 лет. В исследовании мы использовали следующие методики.

Методика «Копинг – тест Лазаруса» предназначена для определения копинг – механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг – стратегий.

Методика была разработана Р. Лазарусом и С. Фолкманом в 1988 г., адаптирована Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 г.

«Методика диагностики стресс – совладающего поведения (копинг-поведение)» Методика исследования базисных копинг – стратегий - "Индикатор стратегий преодоления стресса" создан Д. Амирханом в 1990 году.

В ходе эмпирического исследования были получены результаты, представленные в табл. 1.

Результаты копинг – теста Лазаруса

Таблица 1

Имя	Крнфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Валерия М.	6н	10с	12с	8с	5н	4н	9с	12с
Илья К.	11с	16в	16в	11с	7с	10с	9с	18в
Дарья З.	10с	12с	18в	13в	11с	14в	10с	17в
Ксения С.	6н	4н	3н	1н	2н	4н	3н	5н
Иван И.	9с	11с	12с	11с	4н	15в	11с	14в
Юлия М.	16в	17в	19в	15в	7с	22в	15в	15в
Эльвира Б.	8с	11с	17в	9с	9с	13в	7с	9с
Анастасия Ч.	1н	12с	10с	6н	9с	13в	7с	13в
Клавдия Н.	8с	11с	13в	11с	9с	11с	12с	10с
Итого:								
Низкий	3(33%)	1(11%)	1(11%)	2(22%)	3(33%)	2(22%)	1(11%)	1(11%)
Средний	5(55%)	6(66%)	3(33%)	4(44%)	6(66%)	2(22%)	7(77%)	3(33%)
Высокий	1(11%)	2(22%)	5(55%)	2(22%)	0	5(55%)	1(11%)	4(44%)

Условные обозначения:

В-высокий уровень, С-средний уровень, Н-низкий уровень

По данным «Копинг – теста Лазаруса» можно сделать следующие выводы: в экспериментальной группе, в которую вошли подростки, воспитывающиеся в приемных семьях, зафиксировано, что наиболее развиты шкалы: самоконтроль и избегание, это характеризуется тем, что

дети применяют усилия по регулированию своих чувств и действий, но также присутствует мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы. Совсем не развитой оказалась стратегия принятие ответственности, что говорит нам о нежелании детей признать свою роль в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения.

Описание результатов стресса совладающего поведения

Таблица 2

Имя	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание
Валерия М.	25	24	14
Анастасия Ч.	28	26	17
Клавдия Н.	26	27	19
Эльвира Б.	20	25	28
Юлия М.	33	30	25
Иван И.	26	22	23
Ксения С.	15	22	13
Дарья З.	30	27	20
Илья К.	21	22	18
Итого:	24%	25%	19%

По данным, представленным в Таблице 2, можно говорить о преобладающей стратегии «Поиск социальной поддержки» в контрольной группе, что характеризуется усилием в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки детей у взрослых, позволяет при помощи актуальных когнитивных, эмоциональных и поведенческих ответов успешно совладать со стрессовой ситуацией.

Наше исследование показало, что наиболее часто при решении своих проблем подростки обращаются за поддержкой взрослых или сверстников - одноклассников, приятелей, друзей. В меньшей степени подросткам свойственно самостоятельное, конструктивное решение

проблем и трудностей. Часто дети используют и стратегию избегания. Эмпирический материал, полученный нами в ходе исследования, согласуется с теоретическими положениями, представленными в авторитетных исследованиях.

Литература

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях /Л.И. Анцыферова //Психологический журнал. – 1997. - №73 – С. 23-25.
2. Анцыферова, Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах А. Маслоу / Л.И. Анцыферова //Мир психологии. – 1995. - № 3. – С.39 – 52
3. Битюцкая, Е. В. Современные подходы к изучению. Совладания с трудными жизненными ситуациями /Е. В. Битюцкая //Психология. -2011.- № 1. – С. 23-25.
4. Большой психологический словарь /Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2004.
5. Крюкова, Т.Л. Стили совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях / Т.Л. Крюкова //Журнал практического психолога-2010.-№ 2. – С. 56-60.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ТЕАТРА НА НАСЕЛЕНИЕ МАЛОГО ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕСОСИБИРСКА)

*Н.Д. Фирер, М.А. Лебедева**

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск

В настоящее время сложилась рыночная ситуация, при которой предложение спектаклей превосходит спрос, престиж театрального искусства в региональной культуре оказывается заниженным. Духовно-символический потенциал театральной культуры региона и степень его

* © Н.Д. Фирер, М.А. Лебедева *

освоения в рамках деятельности социокультурного института театра находятся в очевидном несоответствии.

Востребованность культурно-символического потенциала театрального искусства, интенсивность театрально-зрительской практики социокультурно обусловлена: театральная активность — часть человеческой активности, поэтому степень вероятности посещения театральных спектаклей зависит от уровня культурной образованности и художественной компетентности зрителей, их ориентации на ценностный фактор искусства. Чем выше значение этих показателей, тем более востребованной этой группой лиц будет производимая театральная продукция. Среди людей с высоким духовным потенциалом больше тех, кто посещает театры, музеи, концерты, читает художественную литературу — развитость художественного вкуса коррелирует с личностным развитием, личностной структурой агента культурной практики.

Театральные ресурсы малого города — это не только сегодняшние зрители, но и зрители завтрашнего дня. Для того, чтобы завтрашний зритель «материализовался», необходимо решение многих вопросов, касающихся изучения художественных пристрастий и вкусов наших современников, культурных запросов и мотиваций публичных просмотров, стимулирования театрально-зрительской практики. От решения этих вопросов зависит не только эффективность функционирования театра как социокультурного института, но и то, насколько внятно будет обозначена перспектива духовного обновления общества в ближайшем будущем.

Социокультурная специфика практики самодеятельного театра малого города состоит в том, что практика эта реализуется во множестве функций: социализирующей, коммуникативной, когнитивной, рекреационной и функции формирования и удовлетворения культурных потребностей. Для человеческого общества театр является традиционным видом искусства. Он уже не одно тысячелетие многопланово влияет на личность: объясняет мир, создаёт

эмоциональные импульсы различного рода деятельности, выполняет огромную воспитательную роль, поднимая различные философские вопросы, и тем самым способствует формированию качеств, необходимых для жизни в условиях того или иного общества.

Нынешний художник же, приобретя свободу, поставлен в крайне трудные условия. Его творчество должно не только обладать художественными достоинствами, оно ещё должно быть конкурентно способным.

Безусловно, что телевидение, кино, шоу-бизнес, которые рентабельнее и более популярны у массового зрителя сегодня серьёзно потеснили самодеятельный театр, а может и вовсе вытолкнули его на обочину дороги. И для того, чтобы театр снова встал на ноги, выполняя все свои социальные функции, он нуждается как в государственной, так и в общественной поддержке. Вопрос только в том, когда театр дожждётся этой поддержки?

Но театры уже учатся самостоятельно жить в рынке, с трудом, но они выживают. А раз театр существует, то он влияет на сегодняшнее общество, потому что только театр, а не телевидение, кинематограф или шоу-бизнес остаётся хранителем ценностей. Специфика психологической атмосферы самодеятельного театра, энергетический обмен актёра и зрителя, массовость восприятия и непосредственная спонтанность реакции публики даёт основания утверждать, что театр воздействует на общественное мнение и связан с жизнью общества более других видов искусств.

В самодеятельном театре личность овладевает системой ролей, усваивает социальные стереотипы и осознаёт общественный смысл своих действий. Театр - средство социальной ориентации, потому что именно эмоционально-творческий характер восприятия, помогает зрителю использовать полученную театральную информацию в арсенале жизненного опыта. Человек получает наглядный урок того, как можно и как нельзя выражать свои чувства, как должно поступать в той или иной ситуации. Так с помощью отождествления себя с героем, зритель ставит

себя в сравнение с носителем социальных норм, у него появляется стимул приблизиться к нравственному идеалу. Через чувство свободного выбора, эстетическое наслаждение и творческую активность зритель даёт свою оценку множеству вариантов человеческого поведения.

«Соединяя в себе и используя возможности нескольких искусств, театр апеллирует ко всему объёму человеческих эмоций, переживаний, аффектов, ко всей совокупности человеческих чувств и способностей. Он требует от «третьего участника спектакля» - зрителя (К.С. Станиславский) соучастия и высокого уровня развития воображения. Характерный для театра высокий объём внимания и избирательности, отсутствие жёсткой организации восприятия и принудительной точки зрения обуславливают способность его к актуализации творческих потенций личности зрителя».

Концентрация смысла в драме предельна, и соответственно, зритель получает концентрированный жизненный опыт, переживая за один вечер ряд человеческих жизней. При этом сохраняется форма непосредственного житейского происшествия, ведь всё происходящее в театре наглядно, конкретно и разворачивается прямо на глазах у зрителя. Но эта жизнь находится в сфере «театральной реальности», она слегка отодвинута, отделена от публики, в ней нет мелочей и случайностей будничной жизни, она подаётся крупным планом, всё это и превращает спектакль в разновидность «социального эксперимента». В итоге зритель осознаёт то, что не всегда может осознать в реальной жизни. Таким образом, театр моделирует общественное поведение зрителя и выступает в качестве нормативного образца общения.

К.С. Станиславский говорил: «В момент творчества слова - от поэта, подтекст - от артиста. Если б было иначе, зритель не стремился бы в театр, чтоб посмотреть актёра, а сидел бы дома и читал пьесу». Значит, в театре рождается подтекст. «Театр умеет говорить о том, для чего ещё не родились нужные слова и понятия и нет изобразительных средств в других видах искусства. Это «специфическое бытие» познавательной функции в сфере театра в какой-то мере сознательно, а

то и бессознательно имеет в виду зритель, оценивая различные функции театра».

Действительно, театр - лучшая школа жизни, потому что он выступает в качестве источника информации о мире, о жизни, дающего повод для работы мысли. Вызвать раздумья о смысле человеческого существования, о глубинах человеческой души - благородная и необходимая цель искусства вообще, и в том числе искусства театра. Таким образом одна из важнейших функций театра - это познавательная функция. Благодаря ей осуществляется передача социального опыта от одного поколения к другому, от одних стран и народов к другим.

В этой «театральной школе» люди учатся до старости, примеряя на себя множество ролей они не только получают информацию о тех или иных жизненных проблемах, но и учатся думать.

Наряду с познавательной функцией сценического искусства правомерно существует и ряд других (эстетическая, развлекательная, коммуникативная, социализирующая, компенсаторная, игровая, нормативная и многие другие), театр полифункционален, потому и занимает такое важное место в жизни общества.

Рассмотрим некоторые из перечисленных выше функций театра.

Функция развлечения включает в себя ориентацию на необычность постановки, встречу с любимыми актёрами, яркую зрелищность постановки (музыка, свет, декорации, костюмы). Эта функция тесно переплетается с функцией коммуникативной. Театр, как зрелище вырос из народного праздника, обряда, яркими моментами которого была активность всех его участников и коллективность действия. Так, в земледельческих праздниках зрелище сочеталось с действием. Участники того или иного обряда - этого стихийного фольклорного театра - были одновременно и действующими лицами. Характерна и другая сторона традиционных фольклорных празднеств: коллективность переживания, чувства, действия. Отсюда можно предположить, что именно эти традиционные фольклорные черты - потребность в

эмоциональном общении всех участников - должны сказаться в оценке сегодняшнего самодеятельного театра.

Из всех видов искусств именно театр как искусство, коллективное по своей природе, в наиболее предметной форме имитирующее межличностные контакты, как искусство, в значительно большей степени, чем любое другое, привлекающее людей к сопереживанию и сотрудничеству, даёт человеку возможность каким-то образом слиться с другой личностью, установить с ней более глубокие, более тесные и разнообразные отношения. Так коммуникативная функция театра отвечает за поддержание целостности общества. Именно эта функция позволяет обществу относиться к театру как к особой социальной ценности, необходимой если не отдельному индивиду, то обществу в целом.

Совпадая в некоторых отношениях с компенсаторной и развлекательной функциями театра, игровая функция оказывает влияние на многие стороны социальной регуляции. Исходя из понимания игры, как свободного творчества, Ф. Шиллер возводил к ней эстетическую деятельность. А известный голландский культуролог Й. Хейзинга усматривал в игре наиболее существенное проявление человеческой сущности. Игра требует обособления участников от обыденной жизни, от производственной деятельности, от нормативной социальной среды.

Принимая правила игры, зритель отвлекается от насущных житейских проблем и получает компенсацию за нереализованные устремления в социально значимой деятельности. Игра как развлечение выполняет важную функцию снижения уровня психологической напряжённости, возникающей в силу социального или политического противостояния различных сил и партий. Этим можно объяснить тот факт, что во всяком обществе шуты и скоморохи, клоуны и затейники пользовались спросом. Социализирующая функция театра связана с модой и престижем потребления театральной продукции. Посмотреть модную постановку, «сходить» на известного актёра - всегда имело, продолжает иметь и сегодня статусное значение.

Лесосибирскому городскому театру «Поиск» 35 лет. Он родился в 1978 году. В те времена коллектив был народным. В театр приходили многие люди, но оставались те, которых притягивал не только интерес, но и желание творческого самовыражения. Актеры, тогда еще не имевшие театрального образования, смело окунулись в бурлящий поток творческого процесса, которым руководил Владимир Иванович Евстифеев, человек замечательный и, в некоторых отношениях, даже уникальный. Именно с его талантливого и, несомненно, смелого руководства начинается свою жизнь лесосибирский театр «Поиск».

В 1980 году спектакль «Бесприданница» по пьесе А. Островского, поставленный В. Евстифеевым, стал лауреатом краевого фестиваля театрального творчества. Через три года коллектив достиг еще более заметного успеха, участвуя в Международном фестивале любительских театров в Токио. Лесосибирцы возили в Японию спектакль по пьесе А. Арбузова «Таня». Исполнительница роли Тани Марина Майкова получила Гран-при за лучшую женскую роль. Кроме восприятия искусства как способа познания самого себя, способа самовыражения, в провинциальном театре всегда существовало прочное отношение к театру как к делу, к работе или, точнее, как к служению.

После 10-летнего периода работы под руководством В.И. Евстифеева наступил новый этап в жизни театра. Пришел новый режиссер — Юрий Александрович Лобанов. Первый спектакль, который поставил с коллективом Ю. Лобанов, «Свалка» по пьесе А. Дударева, стал лауреатом краевого фестиваля театрального творчества. Актеры поверили в режиссера, он поверил в актеров. Через год с тем же спектаклем театр завоевал диплом театрального фестиваля Сибири и Дальнего Востока в Улан-Удэ.

В 1991 году на сцене «Поиска» состоялась премьера спектакля по пьесе Б. Брехта «Трехгрошовая опера». Стилистикой постановка во многом напоминала бродвейский мюзикл. Песни к спектаклю писали актер театра, поэт Николай Штромило и известный красноярский бард

Валерий Кузнецов. Спектакль стал лауреатом краевого театрального фестиваля в Абакане.

Если «Трехгрошовая опера» была мюзиклом, то другие постановки требуют глубокой психологической проработки тем и образов: «Поминальная» по произведениям Андрея Платонова, где почти нет действий, только музыка, пластика, текст; «Приглашение на казнь» по Владимиру Набокову (инсценировка Ю. Лобанова и Н. Штромило); «Зойкина квартира» М. Булгакова, где хорошие в общем-то люди смертельно устали от необходимости носить маски.

В 1994 году театр был участником Международного театрального Фриндж-фестиваля в Перми, куда возили спектакль по пьесе В. Ерофеева «Вальпургиева ночь, или Шаги командора». Пронзительная, чрезвычайно напряженная пьеса была так же пронзительно поставлена.

Ведущими актерами театра в разных амплуа и в разные годы были Татьяна Васильева и Александр Александров, Валерий Поротов, Оксана Болотова, Владимир Габелев, Сергей Иордан, Александр Израэльсон, Евгений Бутенко, Наталья Голованова, Вера Гридина. Степень мастерства и таланта вольны определять зрители и театральные критики. Возможно, здесь могут быть разные мнения. Одно бесспорно: театр все время ищет новое. В драматургии, в сценических решениях, в ответах на вечные вопросы. Результат бывает разным. На то и театр, чтобы жить, переживая собственные удачи и провалы, взлеты и падения. На то и творчество, чтобы от него все время чего-то ждать. 35 лет – это тоже судьба, тоже история. Театр учится самостоятельно жить в условиях рынка. А раз театр существует, то он влияет на сегодняшнее общество малого города, потому что только театр, а не телевидение, кинематограф или шоу-бизнес остаётся хранителем ценностей. Лесосибирский театр продолжает традиции Енисейского театра, ведь истоки и начало самодеятельному театру дал именно этот город-памятник. Два провинциальных города объединяет и роднит культура: историческая – Енисейска и современная – Лесосибирска, они взаимодополняют друг

друга в культуре прошлого и настоящего, которая сложилась на общей территории – Енисейской земле.

МОТИВЫ ВЫБОРА КЛУБНЫХ ФОРМ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ТЕЛЕСТУДИИ И МОЛОДЕЖНОГО ТЕАТРА)

*З.У. Колокольникова, Ю. Сержант**

ЛПИ-филиал СФУ

г. Лесосибирск

В современном мире все большей популярностью в системе дополнительного образования пользуются клубные формы работы. Клуб – общественная организация, объединяющая людей на основе сходства интересов, общности занятий (политических, научных, художественных, спортивных) или для совместного отдыха, развлечений. Клубные объединения проявляют себя на разных ступенях образовательного процесса. Считается, что успех деятельности клубного учреждения зависит от того, насколько интересно и разнообразно его направленность. Содержание работы определяется увлечениями и запросами аудитории; событиями, происходящими в стране и за рубежом; спецификой развития и проблемами региона, в котором находится клубное учреждение.

Для студентов педвуза клубные формы работы являются не только возможностью освоить дополнительные педагогические профессии, но и социализироваться в процессе неформального общения с руководителем и сверстниками. В ЛПИ-филиале СФУ студенты объединяются в различных клубных формах работы: педагогический видеоклуб, театр «Глобус», МТ «ОКО», Студенческая телестудия «Новости FM», вокальная студия, газета, аэроклуб, спортивные секции и т.д.

Педагоги, которые создают клуб с определенной направленностью, сталкиваются с проблемой привлечения молодежи в только что

* © З.У. Колокольникова, Ю. В.Сержант

созданную организацию. Проблема нехватки участников актуальна не только для новообразовавшихся организации, но и для вполне сформировавшихся клубных объединений. Выпускается старое поколение, а новых ребят замотивировать достаточно сложно.

Для начала дадим определение понятию «мотив». Мотив — это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта.

В психологической литературе отмечено, что «потребность» — внутреннее состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо, проявляется в зависимости от ситуационных факторов. Абрахам Маслоу утверждал, что большая часть человеческих потребностей невозможно изолировать, а подавляющее большинство из них не имеет локальной соматической основы. Практически ни одна из потребностей не возникает обособленно, в отрыве от других. Потребность — это всегда потребность индивидуума, а не отдельной части его организма. А. Маслоу распределил все потребности человека в виде иерархической лестницы и назвал такую систему: «пирамида потребностей». Эта пирамида состоит из пяти ступеней. Каждая из них соответствует определенной потребности индивида (перечисление от основания к вершине): физиологические потребности, потребность в безопасности, потребность в социализации, потребность в признании и, наконец, потребность в самоактуализации. Давайте подробнее разберем каждую ступень пирамиды.

За отправную точку при создании мотивационной теории обычно принимаются специфические потребности, которые принято называть физиологическими позывами. Здесь идет речь, во-первых, об исследованиях в рамках концепции гомеостаза, и, во-вторых, об исследованиях, посвященных проблеме аппетита. Физиологические потребности — самые жизненно важные, самые мощные из всех. Они

обладают наибольшей движущей силой по сравнению со всеми прочими потребностями.

После удовлетворения физиологических потребностей их место в мотивационной жизни индивидуума занимают потребности другого уровня, которые в самом общем виде можно объединить в категорию безопасности (потребность в безопасности; стабильности; зависимости; защите; свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях).

Третья и четвертая ступень пирамиды потребностей Маслоу относятся к зоне психологических потребностей. Если базовые потребности удовлетворены (человек не голоден, не изнывает от жажды, его не одолевают болезни, он не находится в зоне военных действий и у него есть крыша над головой), появляется стремление к удовлетворению психологических потребностей. Человек ощущает нехватку друзей, отсутствие любимого, жены или детей. Он жаждет теплых, дружеских отношений, ему нужна социальная группа, которая обеспечила бы его такими отношениями, семья, которая приняла бы его как своего. Он терзаем чувством одиночества, болезненно переживает свою отверженность, ищет свои корни, родственную душу, друга. Это все потому, что человек ощущает потребность в любви и принадлежности.

Четвертая ступень – потребность в признании, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств. Каждый нуждается в уважении окружающих и возможности уважать самого себя.

Последняя, самая высшая ступень пирамиды, — потребность в самоактуализации. А. Маслоу писал, что даже в том случае, если все вышеперечисленные потребности человека удовлетворены, мы вправе ожидать, что он вскоре вновь почувствует неудовлетворенность оттого, что он занимается совсем не тем, к чему предрасположен. Человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе.

На базе «пирамиды потребностей Маслоу» нами была разработана анкета и проведено анкетирование среди студентов ЛПИ – филиала СФУ, занимающихся в студенческой видеостудии «Новости FM» и молодежном

театре «ОКО» с целью выявления основных мотивов, которые движут молодыми людьми при выборе клубного объединения. Кроме того, анкета была проведена и в свободной выборке. Полученные данные приведены в таблице 1.

Мотивы выбора и работы в клубном объединении

Таблица 1.

Методика	Выборка 1 (ТВ и МТ «ОКО»)	Выборка 2 (факультатив)
Анкета по изучению мотивов	самоактуализации (100 %) социализации (36%) безопасности (27%).	Физиологические потребности (50%) Самоактуализация (40%) Свой вариант ответа (потому что учебные занятия)- 10 %

После анализа полученных данных нами были сделаны следующие выводы:

1. Студенты начали заниматься в клубе, с целью реализовать потребность в самоактуализации (улучшить свои творческие навыки, самореализоваться, научиться чему-то новому) и потребность в социализации (общение с друзьями, принадлежность к коллективу). 100 % опрошенных, посещающих клубы имеют осознанный мотив на развитие своей личности.

2. Потребности, побудившие респондентов продолжать участвовать в деятельности клубного объединения, оказались точно такие же. Наибольший процент также пришелся на потребности в самоактуализации и социализации (36%). Это происходит потому, что человек, занимаясь каким-либо видом деятельности, хочет узнавать что-то новое, совершенствоваться и общаться с единомышленниками.

3. Задача руководителя клубного объединения состоит в том, чтобы ребята не только пришли в студию, но и остались там. Последний вопрос анкеты был направлен на выявление потребностей, которые оказываются неудовлетворенными в процессе клубной деятельности – по какой причине ребята могут покинуть организацию. Продолжали работать в телестудии и МТ «ОКО» исходя из мотивов в самоактуализации (91%) и

социализации (73%), безопасность и признание (по 46%). И это не удивительно, ведь человек, занимаясь в какой-либо деятельности, хочет постоянно узнавать что-то новое и общаться с единомышленниками. У студентов, которые продолжают ходить, либо ранее стабильно ходили в телестудию и театр, оказывается неудовлетворенной физиологическая потребность (27 %) (вкусно поесть и много поспать), потребность в безопасности (18 %), самоактуализация (9%), либо все потребности удовлетворены. 55 % опрошенных были всем довольны в клубах, а значит, все их потребности были удовлетворены. Если же у студента западают остальные потребности (безопасность, социализация, признание, актуализация), то он, в скором времени, прекращает посещать занятия клуба.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что студентов необходимо мотивировать, опираясь на потребности в самоактуализации и социализации. В процессе работы клубного объединения необходимо следить за тем, чтобы у участников студии реализовывались потребности в безопасности, социализации, признании, самоактуализации.

Литература

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1970.
2. Социализация: понятие, механизмы, средства, агенты, институты, этапы. – <http://zdos.ru/> – Электронный ресурс.
3. Толковый словарь Ожегова. – <http://enc-dic.com/> – Электронный ресурс.

РАБОТА ОРГАНОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ОБЩЕЖИТИИ

*К. Э. Столбова**

г. Лесосибирск

Студенческое самоуправление – эффективное средство

* © К. Э. Столбова

формирования социально активной личности будущего педагога.

К исследованию данной проблемы обращались Н.Д. Шафеева, Л.А. Пьянкова, А.В. Шарыпин, О.В. Мешкова, Е.Л. Сырцова, Г.И. Рогалева и др.

Сырцова Е.Л. считает, что под системой студенческого самоуправления в вузе понимается целостный механизм, позволяющий студентам участвовать в управлении вузом и своей жизнедеятельностью в нем через коллегиальные взаимодействующие органы самоуправления - на всех уровнях управления вузом, в том числе самоуправления в общежитиях, а также общественных студенческих организациях по интересам [4:77].

По мнению А.В. Шарыпина, студенческое самоуправление рассматривается как особая форма инициативной, самостоятельной, общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив [5:293].

Изучив деятельность органов студенческого самоуправления, мы выяснили, что одной из самых действенных и развитых форм студенческого самоуправления в настоящее время является самоуправление в общежитии. В каждом общежитии, из числа проживающих создается студенческий совет, который является общественным органом самоуправления, избирается открытым голосованием на общем собрании проживающих в общежитии сроком на один год и действует в соответствии с Положением о совете общежития, утвержденным администрацией образовательного учреждения.

Развитие системы студенческого самоуправления в общежитиях способствует воспитанию у студентов лидерских качеств, творческих способностей, умению работать в команде. Студенческий совет общежития, являясь общественным органом самоуправления, создается для широкого привлечения студентов к подготовке и проведению мероприятий, направленных на улучшение воспитательной, культурно-массовой, физкультурно-оздоровительной работы, организации досуга,

утверждения нравственных норм и правил, здорового образа жизни, оказания помощи руководству общежития в улучшении жилищных условий и бытового обслуживания. С целью осуществления воспитательной работы в общежитии при студенческом совете формируются комиссии: по организации досуга и культурно-массовой работе, информационно-оформительская, физкультурно-оздоровительная и спортивная, по профилактике правонарушений, жилищно-бытовая, санитарно-гигиеническая и др.

Как правило, в каждой комнате и на этаже общежития избирается староста, который утверждается органом самоуправления. Староста комнаты требует от проживающих бережного отношения к имуществу, поддержания чистоты и порядка в комнате. Староста комнаты в своей работе руководствуется решениями студсовета общежития, обеспечивает активное участие проживающих в проведении уборки помещений. Указания старосты комнаты по соблюдению правил внутреннего распорядка, санитарных правил, правил техники безопасности и пожарной безопасности являются обязательными для всех проживающих в комнате.

В течение учебного года в общежитии проводятся творческие мероприятия, посвященные праздничным датам. В общежитиях должны работать творческие и спортивные клубы, кружки. Формированию здорового образа жизни способствуют лекции и беседы, проводимые специалистами, рейды по общежитию студенческого актива и кураторов.

Совет общежития совместно с администрацией планируют и осуществляют воспитательную и профилактическую работу, оказывают помощь студентам, помогают первокурсникам адаптироваться в общежитии.

Проведя тренинг студенческого актива (23 члена студенческого актива), мы пришли к выводу, что самоуправление у студентов ассоциируется с такими понятиями как активность, объединение, организация, дружба, амбициозность, справедливость, ответственность, творчество и власть. Кроме этого, студенческое самоуправление

характеризуется такими категориями как участие, товарищество, находчивость, альтернатива, командность, взаимопомощь, увлеченность, задор, уверенность, решительность, поддержка, защита, самостоятельность, компетентность, организованность и сплоченность.

По мнению участников студенческого самоуправления работа в институтских органах студенческого самоуправления позволяет:

- Воплотить свои идеи;
- Совершенствовать лидерский потенциал;
- Сформировать гражданскую позицию;
- Выстроить демократические взаимоотношения в вузе;
- Организовать студенческий досуг;
- Соблюсти разумный баланс интересов между администрацией и студентами;
- Каждый участник самоуправления обладает реальной властью.

Таким образом, исследуя опыт работы студенческого самоуправления в общежитии Лесосибирского педагогического института, мы пришли к выводу, что в процессе самоуправления перед каждым студентом открывается возможность быть услышанным и понятым. Студенческое самоуправление в общежитии представляет собой одно из средств, служащих достижению определенных целей: развитию социальной активности студентов, организованности, гражданственности, ответственности и других нравственных качеств личности будущих педагогов.

Литература

1. Мешкова О.В. Развитие студенческого самоуправления как одно из условий совершенствования воспитательной работы в вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2011.№ 8(78). С.128- 132.
2. Пьянкова Л.А. Студенческое самоуправление как фактор адаптации к обучению в вузе //Ярославский педагогический вестник. 2013.№4-Т.2 (психолого-педагогические науки). С. 28-32.

3. Рогалева Г.И. Студенческое самоуправление- характеристика воспитательного пространства вуза //Молодой ученый.2011. №10-Т.2. С. 178-181.
4. Сырцова Е.Л. Студенческое самоуправление как фактор развития автономности студентов //Современные наукоемкие технологии. 2007.№7. С. 77-79.
5. Шарыпин А.В. Моделирование студенческого самоуправления в воспитательной системе вуза // Вестник ОГУ.2012.№2 (138). С.292-297.
6. Шафеева Н.Д. Студенческое самоуправление в воспитательном пространстве вуза //Вектор науки ТГУ. 2011. № 4 (18). С. 482-484.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Ю.В. Сидельникова**
ЛПИ – филиал СФУ
Г. Лесосибирск

Интеллектуальный потенциал общества представлен сообществом людей, которые нашли свое место в жизни, способны сполна реализовать собственные творческие и профессиональные возможности, интеллектуальные и организаторские способности. Способность к сохранению и приумножению интеллектуального запаса жизненно необходима для общества, существующего в условиях глобализации и информатизации XXI столетия. Студенты являются главным ресурсом прогрессивных изменений во всех сферах деятельности общества и государства. Поэтому приоритетным направлением государственной политики в России считается поддержка одаренных молодых ученых, студентов и аспирантов, художников, спортсменов – мощного будущего страны. [1]. В статье 77 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» прописываются меры выявления и стимулирования одаренности обучающихся. Например, в целях

* © Ю.В. Сидельникова

выявления и развития одаренности у обучающихся проводятся всероссийские олимпиады школьников, перечень и уровни которых утверждаются федеральным органом исполнительной власти. Для лиц, проявивших выдающиеся способности, могут предусматриваться специальные денежные поощрения и иные меры стимулирования. Предоставляются денежные поощрения в виде академических стипендий, а также для лиц, проявляющих выдающиеся способности, получение бесплатного образования за государственный счет, включая обучение за рубежом, определяются в порядке, установленном Правительством Российской Федерации [2].

Для современного представления об одаренности характерно многомерное, комплексное понимание ее сущности (К.Перлет, Дж. Рензулли, В. Сиервальд, Дж. Фельдхьюсен, К. Хеллер и др.). Системный подход к пониманию одаренности представлен и в «Рабочей концепции одаренности» (2003г.). Здесь одаренность определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности.

В психолого-педагогической науке существует множество подходов к определению понятия «одарённость», поэтому до настоящего времени нет его чёткой формулировки. Во многих языках слово «одарённость» происходит от слов «дар», «подарок».

Ерёмкин А. И. отмечает, что одарённость – «это свойство человеческой индивидуальности, проявляющееся в совокупности её духовных сил и природных способностей, обеспечивающих высокий уровень творчества, результаты которого определённым образом изменяют или преобразуют окружающий мир». По его мнению, одарённость является нормой для любого человека, а её отсутствие связано с неверным воспитанием и образованием. Ростки одарённости существуют в каждом человеке, они дают возможность творить, развивать этот дар в себе [3].

Педагогическая одаренность понимается как один из видов социальной одаренности. Педагогическая одаренность – психологическая предпосылка развития способностей к профессиям социономического типа. Она способствует развитию профессиональных способностей в целом ряде областей человеческой деятельности, связанных с отношениями в системе «человек – человек» (по Е.Н. Климову). Поэтому педагогическую одаренность необходимо выявлять уже у детей в школьном возрасте и развивать и стимулировать в студенчестве.

Долгое время в психологии одаренность определялась как высокий уровень развития общих и специальных способностей, а педагогическая одаренность – как характеристика педагогического мастерства и совершенства учителя (Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноволин, Б.Б. Коссов, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов и др.). Это являлось определенным тормозом в решении проблемы раннего выявления педагогической одаренности, поскольку развитие одаренности связывалось с началом профессиональной педагогической деятельности или подготовки к ней. Более подходящим определением применительно к детскому возрасту представляется понимание педагогической одаренности как предпосылки развития педагогических способностей, потенциальной возможности достижения успеха в сфере деятельности «человек – человек». То есть одаренность рассматривается не как наличный уровень развития способностей в профессиональной деятельности, а и как готовность к развитию в разных направлениях, основа для возникновения и развития способностей, потенциальная возможность достижения успеха (Б.Г. Ананьев, Т.И. Артемьева, К.К. Платонов) [4].

Так еще в XVII веке одной из первых попыток глубокого психологического осмысления проблемы одаренности было исследование испанского врача, жившего в эпоху Возрождения - Хуана Уарте. Он подчеркивал зависимость таланта от природы, однако это, по его мнению, не означает бесполезности воспитания и труда. При этом, говоря о воспитании и обучении талантов, он акцентировал внимание на необходимости учета индивидуальных и возрастных особенностей

обучаемых. Уарте писал о том, что для того, чтобы никто не ошибался в выборе профессии, нужно помочь ребенку еще в раннем возрасте найти свое природное дарование, тогда бы он мог изучать ту область знания, которая ему подходит [5].

Педагогическая одаренность должна выявляться уже в старшем школьном возрасте. У подростка должна проявляться способность строить продуктивные взаимоотношения с окружающими людьми, активность, инициативность, творческий настрой, наличие внутренней установки. Для выявления педагогической одаренности в школе можно использовать такие методики, как «Карта интересов» — А.Е. Голомшток, для выявления культуры взаимодействия и изучения педагогических способностей – методика «Драматическая импровизация» Н.А. Аминова и «Опросник учителя» Г.И. Руденко. В этом возрасте, для выявления педагогических способностей и их развития, возможно привлечение старшеклассников для работы в летнем пришкольном оздоровительном лагере, тьюторство старшеклассников, наставничество в спортивных, творческих или интеллектуальных клубах и т.д. Существует опыт целенаправленной подготовки старшеклассников через интенсивную школу вожатых, для работы в летних пришкольных лагерях, создание трудового отряда старшеклассников-педагогов.

Для успешного развития творческих способностей студентов - будущих учителей немаловажен личностно-ориентированный подход, который опирается на фундаментальные исследования, посвященные природе педагогического знания (В.В.Краевский), целостности образовательного процесса (В.С.Ильин, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин), личностно развивающим функциям обучения (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, Н.В.Бочкина, З.И.Васильева, В.В.Горшкова, Т.Н.Малькова, А.П.Тряпицына), специфике педагогической деятельности (В.Н.Загвязинский, И.А.Колесникова, В.А.Сластенин).

В основе процесса личностно-ориентированного образования лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит студента перед необходимостью проявить себя как личность, поскольку

затрагиваются вопросы статуса, признания, самоопределения, ведущие жизненные потребности.

Способность и одаренность студентов отличаются широким интересом к познанию, скоростью и глубиной овладения знаниями, навыками и умением, большой работоспособностью, высокой степенью развития восприятия, наблюдательности, памяти и воображения. Если способности, склонности, одаренность человека достаточно определены, то развитие их лучше всего происходит в специальной школе, особенно в высшей, которая формирует и развивает эти способности.

Характерными признаками способных, одаренных студентов являются неизменность интереса к предмету, самостоятельное решение определенных проблем, глубина знаний, умение направлять внимание и волю и мобилизовать свои силы для достижения поставленной цели, участие в соответствующих научных кружках и обществах, в предметных олимпиадах, художественных объединениях, научных лабораториях и т.д. Существенно важным является направление развития способностей студентов по пути их будущей творческой профессиональной деятельности.

Можно выделить три пути формирования способностей студентов. Основной путь – систематическая самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов. Следовательно, формирование познавательной самостоятельности и творческих способностей личности возможно только в процессе активной интеллектуальной деятельности, т.е. при освоении способов решения теоретических и практических проблем и художественного отражения действительности.

Другой путь формирования творческих способностей студентов - специально-организованное обучение. При этом неизменным условием, делающим его успешным для формирования творческих способностей студентов, должно быть единство учебно-воспитательного процесса в вузе и целенаправленное формирование мировоззрения студентов.

Третий путь – клубная деятельность. То есть студенты принимают участие в клубах по интересам. Здесь наблюдается проявление

познавательной инициативы, решение проблемных ситуаций, развитие педагогического таланта. Именно здесь студенты могут раскрепоститься, развить навыки работы в коллективе. Решение проблемных ситуаций в клубах по интересам зависит от активности, способностей будущих педагогов и желания совершенствовать свои профессиональные навыки, поэтому можно сделать вывод, что общая проблема реализации творческого потенциала личности может быть конкретизирована в рамках двух взаимосвязанных проблем: проблема формирования самосозидающегося типа личности и проблема вычленения и создания параметров природного и социокультурного пространства, которое открывает возможности осуществления творчества [6]. В качестве примеров, показывающих различные подходы к развитию педагогической одаренности, можно отметить такие формы как привлечение к участию в педагогических олимпиадах разного уровня и конкурсах «Мисс Педагогика», «Учитель, которого ждут!»; подготовка в составе команды к региональной педагогической олимпиаде и выполнение заданий творческого и развивающего характера, выходящие за рамки образовательного процесса; выполнение проектов и заданий в рамках учебного предмета, предполагающие творческую педагогическую работу (подготовка праздника для детей-сирот, педагогического квеста для первокурсников и др); разработка социально-педагогических проектов для детей и молодежи и их реализация («С книгой по жизни!», медиашкола «Свободный микрофон», «Свободный театр», велопробег «за здоровьем!» и т.д.).

Таким образом, одаренность является свойством человеческой индивидуальности, которое проявляется в совокупности её духовных сил и природных способностей, обеспечивающих высокий уровень творчества, результаты которого определённым образом изменяют или преобразуют окружающий мир. Педагогическая одаренность – один из видов социальной одаренности, а также психологическая предпосылка развития способностей к профессиям социоэкономического типа. Следовательно, необходимо ее выявление уже в старшем школьном

возрасте и развитие в студенческом через самые разнообразные формы. Уровень развития педагогической одаренности зависит от инициативности и творческой активности личности. Сопровождение педагогической одаренности выражено в личностно-ориентированном подходе, в стимулировании познавательной активности студентов и использовании многообразия форм ее развития.

Литература

1. Антонова Е.Е. Концепция обучения одарённых студентов в высших педагогических учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. – 2010. - № 3(3). С. 20 – 23..
2. Федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации". [Электронный ресурс] – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/77/>.
3. Барковская В.Г. Одаренность как педагогический и психологический феномен: концептуальные подходы и психолого-педагогические исследования. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.pandia.ru/393752/>.
4. Хрусталева Т.М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование. [Электронный ресурс] – URL: <http://mononline.ru/publikacii-specproekt-odarennye-deti/2012/11/27/pedagogicheskaya-odarennost-shkolnikov-teoreticheskie-osnovaniya-i-empiricheskoe-issledovanie.html>.
5. История изучения одаренности. [Электронный ресурс] – URL: http://graf.3dn.ru/publ/raboty_po_psikhologii/istorija_izuchenija_odarennosti/6-1-0-31.
6. Семенова Г.Е. Педагогические условия развития творческих способностей студентов - будущих учителей на основе личностно-ориентированного подхода. [Электронный ресурс] – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-studentov-buduschih-uchiteley-na-osnove-lichnostno-orientirov>.

ЗНАЧЕНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Т.А. Колесникова**

г. Лесосибирск

Социальное воспитание подрастающего поколения является одним из важных факторов стабилизации общества. Оно должно достигать двух целей: во-первых, успешности социализации подрастающих поколений в современных условиях; во-вторых, саморазвития человека как субъекта деятельности и как личности. Социальное воспитание может осуществляться в специально созданных воспитательных организациях, к которым относятся общеобразовательные организации (школы). Одним из ресурсов по решению задач социального воспитания младших школьников выступает внеурочная деятельность. Изучение педагогической практики показало, что, несмотря на требования образовательного стандарта, внеурочная деятельность не стала в общеобразовательных школах систематической и целенаправленной. Слабым звеном является организация свободного времени учащихся, которое часто рассматривается зачастую как пространство для отдыха и развлечений. Но именно деятельность школьников в свободное время может являться сферой применения знаний, получаемых на уроках или самостоятельно добываемых, которые становятся основой их социального воспитания. Наше исследование направлено на раскрытие актуальной на сегодняшний день проблемы социального воспитания подрастающего поколения.

Изучение и анализ теоретической, педагогической, психологической и научно-методической литературы свидетельствует о том, что внеурочная деятельность школьников приобретает социально-ориентированную направленность при ее целевой организации со стороны взрослых в школе, т.е. учителей. Учащиеся могут и должны быть вовлечены в социальные, исследовательские проекты, творческие

*© Т.А. Колесникова

занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать свои возможности. Все это возможно при организации данной деятельности со стороны педагогического коллектива.

Необходимо отметить, что в первую очередь основу нашего исследования составило анкетирование учителей начальных классов общеобразовательных организаций (школ) и родителей, чьи дети обучаются в данных общеобразовательных организациях. Целью анкетирования стало выяснение актуальной позиции педагогов в лице учителей начальных классов по исследуемой проблеме. Результаты анкетирования представляют собой отчет, в котором содержатся процентные соотношения ответов по заданным вопросам. В данном анкетировании приняли участие учителя начальных классов и родители, чьи дети обучаются в данных образовательных организациях города Лесосибирска: МБОУ «СОШ №1», МОУ «СОШ №2», МБОУ «СОШ №9», МБОУ «Гимназия».

Анкету для учителей начальных классов составляли вопросы, касающиеся актуальной на сегодняшний день проблемы социального воспитания, формированию социально значимых качеств личности младшего школьника, а также внеурочной деятельности как обязательного компонента образовательного процесса, позволяющего реализовать требования ФГОС. За основу были взяты вопросы к анкете разработанные Е.Н. Степановым и часть вопросом добавлены нами. Результаты данного анкетирования позволили сделать соответствующие выводы.

Общая численность в данных общеобразовательных школах 48 учителей начальных классов, численность прошедших анкетирование - 39 учителей, что составляет 81,3% от общего числа учителей начальных классов в данных образовательных учреждениях, 9 учителей - 18,7% не участвовали в анкетировании по неизвестным на то причинам. Таким

образом, можно говорить о том, что большая часть учителей приняли участие в анкетировании и изложили свою позицию по вопросу исследования.

Особое внимание заслуживают вопросы, которые касаются непосредственно знаний учителей о социальном воспитании подрастающего поколения, его формулировки и содержания. Итогом ответов стало, то, что на вопрос «Знаете ли вы что такое социальное воспитание?» 79,5% респондентов ответили – «да» из них прокомментировали свой ответ лишь 46,2%, что составляет-18 человек, остальные никак не прокомментировали. Это говорит о том, что учителя владеют информацией по данному вопросу, правда надо заметить, что 20,5% затруднились ответить на данный вопрос, сославшись на то, что их педагогический и профессиональный опыт не велик (до года).

На вопрос о том, кто должен заниматься социальным воспитанием младших школьников учителя разошлись во мнении 43,6% опрошенных учителей за социальное воспитание в семье, 33,3% считают, что только во взаимодействии семьи и образовательного учреждения можно добиться эффективного социального воспитания, и только 23,1% учителей возложили ответственность за социальное воспитание детей на общеобразовательные учреждения (школы). При ответе на вопрос о том, осуществляется ли учителями социальное воспитание во внеурочной деятельности 20,5% респондентов ответили положительно, 33,3% затруднились ответить на данный вопрос (это учителя, которые менее года работают в школе), не обошлось и без отрицательных ответов, таких 14 - что составляют 35,9%. Самое удивительное, что был ответ «другое» - 10,3% ответили, что частично осуществляют данное воспитание (т.е. имея ввиду воспитание социально значимых качеств личности (общительность (коммуникативность), ответственность, справедливость, трудолюбие).

Далее о вопросах по воспитанию социально значимых качествах личности младшего школьника. Анкетирование показала, что учителя отдают предпочтение таким качествам личности, как:

дисциплинированность, доброта, трудолюбие, коммуникативность, честность. Респонденты отмечают также важность таких качеств как самостоятельность, самосовершенствование, саморазвитие. Внеурочная деятельность предоставляет возможность для воспитания и развития социально значимых качеств личности у младших школьников.

Анализ вопросов касающихся введению внеурочной деятельности показал, что 84,6 % учителей положительно относятся к введению внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях. Не остался без внимания вопрос, затрагивающий содержание понятия «внеурочная», «внеклассная», «внеучебная» деятельность. Ответы, которые давали учителя, несколько отличаются от формулировок стандарта. Из 49 опрошенных учителей начальных классов 32 (82,1%) ответили на данный вопрос из них 19 (48,7%) респондентов полагает, что данные виды деятельности ничем не отличаются друг от друга, и их следует объединить в одно понятие. 25,6% опрошенных учителей видят различия лишь в названии деятельности. Присутствуют единичные мнения 7,7% о том, что внеурочная деятельность это деятельность, не имеющая связи с предметным содержанием общеобразовательных программ. Оставили без комментария данный вопрос, следовательно, не ответили на него 17,9% учителей. Следует заметить, что такие вопросы в анкете как: «Что такое внеурочная деятельность и чем она отличается от внеклассной и внеучебной работы?», «Каковы на Ваш взгляд достоинства внеурочной деятельности? В чем ее актуальность?», «Каковы на Ваш взгляд ошибки, недостатки в организации внеурочной деятельности?» учителями были проигнорированы без указания причины. В общей сложности они составили 28,2% от числа опрошенных респондентов.

Таким образом, можно говорить о том, что учителя не до конца вникли в суть и содержание внеурочной деятельности как компонента образования, у некоторых она сводится к занятием после уроков с отстающими детьми.

В анкете были вопросы, направленные на представление учителей о достоинствах, недостатках и ошибках возникающих в организации

внеурочной деятельности. Из ответов можно судить о том, что достоинства данного вида деятельности заключаются в возможности развития социально-личностных качеств, индивидуального развития школьников, а также в том, что ребенок находится непосредственно под присмотром взрослых, а не под влиянием СМИ, интернет, улицы. Недостатками внеурочной деятельности учителя считают недостаточность времени, загруженность учителей, непродуманная система оплаты труда по организации и проведению внеурочной деятельности, а также отсутствие условий для ее реализации.

По вопросу «Кто, по Вашему мнению, должен будет реализовывать внеурочную деятельность в общеобразовательной школе?» мнения разделились. 64,1%, учителей ответили, что внеурочной деятельностью должны заниматься педагоги дополнительного образования, имеющие специальный опыт и профессиональные качества. 41% респондент выбрали ответ «учителя начальных классов», при условии прохождения специальной подготовки в форме семинаров, курсов повышения квалификации. Разработанные модели организации внеурочной деятельности, программы по направлениям намного облегчат работу учителей начальных классов. Остальные 38,5% склонны считать, что данным видом деятельности должны заниматься учителя предметники и специальные учреждения, где работают специалисты. На основании анализа ответов ясно, что выбор направлений внеурочной деятельности сводится в основном к следующим: художественно-эстетическое, научно-познавательное, физкультурно-оздоровительное, а также военно-патриотическое. Помимо этих видов отмечают: хореографические кружки, работа мобильных групп, шахматные клубы, досуговые мероприятия. Таким образом, школам есть, что предложить учащимся для привлечения их во внеурочную деятельность.

Важным фактором в анкетировании являлась выявление способности педагогов анализировать свою внеурочную деятельность и делать выводы. Высокого уровня в своей работе, по мнению педагогов не достиг никто. Подавляющее большинство учителей (79,5%) оценили

уровень своей работы как средний, прокомментировав тем, что только начинают работать по новым стандартам и имеют небольшой опыт работы в данной сфере деятельности, 17,9% не решились дать оценку своей деятельности в реализации внеурочной деятельности, а в частности и решении задач социального воспитания и отмечают необходимость стремиться к более высокому, профессиональному уровню организации внеурочной деятельности,

Главные выводы, которые мы сделали по результатам анкетирования, заключается в том, что учителя начальных классов постепенно приходят к пониманию необходимости решения задач социального воспитания не только на уроке, но и после уроков, предлагая ученикам разные направления внеурочной деятельности, которые решают ряд задач по воспитанию подрастающего поколения, в том числе касающихся и социального воспитания. Для этого необходимо решить ряд проблем и в первую очередь: научно-методических (разработка моделей организации внеурочной деятельности, е программного обеспечения разнообразного содержания внеурочной деятельности) и параллельно образовательной организации (школе) необходимо решать ряд организационно-финансовых проблем (система оплаты труда по организации и проведению внеурочной деятельности; наличие специальных помещений).

Анкетирование позволила выявить с одной стороны знание вопроса терминологии социального воспитания подрастающего поколения, а с другой стороны неготовность учителей взять на себя по осуществлению социального воспитания младших школьников отводя эту роль семье. Данные проведенной диагностики и ее анализа могут быть положены в основу дальнейшего исследования эффективности содержания, форм и направлений внеурочной деятельности в общеобразовательных школах г. Лесосибирска для формирования и развития социально-значимых качеств младшего школьника, что способствует на наш взгляд успешной социализации подрастающего поколения в обществе. Иногда наличие и многообразие учреждений дополнительного образования, расценивается

как возможность не вести самостоятельную деятельность в школах по развитию творческих, интеллектуальных, коммуникативных способностей школьников, не заниматься его социальным воспитанием, перекладывая данную миссию на плечи родителей, комментируя тем, что это их прямая обязанность воспитать ребенка для успешной его социализации в обществе.

Вышеприведенный анализ отражает одну сторону взглядов на данную проблему – позиция учителей. Мы рассмотрели еще одну из них. Это взгляд со стороны родителей, чье мнение должно быть учтено при организации данного вида деятельности в вопросах социального воспитания, т.к. они непосредственные участники воспитательного процесса. В продолжение исследования по вопросу организации внеурочной деятельности младших школьников в реализации задач социального воспитания приняли участие родители учащихся начальных классов города Лесосибирска: МБОУ «СОШ №1», МОУ «СОШ №2», МБОУ «СОШ №9», МБОУ «Гимназия», чье мнение на наш взгляд так же играет не последнюю роль в реализации данного вопроса. Анкету для родителей учащихся начальных классов составляли вопросы, часть из которых совпадали с вопросами для учителей по проблеме организации внеурочной деятельности как обязательного компонента образовательного процесса, позволяющего реализовать требования ФГОС, а часть касалась непосредственно того на сколько родители знают интересы своих детей.

Общая численность первоклассников составляет 330 человек, учащихся вторых классов - 292 ребенка. Всего детей – 623 человека. Исходя из этого, хотя бы один из родителей мог бы участвовать в анкетировании. Таким образом, общая численность родителей, чьи дети получают образование и воспитание в данных общеобразовательных школах (1,2 классы), составило 623 человека. Численность родителей прошедших анкетирование - 468, что составляет 75,1% от общего числа родителей учащихся начальных классов в данных образовательных учреждениях. Не приняли участие в анкетировании по неизвестным на то

причинам 155 родителей – 24,9%. Таким образом, можно говорить о том, что большая часть респондентов проявили активность, и участие в анкетировании, где изложили свою позицию по вопросу исследования. Это говорит о том, что им не безразлично воспитание своих детей в стенах общеобразовательного учреждения. Стоит обратить внимание на то, что процентное отношение будет рассчитано в зависимости как от общего числа родителей учащихся начальных классов, так и от общего числа первоклассников и второклассников.

Результаты данного анкетирования позволили сделать соответствующие выводы. Отвечая на вопрос «Чем больше всего любит заниматься ваш ребенок в свободное время» по мнению родителей, дети отдают предпочтение в первую очередь встречи и прогулки с друзьями (93,4%), на втором месте занятия творческого характера, оказание помощи родителям по дому, на приусадебном участке (79,1%), на третьем месте дети любят заниматься физкультурой и спортом, вести здоровый образ жизни (иногда этому способствует наглядный пример родителей, что немало важно при воспитании младших школьников).

Следует отметить, что все предложенные варианты занятий, предпочтений детей родителями были выбраны. В меньшинстве остались такие предпочтения, как посещать театры, концерты, играть на музыкальных инструментах, заниматься кулинарией, фотографией. Это можно объяснить тем, что, во-первых, театральные постановки и концерты, на которые мог бы посетить ребенок не большое количество; во-вторых, перечисленные выше занятия имеют ряд специфических особенностей, в частности наличие у ребенка склонностей к музыке, кулинарии.

Необходимо было выяснить у родителей младших школьников посещают ли их дети кружки, клубы, секции, студии, как в школе, так и за ее пределами в Центрах или учреждениях дополнительного образования. Считаем необходимым заметить, что только из анализа анкет родителей мы узнали о том, какие формы организации внеурочной деятельности в общеобразовательной школе посещаются детьми, в отличие от ответов

учителей, которые по каким-то причинам умолчали о том, какие формы внеурочной деятельности осуществляются в рамках данных школ.

Как оказалось 369 (78,8%) детей посещают различные кружки, секции, студии. Из них 151(32,2%) ребенок отдадут предпочтение занятиям в школе, где обучается. Например, перечислим те формы внеурочной деятельности, которые организуются образовательными учреждениями города Лесосибирска: клуб «КВН», вокальная студия, танцевальная студия «Январь», «Вдохновение», отряд юных спасателей, школьный пресс центр (газета), секции: футбола, волейбола, баскетбола, тенниса, шахматный клуб, фольклорный ансамбль «Росинка», театр мод, вокальный ансамбль «Ретро», театральная студия «Арт-фантазия, клуб журналистики, вокальный ансамбль польской песни «Каролинка». 99 (21,2%) учащихся младших классов не посещают никаких дополнительных кружков, секций, студий ни в школе, ни в учреждениях дополнительного образования (УДО). Но из этого числа учащихся 47 (10,5%) участвуют в мероприятиях организованных школами, а так же городских мероприятиях.

Как было отмечено ранее в анкете для родителей были вопросы, которые совпадали с вопросами для учителей. Эти вопросы касались понимания родителями, что такое внеурочная деятельность и как она организована в школе, где обучается их ребенок. Таким образом, 74% респондентов ответили что знают, а некоторые догадываются о том, что такое внеурочная деятельность и даже были попытки дать определение внеурочной деятельности, но не во всех ответах. 122 родителя ответили, что не знают, что это такое, судя по ответам из анкет, это родители первоклассников. Но радует то, что 83% склонны к положительному отношению к внеурочной деятельности. На вопрос «Какое из направлений внеурочной деятельности может вызвать у вашего ребенка интерес» в отличие от педагогов родители на первое место поставили художественно-эстетическое (70,2%), с небольшим отрывом физкультурно-оздоровительное (68,5%) и научно-познавательное

(59,6%). Не осталось без внимания военно-патриотическое и научно-техническое направления.

Следующий вопрос так же присутствует в анкете учителей «Из ниже перечисленных социально значимых личностных качеств выберите наиболее значимые для Вас и для воспитания ребенка как личности» родители отдали предпочтение таким качествам как общительность (коммуникативность) и справедливость (91,1%), доброта и организованность (87%), трудолюбие и целеустремленность (80,6%), а так же честность, аккуратность, вежливость и дисциплинированность. Отзывчивость и ответственность это те качества, которые родители посчитали не достаточно социально значимыми для воспитания ребенка как личности.

В вопросе о том, возможно ли в рамках внеурочной деятельности воспитание перечисленных и выбранных родителями социально значимых качеств личности мнение педагогов и родителей совпали. Они считают, что это возможно и даже необходимо осуществлять совместной работой в рамках общеобразовательной школы. На вопрос о том, кто должен заниматься социальным воспитанием число родителей кто думает, что это задача школы оказалось большинство 44,4%, в отличие от учителей, которые отдали предпочтение в этом вопросе семье. 32,2% возложили ответственность по социальному воспитанию младших школьников на семью и 23,4% ответили, что только во взаимодействии семьи и школы возможно социальное воспитание подрастающего поколения. Анализируя вопрос о том знают ли родители как осуществляется социальное воспитание в школе, где учиться их ребенок мы выяснили, что 15,4% респондентов имеют определенное понятие о данном воспитании в школе со слов учителей, 21,6% затруднились ответить на вопрос и большинство родителей 63% ответили отрицательно без пояснения. Следовательно, можно говорить о том, что в данных вопросах позиция учителей и родителей разделились, каждый из респондентов высказал свою точку зрения.

На вопрос «Как бы вы хотели, чтобы была организована внеурочная деятельность в школе» 52,8% родителей выбрали распределение по часам, т.е. несколько часов в неделю и в определенные дни, 28% хотели бы, чтобы ребенок находился в школе полный продленный день, т.е. перед учебой либо после нее. На наш взгляд, такая модель больше подходит для школ с одной сменой обучения учащихся, это связана с рядом причин, которые были указаны ранее в описании анализа анкет учителей. 16,5% решили, что администрации школы и учителям лучше знать, какая модель организации внеурочной деятельности подойдет для социального воспитания младших школьников, и все равно оказалось 2,8% родителей. Следовательно, родителям не безразлично как будет организована внеурочная деятельность с их детьми, в частности социального воспитания в ней. А что касается вопроса о том, хотели бы они принимать участие в социальном воспитании своих детей во взаимодействии со школой во внеурочной деятельности то 84,4% родителей ответили «да», но сослались на свою занятость, а так с удовольствием. 15,6% не стали лукавить и ответили «нет», без комментариев.

Таким образом, можно говорить о том, что, во-первых, большинству родителей не безразлично воспитание их детей в выше общеобразовательных учреждениях города Лесосибирска, где проводилось анкетирование; во-вторых, из анализа видно, что есть дети, которые занимаются внеурочной деятельностью в школе; в-третьих, из данных анкетирования и учителей и родителей мы не увидели работы по осуществлению социального воспитания младших школьников. Подводя итог вышеизложенному мы говорим о том, что на момент проведения анкетирования состояния организации внеурочной деятельности по решению задач социального воспитания младших школьников находится на уровне чуть выше среднего, об этом говорят сами учителя и родители, а так же анализ ответов респондентов.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» принятый Государственной думой «21» декабря 2012г. – М.: Издательство: Проспект, 2012. – 160с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА

*С.В. Митросенко, К.В. Митросенко**

г. Лесосибирск

Сложившаяся сегодня социальная и культурно-образовательная практика работы с дезадаптированными подростками в молодежных центрах и клубах по месту жительства, в которых активно задействованы студенты - будущие педагоги, преимущественно строится на принципе выделения основных направлений, в рамках которых применяются самые разнообразные формы и методы деятельности, разрабатываются различные программы и реализуются социальные проекты.

К современным условиям исследованию данной проблемы обращаются О.А. Пустакина, И.В. Руденко, Е.Ю.Ухаткина, Н.В. Шишова, Д.Е. Яковлев и др.

Так, Руденко И.В., Ухаткина Е.Ю. считают, что клуб как детская общность в современной ситуации развития образования не теряет своего значения для процесса воспитания, обогащая его новыми аспектами [3:48].

В качестве основных направлений социально-педагогической работы современных детских клубов выделяются следующие:

- спортивно-оздоровительное,
- художественно-эстетическое,
- декоративно-прикладное,
- спортивно-техническое,

* © С.В. Митросенко, К.В. Митросенко

- военно-патриотическое,
- досуговые и др.

Сегодня детская клубная работа рассматривается как практика социализации и социальной адаптации тех детей и подростков, проблемы, трудности и интересы которых не в состоянии разрешить и удовлетворить две главные воспитательные подсистемы общества — семья и школа. Основным типом подростковых клубов являются многопрофильные клубы, то есть клубы, на базе которых осуществляется деятельность по всем или по нескольким из направлений. В молодежных центрах и клубах, где доминирующую педагогическую функцию выполняют студенты-волонтеры, в атмосфере заботы, игры и радости, общинности и жизнеспособной субкультуры легче обрести поддержку в принятии себя, норм и правил социального мира взрослых, ведь основное содержание клубной работы — это самостоятельная и целостная реализация базовых потребностей подростков в социализации, культурной адаптации, поиск новых форм коллективности, поддержки и взаимопомощи.

Основной задачей социально-воспитательной работы в клубе является создание будущими педагогами условий для освоения подростками образцов цивилизованного общежития, навыков жизни и общения в группах, и самым важным условием является возможность личностного роста всех членов клуба, основанного на развитой конкуренции, лидерской атмосфере, праздничных обменах между разновозрастными командами и т.п.

Эффективной организация клубной деятельности детей, подростков и молодежи будет только при соблюдении следующего ряда условий:

1. Организационно-педагогические:

- наличие взрослых, способных, готовых и подготовленных к организации клубной деятельности;
- обеспечение продолжительного и стабильного функционирования клубного коллектива;

- создание системы взаимосвязей клубного объединения с социальной средой.

2. Психолого-педагогические:

- учет половозрастных особенностей и личностных ресурсов членов клубных объединений;
- обеспечение личностной и социальной значимости содержания клубной деятельности;
- обеспечение детьми и подростками субъективной позиции в жизнедеятельности клубного коллектива.

3. Педагогические:

- адекватность содержания клубной деятельности интересам детей и подростков, социальным условиям и возможностям ее организации;
- комплексный характер совместной деятельности;
- сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм в процессе организации жизнедеятельности;
- стимулирование самодеятельности детей и подростков, создание субъект – объектных отношений в клубном коллективе.

К числу наиболее характерных тенденций развития детского клуба можно отнести следующие:

- клуб становится продуктом быстрого реагирования на социальные изменения в обществе, ведущие к обновлению содержания жизнедеятельности подростков;
- клуб в максимальной степени отражает и удовлетворяет трудовые, познавательные и творческие потребности подростков.

Интерес к определенному виду деятельности, отношениям, общению является главной побудительной причиной участия подростков в программах детско-юношеских объединений, реализация которых является эффективной только при условии соблюдения так называемого принципа «трех Д»: «Добровольность участия», «Демократичность отношений» и «Деятельность социально-творческого характера».

Оптимизируя процесс саморазвития подростков средствами практической работы и комплексной игровой деятельности под

руководством студентов - будущих педагогов, детское объединение способствует формированию и развитию у них целого ряда личностно и социально важных качеств.

Участвуя в программах детского объединения, реализуемых студентами-волонтерами преимущественно посредством организации разнообразной коллективно-творческой деятельности, подростки постоянно сталкиваются с различными нестандартными ситуациями, поиск вариантов выхода из которых активизирует развитие таких качеств как креативность (способность человека к конструктивному, нестереотипному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта), сообразительность (способность доходить до сущности явлений, видеть их причины и следствия, определять главное) и наблюдательность (способность видеть, подмечать важное, замечать детали).

Многообразная, разноплановая и динамичная деятельность детского объединения способствует развитию такого качества, как мобильность, гибкость; способность усваивать и перерабатывать новую информацию.

Постоянно осуществляемая подростками совместно со сверстниками под руководством студентов – будущих педагогов деятельность социально-творческого характера создает условия для формирования достаточно богатого социального опыта, который является благоприятной почвой для развития такого качества, как устойчивость (целостность личности, ее ядро, стержень, мировоззрение, социальные и нравственные убеждения).

Демократичный характер межличностных отношений и открытость детского общественного объединения способствуют вхождению в него людей разного возраста, пола, национальности, вероисповедания.

Многообразие видов интересной, необходимой для полноценного развития, насыщенной общением, творчеством деятельности, участие в которой предлагается подросткам — членам детского объединения, способствует тому, что подростки, как правило, выбирают сразу

несколько видов предлагаемой им деятельности, желая и стараясь при этом быть полноценными участниками всех мероприятий, осуществляемых в рамках выбранных ими программ.

В своем стремлении к самореализации, самоутверждению и самосовершенствованию подростки постоянно выступают в роли инициаторов и организаторов, различных социально-творческих дел, что способствует развитию таких качеств личности, как активность, инициативность, ответственность (способность личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе или коллективе социальными, нравственными и правовыми нормами и правилами, чувством долга), самостоятельность (независимость в суждениях, способность брать ответственность на себя), настойчивость и организованность (способность планировать свою деятельность, проявлять последовательность, собранность).

Участие подростков в программах детского объединения оптимизирует процесс их личностного и социального развития только при соблюдении ряда условий, к которым исследователи данного вопроса относят:

- ориентацию на гуманистические, общие и значимые для всех членов объединения (детей и взрослых) ценности;
- существование неформального круга общения, удовлетворяющего стремление подростков быть полноправными членами этого объединения;
- реализацию защитной функции по отношению ко всем субъектам объединения, воспринимающим его как своего рода «экологическую нишу», которая сглаживает возникающие у подростков возможные чувства незащищенности и одиночества;
- создание микрокультуры, выражающейся в наличии внутренних, «местных» праздников, традиций, ритуалов, своих привычек, языка, легенд, устойчивых мнений и оценок, стереотипов и предрассудков, элементарных норм поведения, которые по характеру своему не угнетают, не

унижают личностное достоинство ребят, а способствуют проявлению товарищеской заботы, поддержки, сотрудничества и взаимопомощи;

- освоение материально-предметной и духовной среды, окружающей детей, включение которой в контекст человеческих взаимоотношений.

Перечисленные условия, являющиеся характерными особенностями детского общественного объединения, позволяют судить о нем как о достаточно развитой индивидуализированной воспитательной системе, которая своим значительным воспитательным потенциалом оптимизирует процесс социализации личности, корректирует поведение дезадаптированных подростков, а кроме этого, позволяет включиться в процесс педагогической деятельности и формировать профессионально значимые компетенции студентам – будущим педагогам.

Литература

1. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н. и др. Основы социальной педагогики. – М., 2002.
2. Пустакина О.А., Шишова Н.В. Семейный клуб как форма сотрудничества детского сада, школы, семьи и общественности // Инновационное образование. 2014. № 1 (8). С. 10-33.
3. Руденко И.В., Ухаткина Е.Ю. Воспитательные функции клуба как детской общности // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2011. № 3. С. 47-49.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

*Д. Р. Галяутдинова, А.А. Макарова**

г. Лесосибирск

Проблема изучения и формирования социального интеллекта актуальна и современна, сегодня так же, как и много лет назад. Несмотря на большое количество работ, посвященных ей, большинство важных вопросов остаются не разрешенными и на сегодняшний день.

*© Д. Р. Галяутдинова, А.А. Макарова

К исследованию социального интеллекта обращались выдающиеся зарубежные и отечественные психологи Э. Торндайк Г. Оллпорт, Дж. Гилфорд, Г. Алдер, М.И. Бобнева, Д. В. Люсин и др.

С точки зрения Г. Оллпорта, социальный интеллект – это особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания [1; 89].

По мнению Г.Адлера, в подростковом возрасте, социальный интеллект становится иным. То есть стремление к взрослости побуждает подростка отойти от прямолинейности и стремиться к вовлечению большого количества факторов, дающих возможность с достаточной четкостью предвидеть последствия. Усложняется и такое свойство социального интеллекта – как свойство проникать в социальные чувства и духовные ценности других людей [1; 91].

Поэтому, изучение социального интеллекта именно у детей из замещающих семей может дать результат, который поможет правильно организовать их социализацию в семье и адаптацию к окружающему обществу.

С целью выявления уровня сформированности социального интеллекта детей из замещающих семей, нами было проведено исследование учащихся с 7 по 11 классы, с помощью теста Гилфорда «Социальный интеллект» на базе МБОУ «Икшурминская СОШ» Красноярского края, Пировского района. В исследовании принимали участие 13 человек в возрасте от 13 до 17 лет (табл.1).

При количественной и качественной обработке были выявлены следующие результаты: 31 % подростков имеют средний уровень социального интеллекта; 69 % обладают уровнем социального интеллекта ниже среднего.

Следовательно, первой группе испытуемых свойственно понимание и некое прогнозирование поведения людей в определенной ситуации. Такие люди, в основном, открыты, легко уживаются в коллективе и имеют организаторские способности. Ко второй же группе относятся подростки с

возможными трудностями в социальной адаптации и понимании вербальных и невербальных сообщений. В дополнении, испытуемым свойственна тактичность, а в некоторых случаях и замкнутость.

Результаты исследования

Таблица 1.

№	ФИО	Субтест 1	Ст. значение	Субтест 2	Ст. значение	Субтест 3	Ст. значение	Субтест 4	Ст. значение	Композитная оценка	Выводы
1	С.Н.	5	2	4	2	9	3	5	3	23	Ниже среднего
2	М.А.	4	2	8	3	7	3	2	2	21	Ниже среднего
3	Ф.Н.	5	2	7	3	4	2	3	2	19	Ниже среднего
4	Л.С.	4	2	7	3	8	3	1	1	20	Ниже среднего
5	Т.С.	7	3	6	3	4	2	3	2	20	Ниже среднего
6	К.В.	8	3	5	2	5	2	4	2	22	Ниже среднего
7	Ч.Е.	8	3	5	2	6	3	7	3	26	Средний уровень
8	Т.Г.	6	3	3	2	6	3	3	2	18	Ниже среднего
9	Л.А.	5	2	8	3	6	3	8	3	27	Средний уровень
10	Г.С.	6	3	6	3	8	3	3	2	23	Ниже среднего
11	Н.Г.	6	3	8	3	11	4	4	2	29	Средний уровень
12	П.П.	9	3	5	2	6	3	6	3	26	Средний уровень
13	Т.А.	6	3	1	1	7	3	5	3	19	Ниже среднего

Таким образом, мы видим, что уровень социального интеллекта у большинства детей из замещающих семей не так уж и высок. Поэтому, можно предположить о трудностях понимания поведения в кругу семьи и возможных проблемах взаимодействия.

Литература

1. Калиновская М. А. Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков // Молодой ученый. 2011. № 3. Т. 2. С. 88–91.
2. Энциклопедии психодиагностики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylab.info>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЮНОШЕЙ

*А.А. Макарова, А. А. Шалабанова, В.И. Кутугина**

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск

Произошедшее в нашей стране утверждение рыночных отношений, существенно изменило традиционную модель вовлечения молодежи в трудовую жизнь. На сегодняшний день все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с политикой молодежной занятости и предполагающие активные опережающие действия по формированию современной структуры рабочей силы и укреплению взаимосвязи рынков труда и образовательных услуг. Молодое поколение является стратегическим ресурсом государства и одновременно одним из важных субъектов его социально-экономической политики. От того, как сегодня подготовлена молодежь к профессионально-трудовой деятельности, зависит будущее страны.

Несоответствие структуры профессионального образования и потребностями рынка труда привели к нехватке квалифицированных кадров по ряду профессий и специальностей. Структура профессионального образования смещена в пользу высшей школы. Существующая практика ведения профориентационной работы в общеобразовательных учреждениях часто оторвана от потребностей рынка труда, а зачастую в школах она и не проводится.

Профессиональное самоопределение личности - сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

* © *А.А. Макарова, А. А. Шалабанова, В.И. Кутугина*

Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала. Личностное самоопределение человека происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности [3].

Анализ научной литературы позволяет считать период обучения в старших классах временем статусной и ролевой неопределенности человека, неустойчивости "Я" – концепции. Юношеское самоопределение анализируют как особые жизненно значимые выборы такие исследователи как Э.Ф. Зеер, Е.А.Климов, Н.С. Пряжников и др. Самоопределение определяется системой детерминант (причины, внешние факторы, внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредующие звенья), соотношение между которыми очень динамично и подвижно.

Если обратиться к Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.01 № 1756р, где были сформулированы важнейшие задачи воспитания: формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, то можно заметить что модернизация системы общего образования как раз и нацелена на формирование нового образовательного пространства, которое позволит обеспечить духовно-нравственное становление подрастающего поколения, подготовку обучающегося к жизненному самоопределению, самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов.

Главная задача российской образовательной политики в настоящее время – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности, которые должны соответствовать

перспективным и актуальным потребностям личности, общества, государства.

Проблема становления профессионала - это, в первую очередь, проблема личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия. Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее представителям требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях [1].

В современных условиях профориентация предусматривает комплекс мероприятий по ознакомлению выбирающих профессию, прежде всего молодежи, с миром профессий.

В современном мире у большинства молодых людей выбор профессии основывается на существующих в обществе стереотипах, что мешает найти себя в мире профессий и создает психологические трудности: расхождение понятий "работа" и "профессия" и расхождение между оплачиваемостью работы и собственными интересами.

Выбор профессии – это во многом выбор между стратегией адаптации человека через подчинение среде, с одной стороны, и стратегией высвобождения внутренних ресурсов развития личности, включающих способность решать ценностно–нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде – с другой. Т.к. педагогические усилия составляют не единственное звено в профессиональном самоопределении старшеклассников, на этот процесс оказывает влияние и семья, и друзья старшеклассника, а также средства массовой информации, произведения литературы и искусства [2].

Нами было проведено исследование в Абалаковской МОУ СОШ № 1, в котором приняли участие 20 юношей 10-х классов. В качестве инструментария мы использовали методику, предназначенную для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова.

Доминирующие типы профессий у учащихся

Таблица 1.

№	ФИО	Полученные результаты в баллах				
		Человек - человек	Человек - природа	Человек - знаковая система	Человек - техника	Человек - художественн ый образ
1.	Дима	3	4	2	8	3
2.	Ваня	7	5	2	2	4
3.	Гена	3	1	3	8	5
4.	Паша	2	5	4	6	3
5.	Саша	8	2	3	3	4
6.	Гоша	1	2	8	5	4
7.	Максим	3	3	2	7	5
8.	Вадим	3	3	3	5	6
9.	Ярослав	6	4	5	2	3
10.	Вова	6	3	4	2	5
11.	Вася	6	2	7	2	3
12.	Денис	5	5	2	7	1
13.	Света	6	5	4	2	3
14.	Маша	4	7	5	2	2
15.	Юля	8	3	4	3	2
16.	Вера	8	2	3	3	3
17.	Геля	3	7	2	4	4
18.	Настя	2	3	4	4	7
19.	Таня	3	2	4	3	8
20.	Зина	8	5	2	2	3

Доминирующие типы профессий у учащихся выделены жирным шрифтом. Как мы видим из таблицы, у 40 % учащихся выявлена склонность к профессиям типа «человек - человек». Согласно результатам исследования, 25 % респондентов предрасположены к профессиям типа «Человек - техника». Также необходимо отметить, что 15 % юных людей отнесли себя к профессиям «человек – художественный образ». Кроме того, было обнаружено, что по 10 %

учащихся оказались близки к профессиям типа «человек – природа» и «человек – знаковая система».

Миссия представителей старшего поколения, педагогов, занятых вопросами вхождения молодежи в трудовую жизнь и все подсистемы общества, и из деловых соображений, и из моральных обязаны подумать о подрастающем поколении и внести свою лепту в их профессионализацию.

Таким образом, профессиональное самоопределение – необходимый компонент в школьном образовании. Целесообразное проведение лекций и диагностических методик поможет юношам и девушкам самоопределиться с профессией.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 2003.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004.
3. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с.
4. Рогов Е.И. Выбор профессии. Становление профессионала – М: «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003. - 336 с.

СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Х.А. Шарабарина**

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск

Обществу всегда будут нужны люди, обладающие такими качествами, которые способствуют плодотворному общению, продуктивной работе и дальнейшему развитию самого общества. Как правило, воспитывая ребёнка с детства, мы пытаемся дать ему всё то,

* © *Х.А. Шарабарина*

что в будущем сделает из него порядочного, успешного и хорошего человека, с нашей точки зрения. При общей не разработанности проблемы связанной с качествами личности достаточно трудно обозначить круг ее социально-психологических и социально-значимых качеств. Не случайно в литературе имеются разные суждения по этому вопросу. Что касается перечня качеств, то зачастую предметом анализа являются все качества, изучаемые при помощи личностных тестов. Часто, например, к социально-психологическим качествам личности относятся все индивидуальные психологические особенности человека [1].

Собственно, успешный и порядочный человек строится не сразу. Фундамент закладывается еще в детстве. Ребёнок младшего школьного возраста представляет широкий интерес, поскольку на этом этапе он осваивает новые социальные роли, как, например, школьник, верный товарищ, помощник, лучший друг. Впервые перед ним возникают обязанности, невыполнение которых влечет за собой не самые приятные последствия. Именно на этом уровне развития он должен приобрести социально-значимые качества, с которыми будет идти всю дальнейшую жизнь, в ходе которой они помогут ему стать таким, каким он хочет быть.

Существует стандарт, в котором прописаны характеристики для младших школьников, которые должна сформировать школа. Требования к выпускнику начальной школы прописаны в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) [2]. На наш взгляд образовательные учреждения играют важную роль в формировании социально-значимых качеств. Однако, прежде всего, мы должны быть уверены, что в данном возрасте воспитание таких качеств соответствует уровню развития ребёнка.

Анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по теме исследования позволил нам сделать вывод о том, что социально-значимые качества личности трактуются как комплекс качеств (свойств, черт) личности, которые определяют жизненную

позицию человека, его место и роль в обществе, связь с другими членами социума и характеризуют человека как носителя морально-ценностных принципов.

Основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность, и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности и ее качеств.

Поэтому на этом этапе школа должна заложить прочное основание личности человека, сформировать определенные качества, которые к тому же предусмотрены законодательством. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, предлагая «портрет выпускника начальной школы»:

1. Любящий свой народ, свой край и свою Родину
2. Уважающий и принимающий ценности семьи и общества
3. Любознательный, активно и заинтересованно познающий мир
4. Владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности
5. Готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом
6. Доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение.
7. Выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [2].

Поэтому, исходя из полученного материала, мы посчитали необходимым провести анкетирование среди учащихся начальных

классов и проанализировать какие из качеств личности они считают для себя социально-значимыми, какие уже присутствуют у них, и какие социально-значимые для них качества они бы хотели у себя формировать. Решения этого вопроса включало несколько этапов: во-первых, нами были составлены вопросы к анкете; во вторых была проведена предварительная беседа с младшими школьниками на тему: «Социально-значимые качества личности», в результате которой они узнали, что такое качества личности, какие качества возможно отнести к социально-значимым качествам личности и выяснили все возникшие у них вопросы при прочтении анкеты; проведение анкетирования.

В анкетировании приняли участие учащиеся 3 класса МБОУ СОШ № 9. Всего: 27 человек (100%). Данные анкетирования представлены далее.

Анализируя первый вопрос анкеты («Какие качества из перечисленных Вы считаете социально-значимыми?»), можно сказать, что 26 респондентов (96%) считают социально значимыми качествами вежливость, доброту; 25 человек (92%) относят к социально-значимым качествам внимательность, аккуратность и усидчивость. Так же часто выбираемыми (24 человека, 89%) оказались: терпение, уважение, самостоятельность, доброжелательность, честность. 23 ученика (85%) выбрали справедливость, ответственность, организованность, 22 ученика (81%) смелость и целеустремленность. Меньше всего детей отнесли к социально-значимым качествам эмоциональность (12 человек, 44%), дисциплинированность (15 человек, 55%) и патриотичность (16 человек, 59%).

Следующим вопросом в анкете учащиеся должны были написать, какие качества, из выбранных в предыдущем вопросе, у них присутствуют. При анализе ответов на этот вопрос анкеты, мы сделали следующий вывод: 21 и 22 респондента (77% и 81%) считают, что у них выработаны следующие качества: вежливость, доброта и уважение. Другие отметили у себя такие качества как: смелость (18 человек, 66%), аккуратность, справедливость, ответственность (17 человек, 63%),

самостоятельность и доброжелательность (16 человек, 59%). Самыми немногочисленными качествами являются: открытость (6 человек, 23%), патриотичность (8 человек, 29%), эмоциональность и коммуникативность (9 человек, 33%).

Последний вопрос анкеты заключался в том, чтобы учащиеся выбрали социально-значимые качества из первого вопроса, которых у них нет, но они желали бы их сформировать.

Результаты по последнему вопросу анкеты позволяют нам говорить, что большинство детей желают выработать у себя усидчивость (9 человек, 33%), аккуратность, открытость, дисциплинированность, честность (8 человек, 29%), внимательность, терпение, организованность (7 человек, 25%). Всего 1 человек (4%) желает формировать у себя заинтересованность, 2 человека (8%) отметили, что им нужна эмоциональность и активность, 3 человека (12%) хотят видеть в себе уважение к другим.

Таким образом, самые предпочтительные качества среди младших школьников: вежливость, доброта, внимательность, аккуратность и усидчивость. Учащиеся считают, что обладают такими качествами как вежливость, доброта, уважение к другим, смелость, аккуратность, справедливость, ответственность. Эти качества присутствуют в требованиях ФГОС НОО, но они не составляют полностью «портрет выпускника начальной школы». Младшие школьники хотят быть усидчивыми, аккуратными, открытыми, дисциплинированными, честными, внимательными, терпеливыми и организованными. Эти качества они должны выработать у себя к концу 4-го класса начальной школы, они почти полностью составляют «портрет выпускника начальной школы». Однако не все младшие школьники считают нужным и важным для формирования в себе таких качеств как патриотизм и любознательность, которые должны быть сформированы у них к концу начальной школы по требованиям ФГОС НОО. Возможно, последний год учебы позволит им понять необходимость таких качеств личности.

В заключении остается отметить, что личность каждого человека уникальна, ФГОСНОО предполагает свою характеристику личности младшего школьника, но нельзя ограничиваться только ей. Любой человек всегда будет таким, каким он хочет быть, вполне естественно, что его мнение может отклоняться от установленной нормы.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373).

КОМИКС КАК ЖАНР МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ЕГО ГЕНЕЗИС

*Н.Д. Фирер, Е.А. Лаврентьева **

ЛПИ - филиал СФУ

г. Лесосибирск

В последнее время, наряду с определением комикса как жанра массовой культуры, все чаще обозначается стремление ряда исследователей признать за комиксом статус девятого искусства, которое пришло на смену попыткам дать ему определение на основе существующих форм искусства. Еще Ю.Н.Тынянов (на примере кино) доказывал бесплодность определения одного вида искусства на основе существующих. Называть кино по соседним искусствам столь же бесплодно, как эти искусства называть по кино: живопись – «неподвижное кино», литература – «кино слова». Особенно это опасно по отношению к новому искусству. Здесь сказывается реакционный пассаизм: называть новое явление по-старому. Искусство между тем не нуждается в определениях, а нуждается в изучении.

Надо отметить, что именно определение окололитературного положения комикса открыло доступ к его изучению в литературоведческом и в нарратологическом аспектах и, тем самым,

* © Н.Д. Фирер, Е.А. Лаврентьева

способствовало повышению культурологической значимости комикса. Кроме того, наличие вербального компонента (буквенного текста) действительно показывает связь с литературой, поэтому комикс может стать объектом общелингвистического анализа, в частности языкового. Комикс намного ближе к литературе, чем к кинематографу и мультипликации, в связи с активной перцептивной деятельностью реципиента, который должен, читая присутствующие тексты и переходя взглядом от одного кадра к другому, суметь воссоздать в своем восприятии весь мир звуков и движений, производимых персонажами и предметами. При желании читатель вправе вернуться к предыдущим частям произведения, подобную операцию возможно произвести с печатным текстом, но не с последовательностью кадров фильма, которая в мобильном или в неподвижном состоянии лишает реципиента синхронного восприятия двух смежных микроэпизодов (в комиксе это два последовательных кадра) или целого эпизода, состоящего из десятка микроэпизодов (в комиксе отдельный эпизод обычно структурируется в пределах страницы или полосы, доступных для одновременного восприятия). Таким образом, мы видим, что среди других экранных искусств, комикс требует большей активности реципиента, который для адекватного восприятия вербо-иконического сообщения должен заняться сотворчеством, маркирующим коммуникативность комикса.

Что касается графического компонента, отметим, что он занимает по меньшей мере равную вербальному компоненту часть сигнификативного пространства комикса. В этом также заключено принципиальное отличие комикса от книжных иллюстраций.

Вероятно, вопрос о культурологическом статусе комикса оказывается с неизбежностью имплицитным любому анализу его черт. Любопытно, что родственные (в техническом плане) иконографические жанры (например, эстамп) на протяжении долгого времени воспринимаются общественным мнением как художественные, как формы искусства (т.е. отвечающие эстетическим канонам таксономии традиционных ценностей), тогда как в отношении признания комикса как

культурнозначимого феномена прежде высказывался в лучшем случае скептицизм. Возможно, что включение вербалики в коммуникативное пространство комикса даже осложнило его позиции, так как образовавшийся симбиоз гетерогенных сигнификатов оказался опасен для установившейся классификации искусств.

На ряд формальных противоречий накладывалось и неприятие содержательной части комиксов. За период своего существования комиксы прошли беспощадное чистилище, устроенное общественным мнением, которое предназначало их недалекому, ленивому читателю. Однако, со второй половины XX века, некоторые мыслители (в числе которых можно назвать Умберто Эко, Жака Садуля, Джанни Родари) приступили к реабилитации комиксов. Впрочем, соглашаясь с положением комикса в самом низу «иерархической лестницы искусств», некоторые исследователи видели в этой позиции определенные преимущества, которые заключались в усилении человеческого элемента, снятии запретов, свободном следовании традициям «карнавальных жанров». «Комиксы, конечно, прежде всего, макулатура. Упрекать их в этом так же бессмысленно, как вообще ни в чем не обвинять. На свете не существует макулатуры здоровой, полезной, высоконравственной или воспитательной... Цель этого бумажного хлама - развлекать нас на самом пошлом и наиболее презируемом уровне... В том-то и заключается смысл макулатуры: назначение ее - нравиться. Хлам - второразрядный гражданин мира искусств; это прекрасно знают все - и мы, и его авторы. Поэтому он пользуется определенными неотъемлемыми привилегиями. Безответственность - одна из них. Вторая - к хламу никто не относится серьезно. Он, как пьяный гость на свадьбе, может себе позволить делать и говорить что угодно, ибо уже за свой внешний вид он попадает в немилость к остальным. Хлам не боится повредить своей репутации и оскорбить свое достоинство. Его уровень - заведомо самый низкий среди всех популярных изданий. Вот почему он так необходим»[цит. по:1,с. 92-93].

На значимость для культуры иерархически дифференцируемых художественных форм указывал Ю.М. Лотман, который полагал, что несмотря на некоторую опасность, которую несет в себе массовое распространение искусства, всякое новое искусство высокого уровня рождается, как ни странно, из дешевки, пошлости, имитации и неискусства и никогда из старого искусства высокого уровня.

Жорж Садуль определяет комиксы, как рассказы в картинках. Традиция таких рассказов восходит к XVI и XVII веку, когда в Валенсии и Барселоне начали продавать картинки для народа, чаще всего на религиозную тематику. Это пересказ жития святых в сериях небольших гравюр, отпечатанных на листках цветной бумаги («аллилуй»). «Аллилуй» в XVI и XVII веках были широко распространены во Фландрии, Франции и Германии. В XIX веке, в Эпинале, налаживается фабричное производство историй в картинках. Так на фабрике Пеллерена, издали 600 историй, состоящих из 16 квадратных картинок с подписями (классическая испанская «аллилуйя» насчитывала 48 картинок). В 1830-1846 годах швейцарец Родольф Тепфер выпускает в Женеве серию альбомов, о приключениях господина Жабо и господина Крепена. Художник-романтик Валентен, издавал альбомы картинок по сказкам Перро. После 1870 года иллюстрированные еженедельники в Европе стали использовать одну из форм лубочных «картинок Эпиналя». Луи Люмьер, заимствовал сюжет «Поливальщика» из таких альбомов с картинками.

Первый американский комикс «Медвежата и тигр» вышел в 1892 году в журнале «TheSanFranciscoExaminer» (редактор Уильям Рендолф Херст). Позже Рихард Ауткольт выпустил серию «Аллея Хогана». Второстепенным персонажем в нём присутствовал маленький мальчик в желтом костюме, который очень полюбился жителям Нью-Йорка. Ауткольт делает его главным героем. Одним из самых видных рисовальщиков Херста был в то время Уиндзор Мак Кей, который считался скорее специалистом по политической карикатуре, чем по комиксам. Он сотрудничал в нью-йоркской газете Херста «Нью-Йорк

Америкен» и в свободное время нарисовал мультипликационный фильм «Джертти-динозавр». Благодаря этим цветным сериям газеты Херста и Пулицера стали называть «желтой прессой».

В середине XX в. комикс — один из популярнейших жанров массовой культуры. Современные комиксы в основном утратили комический характер, их сменили комиксы «ужасов» - о преступлениях, войне, псевдоисторические комиксы, а также комиксы, упрощённо перелагающие произведения классиков.

Комикс - это единство повествовательного текста и визуального действия. Важен также принцип передачи диалога при помощи филактера. В Древней Греции филактерами назывались амулеты и талисманы, которые люди носили на себе. В применении к комиксу филактер означает словесный «пузырь», который выдувается из уст персонажа. Внутри него заключена укороченная (комикс не болтлив) прямая речь, реплика, обращенная к партнеру. По своей природе комикс диалогичен, ему свойственна парность героев, он тяготеет к драматургическому принципу. Классический газетный комикс состоит из четырех или шести рисунков, связанных единством времени и действия повторяющихся героев. В пределах ограниченного пространства всякий раз происходит завязка и кульминация события, которое парадоксальным образом сохраняет «открытый конец» (бесконечное «продолжение следует»).

Первые серьезные шаги в развитии искусства графических новелл были сделаны в начале XX века, в поисках новых путей графической и визуальной коммуникации и самовыражения. Сначала комиксы носили чисто юмористический характер. Во многом это объясняется этимологией английского слова, определившего их название. В корне эта ситуация изменилась в июне 1938 года, когда в США появился персонаж **Супермен** (Superman). Это было началом, так называемого «Золотого века», длившегося с 1938 по 1956 годы. В этот период было создано более 400 супергероев! Большинство из них сильно напоминали Супермена и не дожили до наших дней, однако именно тогда родились

такие герои как **Бэтмен** и **Капитан Америка**. В целом, именно с тех пор проявилась новое и по сей день главное направление в комиксах — супергерои и новые миры.

В 60-х на мировую арену выходит компания **Марвел**. Небезызвестные Джек Кирби и Стэн Ли создали самых популярных героев за всю историю комиксов: **Фантастическая четверка, Серебряный сёрфер, Тор, Невероятный Халк, Люди-Х, Железный человек и, конечно же, Человек-паук**. Главным центром комикс-индустрии остается США, где они пользуются огромной популярностью. Крупнейшими всемирно известными компаниями считаются Marvel, DC, DarkHorse и ImageComics.

В начале XXI века комиксы, без преувеличения, получили новое воплощение. Это стало возможным за счет новых компьютерных технологий, используемых при раскрашивании комиксов, а также целого ряда талантливых художников. Комиксы стали не только рисовать карандашом, но и писать маслом, а также комбинировать первое и второе в сочетании с графическими цифровыми технологиями. Множество из комиксов было экранизировано в Голливуде, а фильмы имеют невероятный успех во всем мире.

Графическая новелла или Графический роман (англ. Graphicnovel) — разновидность комикса. Представляет собой новеллу, издающуюся в графическом варианте, в которой основой передачи сюжета является рисунок, а не текст. По содержанию такие произведения обращены больше к взрослой аудитории и накладывают ограничения по возрасту к аудитории (англ. adultcontent). Графические новеллы отличается от традиционных комиксов и манги не только сюжетом, но также внешним видом и ценой. Издаются обычно в твёрдом переплёте на качественной бумаге, стандарт 46—48 страниц (бывают расхождения в бóльшую сторону). Также отличием графической новеллы является то, что зачастую альбом создаёт один человек, максимум трое: сценарист-автор, художник и художник по заливке. Чаще всего публикация графических новелл происходит во Франции и Бельгии. Во Франции

графические новеллы считаются 9-м видом искусства и поддерживаются на государственном уровне.

Фотокомикс (или фотоновелла) — одна из разновидностей жанра комикса, в которой вместо рисованных изображений используются фотографии. Фотокомиксы популярны в Испании, Франции и Латинской Америке, где они также называются фотоновеллы. Жанр фотокомикса получил широкое распространение именно в интернете как дальнейшее развитие идеологии веб-комикса (англ. Webcomics). В роли персонажей фотокомиксов обычно выступают реальные люди или игрушки (например Годзилла, Барби и др.) Часто в фотокомиксы также добавляют рисованных персонажей. Фотокомикс может быть представлен в разных формах. В классической - в стиле обычного комикса, в которой фотографии komponуются в подобие бумажного листа (в несколько столбцов и строк). В форме удобной для веб -ленточной, фотографии вытягиваются в вертикальную полосу (обычно эта форма используется в форумах, путём последовательного формирования фотокомикса участниками форума). Часто фотокомиксы используют в учебной литературе и вспомогательных материалах для образовательного процесса в игровой форме. **Съемки фотокомикса лежат в основе сюжета первого полнометражного фильма Федерико Феллини - «Белый шейх» (1952).**

Манга в той форме, в которой она существует в настоящее время, начинает развиваться после окончания Второй мировой войны, испытав сильное влияние западной традиции, однако, имеет глубокие корни в более раннем японском искусстве. В Японии мангу читают люди всех возрастов, она уважаема и как форма изобразительного искусства, и как литературное явление, поэтому существует множество произведений самых разных жанров и на самые разнообразные темы: приключения, романтика, спорт, история, юмор, научная фантастика, ужасы, эротика, бизнес и другие. Почти вся манга рисуется и издаётся чёрно-белой, хотя существует и цветная, например, **«Colorful»**, название которой переводится с английского как «красочный». По популярно йманге, чаще

всего длинным манга-сериалам снимается **аниме**. Сценарий экранизаций может терпеть некоторые изменения: смягчаются, если есть, сцены схваток и боёв, убираются чересчур откровенные сцены. Художник, рисующий мангу, называется **мангака**, часто он же является и автором сценария. Если написание сценария берёт на себя отдельный человек, тогда такой сценарист называется **гэнсакуся** (или, точнее, манга-гэнсакуся). Бывает, что манга создается на основе уже существующего аниме или фильма, например, по **«Звёздным войнам»**.

Под внешним фантастическим покровом комиксов скрывается животрепещущая реальность. Вот почему эти рассказы в рисунках вопреки самим себе, подобно поэзии, являются как бы абстрактным изображением правды. Они обладают свойством, которым не всегда могут похвастаться солидные литературные произведения: они редко бывают скучными.

Литература

1. Кукаркин А.В. По ту сторону расцвета. Буржуазное общество: культура и идеология. – М.: Политиздат, 1981. – 479 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КТД В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*М.Н. Солдатова, А.А. Бабушкина, М.А. Дмитриева,
А.А. Шахова, Н.И. Сысоева, Ж.А. Лукасевич**

*ЛПИ – филиал СФУ
г. Лесосибирск*

Проблема использования коллективно-творческих дел в процессе воспитания школьников разработана И.П. Ивановым и его научной школой.

Выделяются условия, при которых форма может быть коллективной и творческой:

* © М.Н. Солдатова, А.А. Бабушкина, М.А. Дмитриева,
А.А. Шахова, Н.И. Сысоева, Ж.А. Лукасевич

- участники деятельности в процессе совместного поиска обсуждают содержание формы совместной деятельности;
- учитываются интересы и потребности каждого;
- индивидуальные цели не противоречат общим целям группы;
- коллективная работа позволяет каждому найти значимое место в общем деле;
- данная форма является по исполнению неповторимой.

Мы пришли к выводу, что КТД ассоциируются у младших школьников с такими понятиями, как эмоции, личность, результат, общение, конкурс, талант, игра, настроение, веселье, творение, свобода, доверие, смекалка, конкуренция, сплоченность, цель, мотивация, компромисс, роль, единство, коллектив, настрой, выбор, качество, команда, соперничество, честность, доверие, союз, креатив, оригинальность, труд, сообщество, лидер, активность, идеи, возможность, эмоции, театр, соревнование, развлечение, спорт, объединение, действие, дружба, решение, деловитость, ловкость, помощь, стремление.

Исходя из этого, каждое КТД, реализуемое на практике, может носить авторский характер. Нашей группой был разработан пакет идей для проведения КТД «по станциям»:

- 1) Кроссворды
- 2) «Юный скульптор» - лепка из глины
- 3) шитье кукол – «Рукодельница»
- 4) рисование натюрморта – «Каляки-маляки»
- 5) оригами - «Очумелые ручки»
- 6) написание стихотворений - «Стихоплет»
- 7) песенная станция - «Голос народа»
- 8) роспись деревянных изделий «Расписушки»
- 9) спортивная разминка «Юный атлет»
- 10) зарисовка портрета с натуры – «Отражение»
- 11) пантомима – «Крокодил»

- 12) интерпретация сказки «На новый лад»
- 13) лабиринт «Неведомые дорожки»
- 14) повторение за лидером движений (на убывание) «Повторюшки» .
- 15) песня наоборот – «Торобоанянсеп»
- 16) изготовление оберегов – «Защитница»
- 17) музыкальный конкурс «Человек – оркестр»
- 18) изобретение своего языка – «Юные Лингвисты»
- 19) детские игры на природе - «В ясный день»
- 20) «По шагам истории» - сопоставление дат с событиями
- 21) сочинение сказок – «Будущий Пушкин»
- 22) нахождение клада - «Пираты»
- 23) Викторина «Ясный ум»
- 24) «Заминка» - спеть песню, заменяя в ней гласные на другую букву.

Таким образом, КТД в младших классах играют большую роль в воспитании, содержание игры по станциям носит вариативный, творческий характер и зависит от организатора данного КТД.

Литература

1. Иванов И.П. Энциклопедия КТД.- М., 1989.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М.,1989.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

*Р.Р. Ямулдинов**

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск

В современных условиях различные формы семейного устройства детей-сирот становятся нормой жизни для многих российских семей, однако значительная часть из них сталкивается с проблемами, когда приёмный ребенок отправляется в школу. Взаимодействие со школьной администрацией, учителями, одноклассниками и их родителями может

* © Р.Р. Ямулдинов

стать для приемного ребенка весьма нелегким опытом. Школьник, если он только недавно был принят в семью, обычно выделяется среди сверстников успеваемостью и поведением.

К исследованию данной проблемы обращались С.В. Митросенко, Ю.В. В.Н. Ослон, Позднякова, Н.А. Хрусталькова и др.

По мнению авторов, при поступлении приемных детей в общеобразовательную школу проблемы могут возникнуть со стороны одноклассников, других обучающихся, их родителей и, возможно, даже со стороны учителей. Это могут быть грубые или ошибочные комментарии, неприязнь класса. Родители колеблются, рассказывать ли учителям историю жизни ребенка, и если рассказывать, то как и о чем именно. У самого ребенка могут усугубиться проблемы самооценки, когда он видит свои отличия от сверстников и получает от школьного окружения сообщения о том, что его положение - в лучшем случае, "необычное".

Необходимо отметить, что негативное общественное мнение сопровождает профессионально-замещающую семью и в настоящее время.

С вводом Екатериной II патронатного воспитания зарождается так называемый питомнический промысел: крестьяне брали на воспитание сирот, практически не кормили их, эксплуатировали как рабов, а деньги, которые государство платило на содержание детей, использовали на нужды хозяйства. Ввод приёмной семьи как формы воспитания детей-сирот вызвал у общества отрицательное отношение к таким семьям. Данная модель была признана общественностью позорным промыслом, которая, по образному выражению Подьятковского, делала из ребенка раба и ненавистника [4].

Можно выделить несколько проблем взаимодействия школы и приёмной семьи:

1. Отсутствие контакта между учителем и родителем. Часто приемные родители чувствуют себя неуверенно в общении с учителями.

2. Неготовность к сотрудничеству учителя с приёмным ребёнком. Опыт взаимодействия обучающимися не помогает учителю установить контакт с детьми-сиротами.

3. Проблема взаимодействия со сверстниками. Как правило, сверстники с недоверием относятся к детям из приёмных семей. Существует отрицательный стереотип о детях-сиротах. Такому ребёнку ничего не остается, как подтвердить ожидания школьников. Таким образом, контакта и быть не может между сверстниками и приёмным ребёнком. Отсюда и нежелание учиться, изоляция приёмного ребёнка от окружающих. Что уже говорить о том, что приемные дети нередко стесняются, что они приемные и отдаляются от одноклассников, "уходят в себя" [7].

Существует также ряд проблем относительно сопровождения приёмных семей социальными органами:

1. Отсутствие теоретического осмысления и описания в педагогической науке основных особенностей социализации детей в приёмных семьях.

2. Отсутствие специалистов, владеющих восстановительной технологией, которые могли бы работать с кровными семьями, оперативно помогать обретать утраченное социальное равновесие, разрабатывать систему работы по предупреждению социального сиротства.

3. Отсутствие специалистов для организации психолого-педагогического сопровождения приемных семей, координации помощи приемной семье и социальному сироте со стороны правоведов, врачей, психологов и педагогов.

4. Отдалённость сельских территорий от центра, что создаёт определённые трудности при организации педагогического сопровождения семей [5].

Таким образом, анализ теоретического материала показал, что взаимодействие школы с приёмной семьёй не обходится без проблем. Это проявляется в проблемах взаимодействия приёмного ребёнка со

сверстниками, приёмного родителям с учителем школы и, нередко, даже между учителем и приёмным ребёнком. Также обозначились проблемы психолого-педагогического сопровождения приёмных семей.

Литература

1. Колокольникова З.У. Проблемы социализации социальных сирот в приемных семьях сибирского региона //Фундаментальные исследования. - 2007. - №3.
2. Митросенко С.В. Интеграция детей сирот в социокультурное пространство города // Гуманитарные науки и образование – 2012. - №3. – С.26-28.
3. Митросенко С.В. Педагогическое сопровождение учащихся - воспитанников детского дома в условиях общеобразовательной школы //Гуманитарные науки и образование. 2010. № 3. С. 20-23.
4. Ослон В.Н. Замещающая профессиональная семья как условие компенсации депривационных нарушений у детей-сирот. Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 : Москва, 2002 281 с.
5. Хрусталькова, Н.А. Организационно-педагогическая работа социальных педагогов с профессиональной замещающей семьей: теория и технология / // Инновации в образовании. - 2006. - №6. - С.80-100.

ПРОЕКТ ТЕАТРАЛЬНАЯ СТУДИЯ «ДЕТИ ИСКУССТВА»

*Е.Е. Чернечкова, А.В. Евдокимова, А. Ф.Сидоркина **

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск

В современном мире увеличилось количество детей с нарушениями интеллектуального развития. Все больше и больше становится школ «8 вида» и других образовательных учреждений, касающихся детей с отставанием в развитии. Люди стали уделять больше внимания этой проблеме, но в основном все их усилия направлены на образование и общее воспитание таких детей. Все это происходит в учебное время

* © Е.Е. Чернечкова, А.В. Евдокимова, А. Ф.Сидоркина

года, следовательно, летом ребята проводят время в душном городе за компьютерами. А ведь для них важно регулярное общение со сверстниками, с окружающей средой. У многих семей не хватает средств для того чтобы обеспечить нормальный отдых своему ребенку, вследствие чего, лето дети проводят неорганизованно и это является проблемой на сегодняшнее время.

Как один из способов решения этой проблемы, мы хотели бы предложить идею создания летнего модуля, в котором будет происходить с одной стороны организация летнего досуга детей с отставанием в умственном развитии с другой развитие их творческих способностей.

Целью нашего проекта является занятие летнего детского досуга с раскрытием их творческих способностей.

Задачи:

1. Устроить досуг детей школы 8 вида досуг таким образом, чтобы он был не только занимателен, но и нес воспитательную функцию.
2. Обучить воспитанников основам театральной деятельности.
3. Развивать творческие артистические способности детей.
4. Развить коммуникативные и организаторские способности ребенка.
5. Сформировать художественно- эстетический вкус.
6. Формировать социальную активность личности.

Исходя из поставленной цели и задач, мы можем выделить этапы нашей работы.

Модуль рассчитан на 2 недели.

1 этап. Собрать группу детей с нарушением интеллектуального развития, чей досуг на время летних каникул не занят.

2 этап. Первая неделя будет посвящена ознакомлению детей со спецификой театра(показать готовый спектакль)

Более подробно познакомить детей с деталями работы (речевая разминка)

Постановка ребятами маленьких этюдов, которые они сами придумали (для сплоченности, выработки уверенности нахождения на сцене)

3 этап. Вторая неделя посвящена разработке и реализации спектакля, который также выбирают дети.

4 этап. Непосредственно постановка спектакля.

Результатом нашего модуля должно стать:

1. Дети с удовольствием пользой провели время.
2. Дети изнутри ознакомлены с театром.
3. Раскрепощение детей посредством выхода на сцену.
4. Театр способствует личностному росту ребенка, он значительно раздвинет рамки своего развития.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «КРЕПКАЯ И ДРУЖНАЯ СЕМЬЯ – НАДЕЖДА И ОПЛОТ СТРАНЫ»

*Т. В. Распуткина**

ЛПИ – филиал СФУ

Лесосибирск

Цель проекта «Крепкая и дружная семья – надежда и оплот страны»: повышение авторитета семьи в жизни учащихся.

Задачи:

1. Разъяснить всю важность такого социального института как семья;
2. Пропагандировать семейные ценности;
3. Осветить все положительные моменты семейной жизни;

Актуальность:

На сегодняшний день существует тенденция, которая вызывает немало вопросов. Большинство молодых людей считают семью бессмысленной формальностью. По их мнению, для любви, для близких отношений, рождения детей не нужна семья. Это всего лишь

* © Т. В. Распуткина

формальность, которая ни к чему не обязывает. Материализм, карьеризм, цинизм, эгоизм сдвинули из сознания людей такие семейные ценности, как: ответственность, вера, любви, бескорыстность, взаимопомощь. Молодежь не понимает всей важности и значимости такого социального института, как семья.

Это, действительно, большая проблема современности, которая требует своевременного решения. Родить, дать новую жизнь не так трудно. Но вложить в ребенка понятия любви, свободы, веры, совести, ответственности — непростая задача и невыполнима вне любви и вне семьи. В семье закладываются такие общечеловеческие ценности как чувство патриотизма, любви и уважения к близкому, щедрости, ответственности за свои поступки, в общем, человек полноценно формируется как личность, гражданин. А если следовать материальной тенденции, которая рассматривает семью, как чистую формальность, то следует только догадываться, что будет с будущим поколением.

Механизм осуществления проекта

Проект рассчитан на учащихся старших классов средней общеобразовательной школы. В течение некоторого времени учащиеся будут включены в мероприятия, которые содержит проект.

1. Дискуссия «Семья: положительные стороны - отрицательные стороны»: дискуссия поможет установить проблемы, которые видят учащиеся в семейной жизни.

2. Лекция «Семья как социальный институт»: лекция поможет опровергнуть возможные, сложившиеся ранее негативные стереотипы о семье.

3. Беседа «Когда я буду мамой (папой)»: данное мероприятие раскроет возможные проблемы воспитания будущих детей и поможет сформировать четкое представление об основных семейных ценностях

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Н.П. Рындина**

г. Боготол

Воспитание гражданина - важная задача педагогической науки и практики. С чего начать, как педагогически и методически грамотно выстроить процесс гражданского воспитания в каждой возрастной группе школьников и системе обучения в целом.

Действительно, младший школьник еще многого не знает, не умеет, его социально – нравственный опыт недостаточен, но у него есть такие характеристики, которые убеждают, что нужно и можно заниматься гражданским воспитанием уже в этом возрасте. Младших школьников отличает жажда узнать окружающий мир, получить новые впечатления, отсюда – возникновение интереса общественной жизни, отношениям в ней.

Прежде чем организовывать процесс гражданского воспитания, мы провели исследовательскую «разведку». Исследование проводилось во 2 классе. Нам было важно узнать, насколько доступна, интересна, значима для младших школьников тема, связанная с гражданским воспитанием. Так, опираясь на эмоциональную отзывчивость детей, их любовь к сказкам, к игре, склонность к подражанию, фантазированию, мы предложили им участвовать в воображаемой ситуации «Загадай желание». В итоге второклассники назвали следующие желания:

- «Чтобы люди не болели» - 10 человек.
- «Чтобы не было войны» - все опрошенные.
- «Построить больше школ, институтов» - 3 чел.
- «Сделать так, чтобы было больше умных людей.» - 6 чел.
- «Чтобы никто не портил природу»- 7 чел.
- «Убрать весь мусор, грязь с улиц» - 4 чел.

* © Н.П. Рындина

- «Чтобы все были счастливы»- 13 чел.

С большим желанием учащиеся отвечали на вопросы: В какой стране живешь? Чем можешь быть полезен России? Какие государственные символы страны знаешь? Какие города нашей страны можешь назвать? Что знаешь об истории страны? Чем славна наша Родина? и т.д.

Вызвала интерес методика «Продолжи предложение», которую применяли в 1 и 2 классах. Вот как было продолжено, например, первое предложение: Гражданин – это... :

- человек, тот, кто живет в нашей стране;
- не мешает другим;
- любит Родину;
- не мусорит на улицах;
- помогает бедным;
- старается сделать для страны что – то хорошее;
- хорошо работает, учится;
- выполняет Конституцию;
- не врет;
- он справедливый и т.д.

Так, во время беседы «Наша Родина» учащиеся отмечали: большая по территории, люди добрые, приветливые, умные и доброжелательные, готовы помочь; много богатств: лес, рыба; природа красивая, много разных народов живут в России; мы выиграли войну, очень страшную, вообще наш народ, всегда побеждал; много музеев, памятников.

По итогам исследования мы убедились, что младшие школьники способны с помощью анализа, сравнения, выбора грамотно воспринимать события жизни, различные явления, понимают, что такое гражданственность, кто такой гражданин.

Мы предложили детям объяснить, что такое дружба, зло, добро, долг, и труднее, милосердие, мудрость – те качества, которые характерны для человека-гражданина.

**Представления о гражданских качествах у младших
школьников**

Таблица 1.

Понятия	Объяснили				Не объяснили			
	девочки		мальчики		девочки		мальчики	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
1. Счастье	9	67,7	10	72	1	32,3	3	27,9
2. Свобода	4	77,4	7	86	7	22,6	4	13,95
3. Мудрость	9	35,5	9	58,1	2	64,5	4	41,9
4. Мужество	11	54,8	10	53,5	1	45,2	3	46,6
5. Умеренность	10	32,3	5	11,6	5	67,7	4	88,4
6. Справедливость	10	61,3	8	65,1	2	38,7	2	34,9
7. Дружба	10	96,8	11	95,3	1	3,2	2	4,7
8. Добро	11	93,5	13	79,1	0	6,5	0	20,9
9. Зло	11	90,3	10	88,4	1	9,7	3	11,6
10. Милосердие	5	22,6	4	37,2	8	77,4	8	62,8
11. Долг	1	67,7	3	76,7	10	32,3	10	23,3
12. Вина	5	48,4	13	69,8	6	51,6	0	30,2

Мы пришли к выводу, что подавляющее большинство детей понимает, что такое нравственные качества, которые свойственны человеку с ярко выраженной гражданственностью. По итогам исследования был сделан вывод, что обучающиеся в младшем школьном возрасте способны понимать, что такое гражданственность.

**ПРОЕКТ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕЛОПРОБЕГ «ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЛИКБЕЗ»**

*А. В. Евдокимова, А. Ф. Сидоркина, Е. Е. Чернечкова**

Г. Лесосибирск

Стабильно высокое число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, недостаточная эффективность работы с такими

* © А. В. Евдокимова, А. Ф. Сидоркина, Е. Е. Чернечкова

детьми образовательных организаций, учреждений социальной защиты привлекает постоянное внимание общества и государства. Нерешенность проблемы социального сиротства в Российской Федерации стала одним из факторов создания института замещающих семей.

Важная роль отводится сопровождению замещающих семей. С этой целью организовано межведомственное сопровождение замещающих семей. Участниками встреч, семинаров, «круглых столов» являются представители здравоохранения, инспекции по делам несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних. Приглашаются работники отдела семьи управления социальной защиты населения. Налажена связь с главами сельских администраций, что способствует быстрому выявлению семей, находящихся в трудной ситуации. Однако отдаленность территории проживания замещающих семей не позволяет организации тесных контактов со специалистами, не способствует вовлечению в процесс сопровождения будущих специалистов – студентов, обучающихся по направлению «психология и социальная педагогика», а работа в непосредственном контакте с детьми-сиротами, замещающими родителями способствует формированию профессионально значимых компетенций. Исходя из этого, нами был разработан педагогический велопробег «Путь просвещения».

Цель: Педагогическое просвещение замещающих семей.

Задачи:

1. Формирование профессиональных компетенций замещающих родителей.
2. Формирование здорового образа жизни.
3. Просветительская работа среди сельского населения.
4. Организация социальных акций в образовательных учреждениях Енисейского и Пировского р-нов.
5. Организация досуга детей и сельской молодежи.

6. Профессиональная ориентация молодежи на выбор педагогической профессии отдаленных сельских поселений Красноярского края.

7. Формирование профессионально значимых компетенций у студентов – организаторов и участников велопробега.

Механизм реализации проекта и схема управления проектом в рамках территории:

Организационный этап. Разработка проекта

Цель этапа – организация деятельности проекта.

Задачи этапа:

- привлечение единомышленников к участию в деятельности по реализации проекта
 - связь движения со студенческим советом, студенческим научным обществом;
 - оформление информационной страницы в социальных сетях «В контакте»;
 - информирование студенческого сообщества о проекте, привлечение единомышленников к участию в проекте.
- На данном этапе важно правильно построить компанию по привлечению новых единомышленников, своевременно подключить новых добровольцев к следующему этапу.

2 этап: Подготовка проекта к реализации.

Цель этапа – подготовка студентов к реализации проекта.

Задачи этапа:

- Проведение тренингов на командообразование, целеполагание, определения лидера в команде, социальное проектирование.

3 этап: Реализация проекта

- Цель этапа - реализация деятельности по направлениям.

Проведение велопробега.

- 4 этап: Подведение итогов

- Цель: обобщение опыта проведения велопробега и реализации проекта. Обобщение полученных результатов. Создание видеоролика о проекте. Написание и издание статьи о результатах реализации проекта.
 - 5 этап. Инициирование следующего проекта
 - Разработка велопробега на территории Енисейского района (п. Стрелка, п. Каргино)
- 1) статья в научном журнале с описанием опыта по реализации проекта;
 - 2) Видеосюжет о реализации проекта в программе «Новости FM»
 - 3) Перспективы: реализация проекта на территории Казачинского района, Енисейского района, п. Стрелка, Подтесово.

Ресурсное обеспечение проекта:

Проект создается на базе кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», работает в форме проблемной группы на протяжении учебного года и реализуется в форме велопробегов в период летних каникул на территории г. Лесосибирска, Енисейского и Пировского, Казачинского районов до 2016 г.

Порядок контроля и оценки результатов проекта.

В процессе реализации проекта студенты осваивают профессионально значимые компетенции в работе с замещающими родителями, сельским населением, главами муниципальных образований, детьми-сиротами, школьниками, осваивают навыки проведения тренингов, чтения лекций, проведения социальных акций, досуговых и спортивных мероприятий.

Реализация проекта позволит:

- Обеспечить профессиональное сопровождение замещающих семей Енисейского и Пировского районов;
- Снять социальной напряженности среди сельского населения;
- Формировать здорового образа жизни в студенческой и молодежной среде.
- Организовать просветительскую работу среди сельского населения.

- Организовать социальные акции в образовательных учреждениях Енисейского и Пировского районов.
- Организовать досуг детей и сельской молодежи в период велопробега.
- Провести профессиональную ориентацию молодежи на выбор педагогической профессии отдаленных сельских поселений Красноярского края.
- Организовать долгосрочное сотрудничество с образовательными учреждениями отдаленных поселений Енисейского и Пировского районов и длительное сопровождение замещающих семей в очной и дистанционной форме.

География проекта:

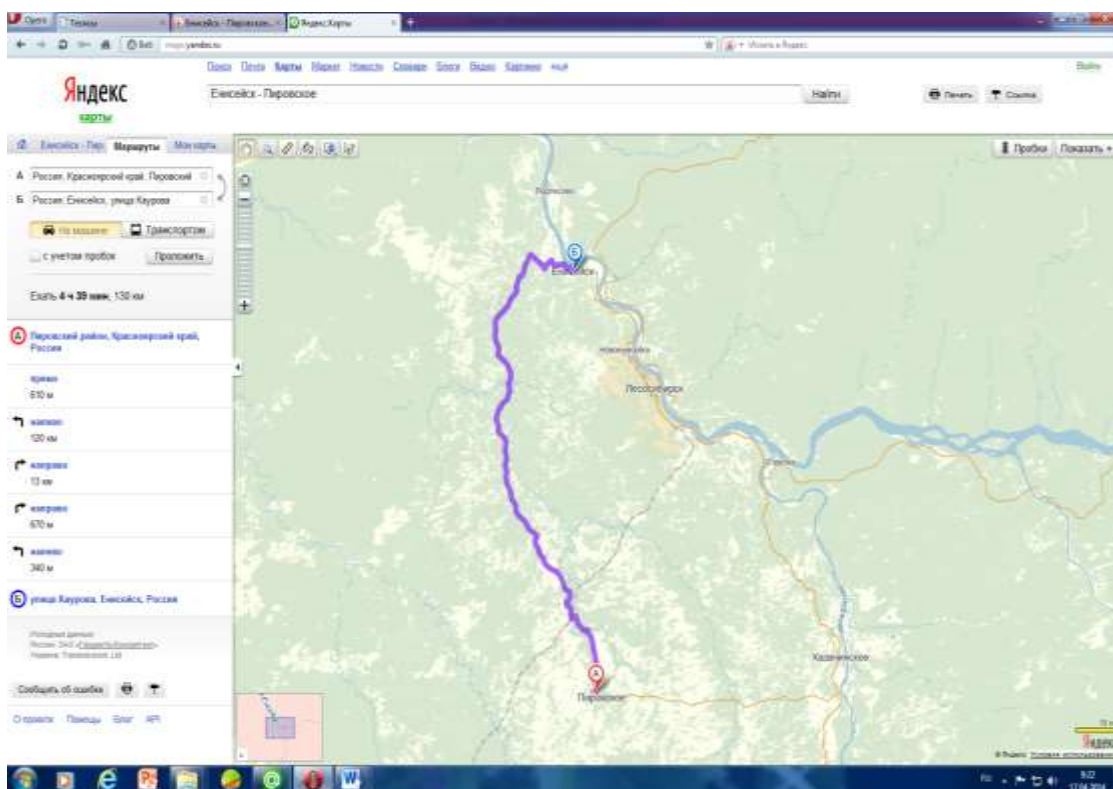


Рис. 1. Маршрут велопробега

Во время велопробега предполагается посетить сельские поселения: Плотбище, Подгорное, Ялань, Чалбышево, Бельское, Троица, Пировское- продолжительность маршрута-135 км.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ДЕТИ ВОЙНЫ»

*Т.С. Распуткина, А.В. Туговикова, А.А. Ерохин**

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск

Идея проекта: В преддверии 70-летия со Дня Великой Победы мы со студенческой группой и привлеченными учащимися школ города хотим создать альбом воспоминаний ветеранов, которые были детьми во время Великой Отечественной Войны.

Проблема: Исчезает память о тягостных днях Великой Отечественной войны, о тех горестях, бедах, лишениях, которые пережили дети во время войны, о трудностях и голодном детстве, о помощи фронту со стороны детского населения, о раннем трудовом опыте работы в колхозе, на заготовке леса в леспромхозах, о детском труде на заводах и фабриках, о детях – блокадниках, о жизни детей в тылу врага. Их опыт – неоценимый социальный опыт, перенесенный на хрупких детских плечах и сказавшийся на всей последующей жизни. Их трагический социальный опыт должны знать современные дети и молодежь, чтобы не повторились ужасы войны.

Цель – Сохранение преемственности поколений.

Задачи:

1. Патриотическое воспитание молодежи.
2. Создание альбома памяти «Дети войны».
3. Формирование уважения и внимания у молодого поколения к ветеранам.
4. Создание условий для сохранения памяти о героических поступках наших ветеранов.

Целевая группа: Ветераны - дети войны г. Лесосибирска, студенты ЛПИ – филиала СФУ, учащиеся общеобразовательных школ.

* © *Т.С. Распуткина, А.В. Туговикова, А.А. Ерохин*

Результат проекта: Альбома памяти «Детей войны», фотовыставка в ЛПИ - филиале СФУ.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГА СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В. К.Д. УШИНСКОГО

*А.В. Данцева**

ЛПИ-филиал СФУ

г.Лесосибирск

Составной частью нравственного воспитания, осуществляемого в современной школе России, является формирование у учащихся системы знаний о сущности и содержании морали, ее идеалах, принципах и нормах, нравственных понятий, убеждений, нравственных чувств, навыков и привычек поведения как устойчивых качеств личности. Успех в решении названных задач зависит от того, насколько каждый учитель глубоко уяснил специфику функционирования морали в педагогическом процессе, познал особенности нравственной деятельности учащихся, их отношений и поведения, т.е. насколько учитель овладел своей профессиональной этикой. В принятом недавно Профессиональном стандарте педагога (2013) выделено как требование ко всем основным трудовым функциям «соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики».

Профессиональная культура педагога предполагает большой спектр положительных качеств, где центральное место занимают нравственные качества: любовь к детям, умение сотрудничать с ними, испытывать радость общения, быть стойкими в отстаивании детских интересов, быть совестливым, справедливым. Это основа нравственной культуры педагога, которая в свою очередь, является фундаментом в построении субъект - субъектных взаимоотношений воспитателя и воспитанника, поэтому встает вопрос о знании педагогом основ педагогической этики.

* © А.В. Данцева

В словарно-справочной литературе этика определяется как совокупная система нравственных правил и норм поведения, мораль какой-либо общественной или профессиональной группы (врачебная этика, педагогическая этика). [1:393].

В исследовании педагогической этики большое значение имеет опора на данные философии и социологии, характеризующие педагогический труд как материальную основу сознания. Педагогический труд современными исследователями рассматривается в большинстве случаев как особая сфера общественной деятельности, в которой имеет место взаимодействие человека, владеющего нравственной культурой, и растущим человеком, овладевающим основами этой культуры. Особенность педагогического труда заключается в том, что предметом этого труда является ребенок (воспитанник) - человек, обладающий определенным уровнем сознания. В то же время ребенок как предмет педагогического труда является объектом воздействия многих других факторов, формирующих личность. В педагогическом труде учитель выступает не только объектом деятельности, но и субъектом, поскольку педагогический процесс включает самовоспитание и самообразование. В педагогическом труде решающее значение имеют добрые человеческие отношения, особенно нравственные. Регулирование нравственных отношений в интересах личности и общества - одна из основных функций учителя. Система нравственных требований, учитывающих особенности труда учителя и нравственные отношения в педагогическом процессе, характеризуют его нравственное сознание, определяют сущность, содержание и основные направления развития педагогической этики. Педагогическая этика как составная часть этики, отражает специфику функционирования морали в условиях целостного педагогического процесса. [2:114]. Предметом педагогической этики являются закономерности проявления морали и нравственности в сознании, поведении, отношениях и деятельности педагога. [4:396].

Имя К. Д. Ушинского (1824 - 1870) занимает особое место в истории отечественной науки и мировой педагогической мысли. Ему удалось

систематизировать знания о педагогической этике на основе анализа исторического развития теории морали. Он показал, что педагогическая этика как частная нравственная система функционирует в рамках общей нормативной морали. Она конкретизирует общие положения морали применительно к деятельности в сфере воспитания и обучения. Профессиональная этика учителя, по К.Д.Ушинскому, охватывает совокупность гуманистических норм и правил взаимоотношений учителя с учащимися, родителями, осознание и выполнение учителем своего гражданского долга.

Огромный вклад внес К. Д. Ушинский в разработку педагогических проблем физического, трудового, нравственного, патриотического и эстетического воспитания. Он считал, что человек должен быть совершенным физически, умственно и нравственно, гармонически развит. Воспитание поэтому он определял как целеустремленный, сознательный процесс формирования гармонически развитой личности. Среди различных сторон воспитания Ушинский главное место отводил воспитанию нравственности. Он писал: «...мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями». [3:223].

В трудах педагога обозначены положения, которые он рассматривал в качестве категорий педагогической этики, а именно: нравственная свобода, педагогическая справедливость, профессиональный долг, честь и совесть.

Впервые в отечественной науке Константин Дмитриевич доказал, что функционирование педагогической морали обусловлено нравственным сознанием учителя, его поведением в педагогическом процессе, отношениями, складывающимися между учителем и учащимися. Сказанное дало основание педагогу выделить основные нравственные качества личности учителя: патриотизм и гражданственность; искреннее доверие, доброта, душевное расположение к ученикам, соединенное с разумной требовательностью;

трудолюбие, добросовестное отношение ко всякому труду; честность; гордость и достойное самомнение; выдержка и самообладание; религиозность. Высокие нравственные качества, профессионализм учителя создают ему достойный авторитет среди учащихся, их родителей. Этот авторитет упрочивается трудовым образом жизни, связью с народом.

« ... Было сказано о важном значении нравственных качеств и убеждений народного учителя. Но на убеждение и нравственность молодого человека в 18 и 19 лет ничто не имеет такого влияния, как тот кружок товарищей, в котором он живет. Выбор этого кружка, избавление его от вредных членов, наблюдение за его направлением, все это возможно только в интернате. Нет нужды доказывать, что убеждения всякого народного учителя христианского народа должны быть проникнуты идеей христианства. Вот почему народных учителей вредно возводить на ту среднюю ступень образования, или, лучше сказать, сообщить им то поверхностное, самонадеянное полуобразование, которое скорее всего ведет к сомнению в религии, а потом к безверию».

[6].

Основой его концепции педагогической этики явились принцип народности в общественном воспитании, идея осознания человеком самого себя как высшего, совершеннейшего создания в природе и признание врожденного характера стремления человека к деятельности, а также мораль православной религии.

В своих трудах «О нравственном элементе в воспитании» Ушинский писал: «Мы полагаем, что христианский пастырь имеет назначение умственно и нравственно возвышать людей и в этой жизни и открывать источник того благодетельного влияния, которое христианская религия оказала на умственное и нравственное развитие человеческих обществ; словом, что духовные пастыри наши должны готовить в нас не только членов церкви, но и деятельных граждан христианского государства. Педагогическая деятельность не только не противоречит характеру деятельности священно-служительской, но является самым

необходимым ее дополнением». [5:450]. «Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т.д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно. Но на чем же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве? Если такое отделение провести последовательно, то можно даже отцу и матери запретить внушать религиозные истины своим детям». [5:452].

В педагогической этике К.Д.Ушинского учитель выступает субъектом нравственных отношений, которые в конечном итоге определяют уровень воспитанности учащихся. Нравственные отношения с детьми в идеале педагог характеризует как отношения гуманные, пронизанные уважением личных достоинств учеников, их родителей. Учащихся он рассматривал как равноправных участников познавательной, духовно-нравственной, трудовой и эстетической деятельности. Нравственные отношения есть результат выбора учителем педагогически целесообразного подхода к ученику в форме нравственной мотивации, поддержки врожденных стремлений к действию и волевых усилий ученика в выборе способности переносить напряжение умственного и физического труда. В организации нравственных отношений, желательных учителю, К.Д.Ушинский большое значение придавал взаимодействию учителя и учащихся на принципе единства народности, религии и науки. Ценными и актуальными в начале XXI века являются мысли педагога о роли родного языка в формировании нравственных отношений с детьми, в выработке у них нравственного сознания и достойного поведения.

«Воспитатель должен быть не только гувернером, но и наставником, если не во всех, то, по крайней мере, в некоторых предметах. Соединение обязанностей влечет за собой и соединение жалования, что привлечет в должности воспитателей людей достойных. Даже самое хозяйство детей, их одежда, пища, должны находиться по возможности под влиянием тех же воспитателей, потому что, повторим еще раз, дитя воспитывается, развертывается умственно и нравственно

только под прямым влиянием человеческой личности, и никакими формами, никакой дисциплиной, никакими уставами и расписаниями времени занятий невозможно искусственно заменить влияние человеческой личности. Это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно». [6].

К.Д.Ушинский раскрыл некоторые особенности нравственной деятельности учителя: она должна основываться на знании учителем теории морали и включать умение организовывать активное общение и разностороннюю деятельность учащихся, нравственное просвещение, способность понимать их, взаимодействовать и сотрудничать с ними, выбор оптимального подхода к ученику в сфере нравственной мотивации, а также умение передавать личный жизненный и педагогический опыт, т.е. использовать личный пример. Составными частями нравственной деятельности учителя педагог считал признание успехов учащихся в их нравственной деятельности и поведении путем поощрения, создание педагогических ситуаций, убеждение в сочетании с принуждением, педагогический такт.

«От учителя народной школы, особенно живущего в деревне или в небольшом городке, справедливо требовать, чтобы жизнь его не только не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером, как для тех, так и для других и не противоречила его школьным наставлениям. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей и его школьная деятельность будет истинно воспитательной деятельностью. Вот почему в учительских семинариях молодые люди, избравшие для себя скромную карьеру народного учителя, должны привыкать к жизни простой, даже суровой и бедной, без всяких светских развлечений, к жизни с природой, строгой, аккуратной, честной и в высшей степени деятельной. Понятно, что только в закрытом заведении можно иметь сильное влияние на образование привычек к такой жизни и, кроме того, узнать нравственные качества будущего учителя». [6].

Константин Дмитриевич одним из первых в отечественной науке предпринял успешную попытку исследовать сущность и выявить особенности педагогической этики. Основой разработки вопросов профессиональной этики учителя явилась его концепция морали как одной из общественных форм отношений между людьми. Основой концепции педагогической этики выступают: принцип народности в общественном воспитании; понятия «общественное сознание» и «самосознание» (последнее он характеризовал как осознание человеком самого себя в качестве наивысшего, совершеннейшего создания в природе); православная вера; врожденное стремление человека к деятельности. Суть профессиональной этики учителя в соответствии с этими исходными положениями составляют нравственные отношения учителя с учениками как объектами воспитания, возникающие в процессе педагогического взаимодействия. Основными требованиями профессиональной этики учителя, по К.Д.Ушинскому, выступают справедливость, доброта, заботливые отношения к детям. Действенными средствами нравственного воспитания в его концепции педагогической этики являются игра, труд, познавательная деятельность, родной язык и родная литература, искусство, а методами воспитания - поведение учителя, его личный пример, поощрения учащихся. Особо подчеркивается мысль о том, что педагогическая мораль реализуется главным образом в нравственной деятельности учителя, нравственном поведении учителя, родителей, лиц, окружающих ребенка, а также в нравственной деятельности воспитанников. Он определил высокие требования к личности учителя, его нравственному облику, профессиональной деятельности.

Разработанные К.Д. Ушинским положения, относящиеся к педагогической этике, оказали благотворное влияние на дальнейшие исследования рассматриваемой проблемы и на практику нравственного воспитания в отечественной педагогике. Изучение вопросов профессиональной этики учителя, нашедших отражение в трудах К.Д. Ушинского, дает возможность повышать уровень профессиональной

подготовки и социализации учителя и вооружать его знаниями, необходимыми для совершенствования педагогического процесса.

Литература:

1. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.* — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. *Словарь по педагогике.* — М.: ИКЦ МарТ, 2005. — 448 с.
3. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. *История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов.* - 5-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1982. — 447 с.
4. . Морева Н. А. *Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов.* - М.: Просвещение, 2006. - 320 с.
5. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений: в 11-ти тт. Т.2.* — М. - Л., 1948. - - 656 с.
6. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений.* - М., 1974. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.biografia.ru/arhiv/102.html> (дата обращения 16.07.2014).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КОНФУЦИЯ

*А.А. Иванова, С.В. Митросенко**

г. Лесосибирск

Учение Конфуция объемно и широко. Оно охватывает практически все области человеческого сознания и жизни. В истории учений принято называть конфуцианством доктрину, включающую в себя нравственные и социально-политические нормы. Эти общепринятые стандарты передаются поколения в поколение на протяжении почти трех тысяч лет. Правила касались воспитания человека, его поведения в семье, на службе и в обществе, устанавливали правильный способ мышления. Цель конфуцианства в создании и становлении порядка в обществе,

* © А.А. Иванова, С.В. Митросенко

основанного на нравственном развитии, красоте и культуре личности. Носителем таких качеств у Конфуция выступает «цзюньцзы».

Термин «цзюньцзы» был заимствован Конфуцием из «Книги песен», которую он не только хорошо знал, но и, если верить традиции, редактировал. В «Книге песен» слово «цзюньцзы» означало «государев сын», или аристократ. Конфуций изменил смысл этого слова так, что оно стало обозначать уже не происхождение, а качества человека. «цзюньцзы» – свершенный муж, или совершенная личность, личность, культивирующая совершенство воспитания чувств в себе. В этом Конфуций видел средство оздоровления общества. И в первую очередь это относилось к правителю, так как совершенный муж – образец поведения, человек, которому должны подражать все жители Поднебесной. Антиподом благородного мужа в этом плане оказывается «мелкий человек» («сяожэнь»), озабоченный материальным процветанием. «Благородный муж думает о справедливости, а мелкий человек о выгоде». «Благородный муж стремится вверх, низкий человек движется вниз». Отсюда видно, что, только стремясь к самопознанию и самосовершенствованию, можно соответствовать морально-этическим требованиям, выдвигаемым Конфуцием. «Цзюньцзы» воплощает тип благородного мужа, ученого, чиновника, государственного деятеля, который скромнен и умерен во всем и объединяет в себе «пять добродетелей»:

- Жэнь (человечность, или гуманность). Любовь не как чувство полов, овеянное романтикой, это естественное инстинктивное человеческое чувство, но благодаря образованию оно окультурируется и делается цивилизованным.

- Ли (ритуал), соблюдение церемоний и обрядов, а также «хорошие манеры», «вежливость», почтение к родителям и правителям и т.п.

- Синь – искренность, «доброе намерение», непринужденность и добросовестность.

- И («долг», «справедливость»). Основано на взаимности: так, следует почитать родителей в благодарность за то, что они тебя вырастили.

- Чжи – здравый смысл, благоразумие, «мудрость», рассудительность.

Наличие идеала «цзюньцзы» в рамках учения Конфуция подчас в литературе игнорируется, и вся характеристика конфуцианства строится лишь на основе патриархально-иерархической структуры взаимоотношений:

1) Государя и подданного, господина и слуги. Безусловная преданность и верность господину была основой характера «благородного мужа» в конфуцианском понимании;

2) Родителей и детей. В этих отношениях подчеркивалась священная обязанность детей проявлять сыновнюю почтительность;

3) Мужа и жены. Здесь права мужа безграничны, а обязанности жены сводились к беспрекословной покорности, образцовому поведению и ведению хозяйства;

4) Старшего и младшего. Обязательным считалось не только уважение к старшему по возрасту, но и к старшему по положению, чину, званию, мастерству;

5) Между друзьями. Отношения между друзьями должны были носить характер искренне и бескорыстной взаимопомощи.

Важнейшая заповедь учения Конфуция, которую буквально с молоком впитывал себе каждый китаец на протяжении свыше двух тысячелетий, заключалась в том, чтобы быть почтительным к родителям. Само по себе естественное почитание старших и забота о родителях были трансформированы конфуцианцами до уровня догматов. Культ отца почтительного сына поддерживался властями и всем обществом и строго осуществлялся на практике в семье.

Особенности такого рода семенных взаимоотношений нашли свое выражение в пословицах: «Тысяча классиков, десять тысяч канонов, а сыновняя почтительность и долг – прежде всего», «Продавать «Книгу о сыновней почтительности» перед дверьми Конфуция», «Если дома считаешь родителей, так зачем же идти далеко жечь ароматические палочки». Случаи же недостаточного выполнения норм Сяо осуждаются

обществом: «Когда дерево решит выстоять, так ветер не прекращается; когда дети решат кормить, так родителей уже нет в живых», «Лучше при жизни кормить родителей курятиной и свиной, чем забить быка и принести жертву на их могиле».

Согласно взглядам Конфуция, для человека нет ничего важнее сыновей почтительности. «Сяо и Ди (здесь Ди в смысле «любовь младшего брата к старшему») – это основа гуманности». Отвечая на вопрос в чем смысл Сяо, в чем должно проявляться сыновнее благочестие, Конфуций как-то сказал: «Ныне почтительность сводится к тому, чтобы быть в состоянии прокормить родителей. Но ведь собак и лошадей тоже кормят. И если отбросить благовейное почтение, то в чем же тогда будет разница?». Осудив таким образом бытовавшие в народе обычные формы взаимоотношений между родителями и их (взрослыми) детьми, Конфуций в другом своем ответе на тот же вопрос более детально разъяснил суть Сяо: «Служить (родителям) согласно правилам Ли, похоронить их по правилам Ли и приносить им жертвы по правилам Ли».

Что же касается «правил Ли», то главный смысл их в этом плане – полное и абсолютное послушание. Всесторонне описание всех обязанностей и достоинств почтительного сына занимало немалое место в «Ли цзин». Согласно «правилам Ли», уважать родителей и беспрекословно повиноваться им, всю жизнь заботиться об отце и матери и постоянно угождать им, услуживать, почитать их вне зависимости от того, насколько они заслужили это почтение, - таковы священные обязанности сына. Образцовый и показательный сын зимой должен согревать постель их родителей, а летом заботиться об охлаждении ее. С вечера он должен заботиться о том, чтобы обеспечить все необходимое для отдыха родителей утром. Уезжая куда-либо из дома, этот взрослый человек, сам отец семейства, обязан сообщить своим родителям цели и сроки вояжа и заручиться их согласием.

Смысл «правил Ли», касающихся Сяо, заключается и в том, что сын всегда остается сыном, т.е. человеком социально и юридически

неполноправным, не принадлежащим самому себе. На какой бы высокой должности он не находился, какими бы важными делами ни занимался, после смерти отца или матери он обязан (и это не только санкционировалось, но и ревностно соблюдалось властями) выйти в отставку и соблюдать трехлетний траур. В своем собственном доме этот человек не имел права не только принимать важные решения, но даже регулировать раздачу пищи за столом. Все это прерогатива его отца, как бы дряхл он ни был. До смерти родителей жизнь человека целиком в их распоряжении. Пока они живы, гласит одна из заповедей «Ли цзин», он не имеет права поклясться другу умереть вместе с ним или за него. Суть изречения под номером 2 в трактате «Лунь юй», приведенного одним из учеников Конфуция сводится к тому, что человек, отличающийся сыновней почтительностью и братской любовью, не станет роптать на власть имущих и тем более не осмелится поднять мятеж против них. Это изречение абсолютно точно отражает подлинный социальный смысл учения Конфуция о Сяо: чем больше дух покорности, почтительности, послушания в семье, тем с более покладистыми и послушными гражданами будет иметь дело государство.

Литература

1. Ким Г.Н. История религий Кореи, Алматы, Казак университеті, 2001. 230 с.
2. Князев, А.М. Гражданственность / А.М.Князев, В.С.Сорокин – М.: 2012. – 283 с.
3. Митросенко, С.В. Гражданское воспитание в античной философии: педагогический аспект / С.В.Митросенко // Вестник университета. – 2011. - №2. – С.42- 49.
4. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы сельской средней школы/ В.А.Сухомлинский. – М.:Просвещение, 1969.-400 с.
5. Джуринский, А.Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.-423 с.
6. Конфуций. Суждения и беседы / Азбука, Азбука-Аттикус, 2011.-124 с.

7. Васильев, Л.С. История религий Востока. Учебное издание для вузов / Л.С.Васильев. – М.: Книжный дом «Университет», 1999.-432 с.
8. Линь Лю. Истоки формирования нравственности у детей в китайской семье / Линь Лю // Вестник ВЭГУ. – 2009. - №1(39). – С.110-119
9. Конфуций: Уроки мудрости: Сочинение. М.: Эксмо-пресс; Харьков: Фолио, 2002.-958 с.
10. Линь Лю. Сущность нравственного воспитания китайского народа / Линь Лю // Вестник Башкирского университета. – 2010. - №4. – С.1319-1322
11. Конфуций. Беседы и суждения / Конфуций ; [под редакцией А.Храмкова]. – М.: Мир книги, 2009.-352 с.
12. Поповкин, А.В. О чем мы можем подумать вместе с Китаем / Поповкин А.В. // Ойкумена. – 2011.-№1. – С.82-90.

СИБИРСКИЙ РЕБЕНОК КАК ПРЕДМЕТ ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РСФСР 20—30 ГГ. XX ВЕКА

*З.У. Колокольникова, Д.В. Понькина**

ЛПИ-филиал СФУ

г. Лесосибирск

В начале XX века в центре исторического повествования во всем мире начинает появляться человек. Для социобиологических наук о человеке законы развития деятельности людей становились главным предметом познания, общие цели которого виделись в том, чтобы на основе и в процессе выявления данных об индивидах способствовать созданию наиболее благоприятных условий для развития личности и ее максимального вклада в общественную практику [4]. Говоря о современности, можно отметить, что проблема изучения детства актуальна и по сей день.

В России у истоков этой деятельности стояли педологи-теоретики: Н.Е. Румянцев, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, В.М.

* © З.У. Колокольникова, Д.В. Понькина

Бехтерев, В.П. Кащенко, а также такие педагоги-«опытники», как С.Т. Шацкий, А.А. Фортунатов и др. [5]

Рассматривая педагогику и педологию РСФСР в 20—30-е гг. XX века, нужно учитывать ее связь с историко-педагогическими особенностями эпохи того времени: создание нормативно-правовой базы «новой» единой трудовой школы, разработка содержания образования (комплексные программы ГУСа), экспериментирование с методами и формами учебной работы и т.д.

В постановлении «Основные принципы единой трудовой школы» (сентябрь 1918г.) указывалось, что первоосновой преподавания является знание о человеке, обеспечивающее чрезвычайно важные принципы обновления школы, а именно индивидуализацию обучения, то есть анализ со стороны преподавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно большее приспособление к его личным потребностям того, что дает и спрашивает с него школа.

Другими совами, этот документ провозгласил высшей ценностью в социалистической культуре личность, а целью – развитие особо даровитых натур через систематическое изучение ребенка и уменьшение, насколько это возможно, количества отсталых. Для этих целей применялась педдиагностика, направленная на разработку теоретических основ применения педологических методов анализа индивидуального уровня и хода развития детей и подростков в соответствии с общественными требованиями и нормами, зафиксированными в программах обучения. Систематическое изучение положения учащихся, их дифференциации, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия определили базу в становлении педологии и педдиагностики. Иначе говоря, полученная информация должна была быть использована для оптимизации педагогического процесса.

Всероссийская педологическая программа различалась на местном уровне в зависимости от региональных особенностей. Так, согласно исследованиям С.Н. Ценюги, распространение педологии, в Сибири

сталкивалось с серьезными трудностями: экономическая разруха, социальный кризис и недостатки социального развития, отсутствие материальных средств, низкий демографический потенциал и огромные миграционные потоки, удаленность от культурных центров, низкая общая культура основной массы населения и отсутствие необходимого количества не только педологов, но и учителей и т.д.

К середине 20-х гг. XX в. В Приенисейском крае «обследовательская работа по детям» находилась еще на той стадии развития, когда внимание сибирских ученых было поглощено собиранием, накоплением и научной проверкой фактов и наблюдений относящихся к развитию сибирского ребенка, разработкой методов исследования, нежели систематизацией добытого материала, выводами и обобщениями [1].

При попытке организации школьного дела с подходом к обучению и воспитанию на основе знания индивидуальных особенностей ученика требовались расширение и упорядоченность деятельности педагога в повседневной школьной практике, а от педагогической теории – скорейшая наработка необходимых педагогических стандартов «сибирского ребенка» и методик работы с ним. Для такого целенаправленного изучения сибирского ребенка была организована работа разнопрофильных сибирских опытно-показательных учреждений (ОПУ).

В целом, педдиагностическое вмешательство в педагогический процесс было востребовано из-за необходимости коррекции процесса, и как следствие, повешения эффективности обучения.

Педологи Сибири, работая над приспособлением к местным условиям сибирского варианта Программ ГУСа, пришли к выводу, что идти в работе твердо, уверенно, успешно нельзя без учета всех сторон обучения как неотъемлемой части этой работы. Б.Ф. Райский считал, что диагностика учебно-воспитательного процесса и учет проделанного регулируют учебную работу, поправляют ее недочеты и ошибки, улучшают приемы и методы обучения, ускоряют ее продвижение в

школьной успешности [6]. Но учесть педагогическую работу оказалось не так легко, так как материалом для этой работы являлся растущий, развивающийся ребенок, включенный в педагогический процесс и трудно поддающийся изучению [2], также деятельность учителя как раздражителя в этом процессе. Для этого в арсенале сибирских ученых того времени не было еще надежных методов, реально вскрывающих динамику развития и укрепления детского организма, накопления и углубления детского опыта, рост детских ориентиров, навыков – социальных, производственных, бытовых [2].

Чтобы понять, что из себя представлял сибирский ребенок изучаемого периода, достаточно обратиться к словам В.В. Гадаловой, в 1926 г. учителя рукоделия в школе № 2 г. Красноярска, «... массовый ребенок, нахлынувший в школу, ошеломил учителя, так как был отражением весьма пестрой в культурном отношении среды, он во всем радикально отличался от «прежнего» ученика. Это был ребенок, рожденный в период гражданской войны» [3]. При этом социальное разнообразие состава учащихся колебалось от «пролетарских детей» кадровых рабочих до неквалифицированных переселенцев и нетрудового элемента в городе.

В конце 1920-х гг., обобщая антропо-психологический портрет сибирского ребенка, педологи г. Красноярска отмечали безрадостную картину. Наследственность ребенка трудового населения была весьма отягчена. Сибирский ребенок мог иметь массу тяжелых, серьезных заболеваний, среди которых главенствовали например такие, как сифилис, эпилепсия и психические расстройства.

Уже к тому историческому периоду не только уделялось большое внимание изучению наследственности, но и четко прослеживалась связь различных заболеваний с успешностью обучения.

Головным научно-методическим центром Енисейской губернии стал педологический кабинет педагогического техникума г. Красноярска. Именно он нес основную нагрузку по научно-методическому обеспечению программы изучения «Сибирского ребенка», развернувшегося в регионе,

выработке «общесибирского учебно-воспитательного стандарта», а также приспособлению сибирского варианта программ ГУСа к возможностям сибирского ребенка, так как этот ребенок мало соответствовал общественным требованиям и нормам, зафиксированным в общероссийских программах обучения и воспитания, или точнее, программы не соответствовали уровню развития этих детей.

Исходя из этого, анализ подобных исторических материалов свидетельствует о важности для красноярских педологов учета педагогического процесса на всех его этапах – планирования, осуществления и оценивания. А решалась эта задача через попытку построения диагностически выверенного педпроцесса и контроля всех его составляющих.

Таким образом, можно сделать вывод о том что в 1920-30 гг. в учебных заведениях Сибирского отдела народного образования (СибОНО) диагностическая оценка особенностей сибирского ребенка становится одним из инструментов определения эффективности учебного процесса с целью его последующей рационализации и приспособления к сибирским реалиям того времени, что составляет сущность сибирского варианта программ ГУСа.

Литература

1. ГАКК Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 149. Л. 126.
2. ГАКК Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 105. Л. 226.
3. История науки и образования в Сибири: сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием. г. Красноярск, 15-16 ноября 2005 г. / Я.М. Кофман (отв. ред.) ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т., 2006. – С. 151.
4. Моложавый С.С. Принципы целостного изучения ребенка // Педология и воспитание / Под ред. А. В. Залкинда. – М.: Раб. просв., 1928. – с. 120.
5. Особенности сибирского ребенка (на материалах педдиагностических обследований 1920-х гг.) / С. Н. Ценюга // Сибирский субэтнос: культура, традиции, ментальность / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, "Сибирский субэтнос : культура, традиции, ментальность", всероссийская

научно-практическая Интернет-конференция (2004). - Красноярск: КГПУ, 2005. - Вып. 1. – С. 202–220.

6. Райский Б.С. Педологическое обследование в условиях массовой школы первой ступени. – Красноярск: Педтехникум, 1929. – С. 31.

МАРИНСКИЕ ГИМНАЗИИ В СИБИРИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

*С.С. Султанбекова **

ЛПИ-филиал СФУ

Г.Лесосибирск

В федеральном законе «Об образовании в РФ» обозначен единый тип школы – образовательная организация, но опыт создания в нашей стране школ разного типа, начиная с 90-х гг. XX века, позволил создать вариативную систему образования. Интерес к опыту воспитания и образования в женских школах дореволюционного периода, продолжает сохраняться, когда возникают узкоспециальные вопросы, касающиеся отдельных аспектов организации образовательного процесса.

Первые женские учебно-воспитательные учреждения появились в 30-40-х годах XIX века. Женские учебные заведения, первоначально назывались училищами I, II и III разрядов. Училище было «трёхклассным с двухгодичным курсом»: воспитанницы обучались шесть лет — по два года в каждом из классов. С 1870 года училища I разряда переименовываются в гимназии с уставом и целью «сообщить ученицам то религиозно-нравственное образование, которое должно требовать от каждой женщины, в особенности от будущей супруги и матери семейства» [1].

Первые гимназии открывались и содержались на частные пожертвования. Позднее в их содержании начинает принимать участие государств. Женское учебное заведение предназначалось для девочек с 8-ого возраста. Учебная программа гимназии состояла из

* © С.С. Султанбекова

«обязательных» и «необязательных» предметов. К обязательным относились: закон Божий, русский язык (с церковнославянским) и русская словесность, математика (арифметика, алгебра, геометрия), география и история, история (всеобщая и русская), естественная история, физика, математическая география, чистописание и рукоделие. За это родители или опекуны платили 10 рублей в год. Необязательные - новые иностранные языки (французский, немецкий), древние языки (латинский, греческий), педагогика, рисование, музыка, танцы, пение и гимнастика. Те, кто обучался им, доплачивали еще по 10 рублей. Среднее образование царской России делило классы на нормальный и параллельный. Дело в том, что в русских гимназиях у классов не было литеров а, б, в и т.д. Вместо этого 1-ый класс на параллели назывался нормальным, а 2-ой — параллельным.

Начиная с 1871 года гимназия состояла из 7 классов. Специальный VIII класс готовил преподавателей для начальных и средних школ из числа гимназисток, закончивших полный семигодичный курс обучения. При гимназии было начальное училище, где гимназистки старших классов (8-й дополнительный педагогический) проходили педагогическую практику. Выпускницы с отличием, получали звание домашних наставниц, а окончившие 8 классов успешно — звание домашних учительниц. Девушки, окончившие только первые (низшие) классы по достижении 16-лет могли получить звание учительницы начального училища.

В Сибири женское образование было на попечении благотворителей и меценатов. В 1836 году, умирая, советник Андрей Попов пожертвовал деньги и ассигнации на различные благотворительные цели, племянник Степан Попов решил, что лучше всего на эти деньги устроить в Томске институт для девиц. Но выяснилось, что этих денег мало. Желая исполнить волю дяди, открыл вместо института 2 женские гимназии в Томске и Омске. Чтобы увековечить память жертвователя основного капитала, омская гимназия была названа женской гимназией Почетных Граждан Поповых, а томская — Мариинской женской гимназией, в честь жены императора Александра

II императрицы Марии Александровны. Дело в том, что, начиная с правления Александра I, в обязанности русских императриц входило попечение о женском образовании в России. Разрешив назвать гимназию своим именем, Мария Александровна стала покровительницей учебного заведения. Здание Мариинской гимназии по красоте фасада и чистоте внутренних помещений было на одном из 1-ых мест в городе.

Первой начальницей томской гимназии стала Елизавета Фризель, жена томского вице-губернатора, выпускница Смольного института. Был образован попечительский совет гимназии, куда вошел и известный томский миллионер — золотопромышленник Иван Дмитриевич Асташев. Было получено согласие учителей губернской гимназии на ведение предметов в новом учебном заведении. Месячный оклад учителя за преподавание годового курса учебной дисциплины - 35 рублей серебром.

В гимназии имелся подготовительный класс, готовивший девочек для поступления в первый класс, причем юные воспитанницы должны были иметь возраст не менее 8 лет. Если же родители хотели определить свою дочь сразу в первый класс, минуя подготовительный, то им бы пришлось хорошенько ее подготовить к вступительным экзаменам. Они заключались в следующем:

- отличное знание семи основных молитв;
- умение правильно читать и писать по-русски;
- производить четыре действия арифметики с числами от 1 до 100.

Кроме хорошей сдачи экзаменов непременным условием поступления в гимназию было наличие справки, удостоверявшей прививку от оспы.

Дирекция гимназии и ее попечительский совет заботились о пополнении библиотеки и учебных пособий по различным предметам. С каждым годом библиотека пополнялась. Помогали гимназии, и ее преподаватели. Авторитет и значение гимназии росли очень быстро. Из года в год количество девиц в гимназии увеличивалось.

Особую роль в воспитании гимназисток имела форма. Гимназистки имели форменные платья, которые были обязательны. Фасон их

сохранялся, но отделка платьев и фартуков варьировалась. Гимназистки, как правило, носили платья коричневого цвета, а выпускницы — жемчужно-серого цвета произвольного фасона, так как оно могло быть использовано и в дальнейшей жизни. Например, в Витебской Мариинской гимназии носили платья темно-зеленые. Форма разделялась на обыкновенную, праздничную и парадную (бальную). Обыкновенная форма состояла из повседневного платья, принятого в данной гимназии, черного фартучка (отделка зависела от фантазии владелиц); черных башмаков или тупоносых туфельек и черных чулок. При праздничной форме (воскресной) полагались: белый фартучек, белая пелерина. При парадной форме вместо пелерины носили нечто вроде косынок крест на крест, но это обычно с 5-го класса. В старших классах разрешались произвольные туфельки (на балах обязательно «лодочки»). В женских гимназиях были значки, которые полагалось носить на барашковых круглых шапочках, но носили их редко и обычно прикалывали к фартучкам. Верхняя одежда в женских гимназиях строго не регламентировалась. Полагалось носить пальто и шубки темных цветов и скромных фасонов, но модных в данном году. Волосы в женских гимназиях заплетали в косу или же носили распущенными, перехваченными лентой, завязанной бантом. Банты в основном были спокойных тонов, но количество и место их зависело от фантазии их владелицы. Преподаватели наоборот, ходили в синих платьях и мундирах.

Многие выпускницы становились преподавателями, что говорит об очень хорошей подготовке. Пользуясь только полученными знаниями, становились учительницами сельских школ и городских гимназий. В общем, можно сказать, что уже тогда гимназия превратилась в кузницу педагогических кадров.

Постоянный «нравственный надзор» за воспитанницами осуществляли две надзирательницы. Они обязаны были постоянно находиться при воспитанницах. Под их руководством они могли заниматься чтением, «дозволенными начальством» играми, музыкой,

всем, что развивало эстетический вкус. Прогулки также под надзором надзирательницы. Они же занимались выбором «полезных книг» из гимназической библиотеки и следили за чтением.

Были в Мариинке и свои традиции. По окончании гимназии выпускной класс фотографировался вместе со своими преподавателями. На обратной стороне фотографии девочки писали друг другу напутственные строки, пожелания. Классная наставница также оставляла напутственные слова гимназисткам. Традиции Мариинки спланивали учениц, и дружба, начавшаяся в стенах гимназии, часто продолжалась всю оставшуюся жизнь.

В сентябре 1885 г. педагогический совет гимназии рассмотрел заявление VIII класса об их желании избрать для специального изучения историю и географию. Было разработано следующее правило: «Ученицы не могут избрать для специального изучения только историю с географией, а непременно с русским языком или математикой, или с тем и другим вместе, для того, чтобы они могли найти себе занятие в народных училищах». С такой оговоркой и была открыта новая специальность.

В Мариинской гимназии, как и во всех учебных заведениях Российской империи, была своя домовая церковь во имя Святой Великомученицы Марии Магдалины. Располагалась в 2-х этажном здании гимназии. Гимназия жила очень насыщенной внутренней деятельностью. Часто давались балы, на которые обычно приглашались юноши из училищ и губернской гимназии. К тому же на сцене зала ставились театральные спектакли, в которых в начале 90-х годов XIX века проявилось удивительное дарование одной из учениц Мариинки – Вареньки Массалитиновой, дочери томского купца. Она поражала всех необыкновенным умением изображать старух в ученических спектаклях и концертах. Впоследствии Варвара Осиповна Массалитинова стала известной русской — советской театральной актрисой, много снимавшейся в кино.

Таким образом, мариинские женские гимназии в Сибири второй половины XIX – начала XX века решали задачу женского образования, реализуя задачу подготовки образованной жены и матери, уделяя значительное внимание форме, правилам поведения, отношениям между воспитанницами, традициям как важным компонентам воспитания и полоролевой социализации девушек в изучаемый период.

Литература

1. Ведомство учреждений императрицы Марии. [Электронный ресурс] / режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>
2. Хрестоматия по истории педагогики под ред. С.А.Каменева, сост. Н.А.Желваков, М., 1936 г. [Электронный ресурс] / режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/raznlit/istped.html>
3. Мариинская женская гимназия в XIX - начале XX вв. В.Б.Никонов, Н.Б.Никонов, Н.С.Голубь. [Электронный ресурс] / режим доступа: http://elibrary.ru/query_results.asp
4. Научная библиотека НГПУ. Наши педагогические вопросы. Н.А. Корф, [Т.1]- 1882. [Электронный ресурс] / режим доступа: <http://lib.nspu.ru/>

ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ ГИМНАЗИСТОК В РОССИИ КОНЦА XIX- НАЧАЛА XX ВЕКА

*В.С. Матошина **
ЛПИ-филиал СФУ
г. Лесосибирск

Современная школа, учитывая требования гуманизации образовательного процесса, отраженные в ФЗ «Об образовании в РФ» (2012), внимательно подходит к разработке правил поведения для школьников. В Уставе школе, права и обязанности всех участников образовательного процесса отражены и обязательны для выполнения. Правила поведения в школе являются важным элементом социализации

* © В.С. Матошина

и в этом смысле представляет интерес история правил поведения для учениц женских отечественных гимназий конца XIX- начала XX века.

Истории становления женских гимназий в России посвящены исследования Арискина В.Г. (2006), Гольберг М.Ф. (2001), Перцева В.В. (2006), Рыболовой Е.А. (2004), Скрипченко С.Н.(2000) и др. Правилам поведения гимназисток в этих исследованиях уделено незначительное место, поэтому в статье основным источником выступают тексты правил поведения учениц женской гимназии.

Правила для гимназисток берут своё начало в правилах для учеников гимназий и прогимназий Министерства Народного Просвещения от 1874, в котором рассмотрены следующие разделы:

1. Относительно религиозных обязанностей (для учеников православной веры)
2. Относительно учения
3. Отношения к начальникам и наставникам
4. Обязанности учеников друг к другу
5. Образ жизни приходящих учеников
6. О соблюдении порядка и приличия вне стен учебного заведения
7. О дежурных по классу
8. Об ученических квартирах и квартирных дежурных из числа учеников

Рассмотрим правила гимназисток на примере двух женских гимназий: Мариинской Донской и Полоцкой.

1. Правила Мариинской Донской женской гимназии. (извлечение из правил утвержденных 14 ноября 1884 года):

- 1) Ученицы обязаны в воскресенье и в праздничные дни, а также вечером накануне этих дней, посещать общественное богослужение
- 2) Ученицы гимназии обязаны ежегодно в страстную неделю или в Успенский пост бывать на исповеди, причем каждая ученица обязана представить начальнице свидетельство от своего духовника о том, что была у него на исповеди и причастилась.

10) Ученицам воспрещается приносить с собой в гимназию не относящиеся к урокам вещи, кроме книг, выданных в гимназической библиотеки для чтения.

14) Во время уроков ученицы должны сидеть прямо, хотя бы и прислоняясь к спинке скамьи, но не облокачиваясь и не разваливаясь, и отнюдь не должны ни разговаривать, ни шептаться между собой, ни заниматься чем-либо посторонним, ни отвечать самовольно, без спроса преподавателя, ни подсказывать друг другу, причем должны давать преподавателю или преподавательнице ответ даже самый короткий не иначе, как вставая и держась прямо.

15) В особую тетрадь (дневник) каждая ученица обязана записывать то, что задано преподавателем к следующему дню, и должна предъявлять эту тетрадь родителям или родственникам, на попечении которых находится, причем переправка или уничтожение отметки наставника или наставницы в сказанной тетради, строго преследуется.

20) Ученицы между собой обязаны быть вежливыми, дружелюбными и доброжелательными.

21) Ученицы должны не только сами воздержаться от всякого рода проступков, но воздержать проступки своих подруг советом, предостережением и наконец, заявлением о том начальству.

24) Ученицы обязаны являться в гимназию и вообще находиться вне дома всегда в одежде установленной формы. Положенные для них коричневого цвета платья и черные передники должны быть самого простого покроя, без всякого следования моде. Ношение широких кружевных или шитых гладью воротников, замысловатых оборок и всяких украшений на передниках, ровно как и ношение браслетов, колец, ожерелий, брошек и т.д., как отступление от формы, отнюдь не допускается.

Волосы должны быть гладко причесаны. Все девицы старше четырех классов и восьмого дополнительного не должны стричь волосы. Исключение допускается в том лишь случае, когда волосы острижены

вследствие болезни, по предписанию врача, свидетельство которого представляется ученицей начальнице гимназии.

25) Платье должно быть содержано в полной исправности и чистоте, а потому ученица всякий раз, прежде чем выходить из дома, должна тщательно осмотреться. Все ли на ней в надлежащем порядке, не разорвано ли где платье, и все недостатки костюма немедленно исправить.

26) Ученицы обязаны оказывать почтение, как своему ближайшему начальству, так и наставникам, и при входе их в класс, а также при выходе их из класса, вставать со своих мест. Тоже соблюдается и при посещении классов какими-либо посторонними почетными лицами. При обращении к начальнице, наставникам и классным надзирательницам ученицы обязаны называть их по имени и отчеству.

28) Ученицы должны быть совершенно правдивы всегда и, во всяком случае, и относиться с полным доверием и откровенностью к начальству и преподавателям, избегая притворства, лжи и обмана.

29) Безусловно, воспрещается ученицам гимназии посещать даваемые в клубах балы, маскарады, танцевальные и так называемые семейные вечера, а тем более участвовать в публичных спектаклях, концертах, живых картинах и проч.

32) Посещение общественных садов и других мест общественных гуляний дозволяется ученицам не иначе, как в сопровождении родителей или заступающих их место.

33) Воспитанницам, живущим на квартирах, безусловно, воспрещается переходить с одной квартиры на другую без предварительного разрешения начальницы гимназии.

36) Ученицы, оказавшиеся нерадивыми в учебных занятиях, а равно и нарушающие установленные в женской гимназии порядки и правила, увольняются из заведения по определению педагогического совета.

2. Правила Полоцкой женской гимназии

Для учениц Полоцкой женской гимназии были составлены правила, утверждённые дирекцией 28 декабря 1903 г. Относительно исполнения

религиозных обязанностей и соблюдения гимназической формы правила совпадают с Мариинскими, а в правилах относительно учения были уникальные, например:

4) Все ученицы после летних, рождественских и пасхальных каникул обязаны явиться в гимназию непременно в назначенный срок, возвращая притом классной надзирательнице выданные им билеты с подписью родителей или опекунов о времени их отправления из дома. Не явившиеся в срок и не представившие в течение 2-х недель после означенного срока достаточных удостоверений о причине своей неявки, считаются выбывшими из гимназии и могут быть приняты не иначе, как по особому постановлению педагогического совета».

5) Отчислить из гимназии могли по следующим причинам: за неуспеваемость, в случае перевода учениц родителями в другие учебные заведения, и «с неполным баллом по поведению». Если ученица не смогла сдать переводные экзамены, её оставляли на повторный курс.

6) Поведение гимназисток было безупречным: «ученицы ведут себя спокойно, ровно, без нарушений школьных порядков и правил, к начальствующим, учителям и воспитателям обнаруживают почтительность и аккуратность в исполнении их распоряжений. Между собой дружны, никаких обнаружений взаимного недоверия, а тем более вражды замечено не было, несмотря на разнородный состав учащихся и значительный процент среди них евреек».

Приведем таблицу, отражающую сходства и различия в правилах двух взятых гимназий (табл.1).

Сравнительная таблица правил поведения Мариинской Донской и Полоцкой гимназий

Таблица 1.

Положения	Мариинская Донская	Полоцкая
Относительно религиозных обязанностей	Ученицы обязаны в воскресенье и в праздничные дни, а также вечером накануне этих дней, посещать общественное богослужение	
	Ученицы гимназии обязаны ежегодно в страстную неделю или в Успенский пост бывать на исповеди, причем каждая ученица обязана представить начальнице свидетельство от своего духовника о том, что была у него на	Ученицы православного исповедания обязаны ежегодно на первой неделе Великого Поста бывать у исповеди и Святого Причастия, и те, кто

	исповеди и причастилась.	исполняет эту обязанность не под прямым надзором учебного начальства, обязаны представить в гимназию свидетельство о говениях от своего духовника. Те, которые по состоянию их здоровья не могут говеть на первой неделе Великого Поста, должны исполнять эту христианскую обязанность на второй неделе.
Отношения к начальникам и наставникам	Ученицы обязаны оказывать почтение, как своему ближайшему начальству, так и наставникам, и при входе их в класс, а также при выходе их из класса, вставать со своих мест. Тоже соблюдается и при посещении классов какими-либо посторонними почетными лицами. При обращении к начальнице, наставникам и классным надзирательницам ученицы обязаны называть их по имени и отчеству.	К начальствующим, учителям и воспитателям обнаруживают почтительность и аккуратность в исполнении их распоряжений
Обязанности учеников друг к другу	Ученицы между собой обязаны быть вежливыми, дружелюбными и доброжелательными	Между собой дружны, никаких обнаружений взаимного недоверия, а тем более вражды замечено не было
О причинах отчисления	Ученицы, оказавшиеся нерадивыми в учебных занятиях, а равно и нарушающие установленные в женской гимназии порядки и правила, увольняются из заведения по определению педагогического совета	Отчислить из гимназии могли по следующим причинам: за неуспеваемость, в случае перевода учениц родителями в другие учебные заведения, и «с неполным баллом по поведению». Если ученица не смогла сдать переводные экзамены, её оставляли на повторный курс.

Таким образом, можно сделать вывод, что правила были важным инструментом социализации гимназисток и достаточно подробно и инструктивно регламентировали их поведение не только в стенах гимназии, но и за ее пределами. Правила поведения в разных гимназиях по основным позициям (религиозные обязанности, отношение к преподавателям и к друг другу) были схожими и различались лишь формулировками. Тем самым можно отметить, что основной задачей воспитания и социализации в изучаемый период, было формирование религиозного мировоззрения и уважения к старшим, что полностью совпадает в целями и задачами женского образования в этот период.

Литература

1. Важные правила для учениц Мариинской Донской женской гимназии. [Электронный ресурс] /режим доступа: <http://www.fcw.su/blogs/klub-lyubitelei-retro/gimnazistki-rumjanye-konec-xix-veka.html>
2. Хрестоматия по истории педагогики под ред. С.А.Каменева, сост. Н.А.Желваков, М., 1936 г. [Электронный ресурс] /режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/raznlit/istped.html>
3. История учебных заведений Полоцка [Электронный ресурс] /режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/318/11312.php>

ОБУЧЕНИЕ ПРИЕМАМ СХЕМАТИЧЕСКОГО И ГРАФИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*А.И. Пеленков, С.И. Родикова**
г. Лесосибирск

Процесс самостоятельного и правильного решения текстовых задач является одним из основных и наиболее сложным вопросом начального курса изучения математики. При этом важнейшая роль в нем отводится формированию умений смоделировать рассматриваемую ситуацию,

* © А.И. Пеленков, С.И. Родикова

выявить наличие взаимосвязей между данными и искомыми. Благодаря решению текстовых задач у младших школьников повышается уровень математических знаний, более осознанно развиваются вычислительные умения и навыки. Помимо этого, следует заметить, что решение текстовых задач, содержащих в себе непосредственное составление вспомогательных моделей, является одной из форм учебной деятельности обладающей уникальными возможностями для математического развития ребенка.

Поскольку начальная математика изучает действительность в рамках механического перемещения предметов в пространстве и времени, имея определённый набор этих ситуаций-инвариантов, то обучение умению решать задачи в начальной школе имеет целью – научить переводу этих предметных ситуаций на знаково-математический уровень, для дальнейшего ее решения и получения необходимого ответа. По сути дела весь процесс решения задачи, предлагаемой учащимся, сводится к двум основным этапам:

- перевод условия задачи на идеализированный уровень, который предполагает наличие у учащихся умения решать задачи данного типа;
- перевод текстовой задачи на знаково-математический уровень, в результате которого осуществляется выполнение вспомогательной модели и осуществляется дальнейшее решение математического выражения.

Именно процесс осознанного представления ситуации описываемой в текстовой задаче в виде математической модели и представляет особую сложность не только для учащихся, но порой и для самого учителя.

В широком смысле модель – это любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта (оригинала). При этом следует помнить, что модель всегда является отображением оригинала, она в каком-либо отношении должна быть не только удобна для изучения свойств исследуемого объекта, но и позволяла бы перенести полученные при ее изучении знания на исходный объект. Обычно модель строится с таким

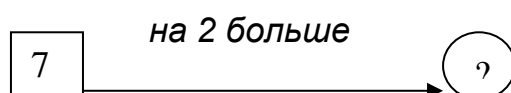
расчетом, чтобы охватить только те свойства оригинала, которые существенны в данной ситуации и требуют изучения. Чтобы модель была пригодной для этих целей, она должна удовлетворять соответствующим признакам. В большинстве случаев модель обладает не одним признаком, а несколькими, и, следовательно, пригодна и для других целей. Моделирование является одним из основных этапов при решении текстовой задачи. Исследовав модель, изучив ее свойства и закономерности, человеку, решающему задачу более наглядно представлен выбор последовательности арифметических действий или процесс составления уравнения для ее решения. При этом могут быть выполнены совершенно разные модели, как по своему характеру, так и по содержанию условия и требования задачи. Нелишне будет заметить, что каждая модель выступает как одна из форм отображения сущности задачи, помогающая выстроить логическую цепочку умозаключений приводящих к конечному результату.

При анализе данной задачи на начальном этапе знакомства с приемами моделирования обучающимся предлагается сразу несколько моделей. Это делается с целью того, чтобы, во-первых, познакомить с разными видами моделирования, которое возможно для выполнения вспомогательной модели к этой задаче, а во-вторых, развивает у студентов умение определять, какая модель в большей степени отражает смысл описываемой в задаче ситуации, т.е. является более рациональной.

Для того чтобы будущие учителя овладели моделированием как методом научного познания, недостаточно лишь познакомить их с научной трактовкой понятий модели и моделирования, недостаточно лишь демонстрировать им разные модели и показывать процесс моделирования отдельных явлений и процессов. Надо, чтобы они сами строили модели, сами изучали какие либо объекты, явления с помощью моделирования. Только в процессе решения какой-либо математической (сюжетной или текстовой) задачи студенты понимают, что она представляет собой знаковую модель некоторой реальной ситуации,

составляют последовательность различных ее моделей, затем изучают эти модели и, наконец, переводят полученное решение на язык исходной задачи, тем самым овладевают методом моделирования. Причем делают это индивидуально, выбирая самый оптимальный вариант для себя, что дает положительный результат. При таком подходе развивается творческое мышление, активизируется мыслительная деятельность, нет закомплексованности, если вдруг предложенная модель не будет «принята» учащимися.

Одним из первых приемов обучения моделированию текстовых задач, нами в работе со студентами было *использование схематического моделирования и выполнение чертежа при решении простых задач*. Важность выделения данного этапа обуславливается тем, что уже в начальный период обучения младших школьников приемам моделирования становится возможным использование уже освоенных графических приемов в составлении вспомогательной модели к задаче. При этом использование схемы на начальном этапе, на наш взгляд, является предпочтительней, ибо она не требует определенного уровня развития графических умений и навыков, необходимых для выполнения чертежа. На предварительном этапе обучения моделированию текстовой задачи при помощи схемы нами вводились условные обозначения для ее составления, и рассматривался способ установления отношений между данными задачи и ее требованием. Используя прием обозначения данных, предложенный А.В. Белошистой [1] в виде прямоугольника с числом внутри, а требования в виде кружочка со знаком вопроса, при помощи стрелки и поясняющей записи указывалось количественное соотношение. Выглядела схема первоначально следующим образом:



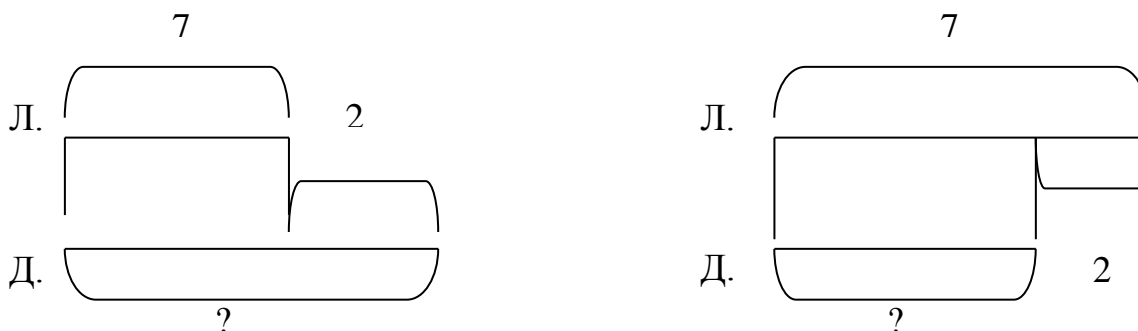
В дальнейшем переходили к другим формам моделей, иллюстрирующим количественные данные и отношения между ними без словесного пояснения, но определяющим характер взаимодействия.

Рассмотрим, как происходило построение таких моделей на примере задачи «Учащиеся посадили 7 лип, а дубов на 2 больше. Сколько дубов посадили учащиеся?»

Процесс построения модели в виде схемы начинался с обозначения числовых данных приведенных в задаче в виде прямоугольников с числами, а затем проводились стрелки, устанавливающие смысл арифметического действия, описанного в задаче. Причем сам арифметический знак при этом не проставлялся. Как правило, одновременно предлагалось несколько схем, среди которой необходимо было выбрать ту, которая соответствовала бы условию рассматриваемой задачи.



Одновременно с построением схемы, нами рассматривались приемы построения вспомогательной модели в виде чертежа, на котором количественные данные обозначались в виде отрезков, что являлось более наглядным способом формирования представлений о соотношении числовых данных в задаче. Как и в случае иллюстрирования задачи в виде схемы, выполнялось несколько вариантов, чтобы можно было определить тот, который соответствует ее условию.



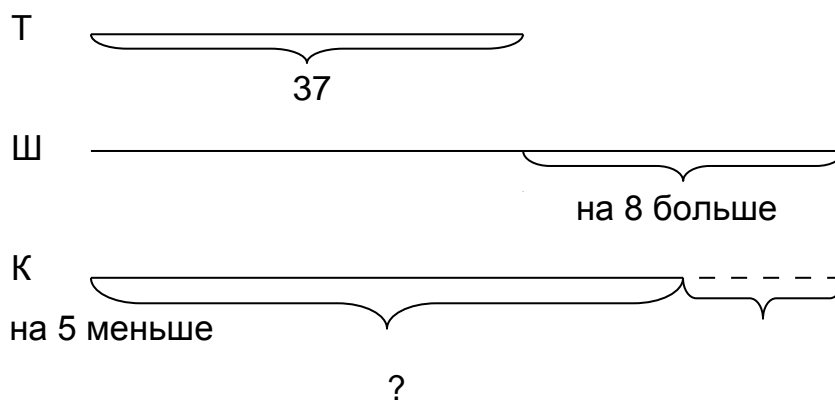
Вторым этапом в работе по обучению приемам моделирования, явилось *выполнение различных вариантов схем и чертежей при решении составных задач.*

Важность выполнения вспомогательных моделей к составным задачам была обусловлена тем, что схема или чертеж, помимо смысла выполняемых действий должны были бы определять и порядок их выполнения. В данном случае осуществлялся анализ эффективности использования схемы и чертежа. Студенты самостоятельно подходили к выводу о том, что схема более конкретно определяет последовательность выполняемых действий, а, следовательно, является наиболее удобным вариантом моделирования при репродуктивном характере обучения. Напротив, чертеж предлагает лишь общее представление об описываемом событии и может иметь различные варианты арифметических действий.

Приведем в качестве примера приемы графического моделирования для следующей задачи: *В совхозе работают 37 трактористов, шоферов на 8 больше, чем трактористов, а комбайнеров на 5 меньше, чем шоферов. Сколько комбайнеров работает в совхозе?*

Определяя последовательность выполнения вспомогательной модели к данной задаче важно заметить, что первый выбранный отрезок на чертеже должен быть самым коротким, поскольку имеет меньшее числовое значение, второй – несколько больше, потому что его числовое значение выражено косвенно и зависит от первого. При этом второй и третий отрезки по своей длине должны соотноситься между собой, поскольку числовая зависимость указана именно между ними.

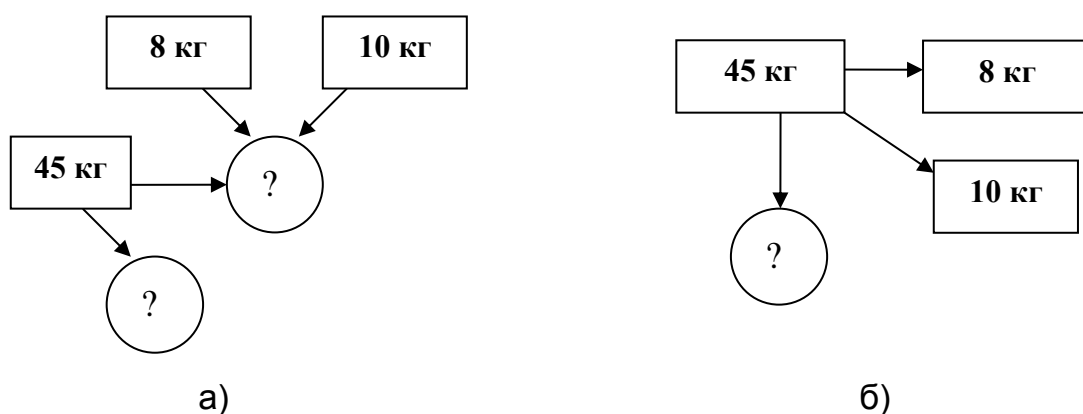
После анализа условия задачи и введения условных обозначений схематический чертеж приобретает следующий вид, и остается лишь проставить соответствующие значения для каждой группы работников, обозначить основной вопрос задачи.



Использование построенной модели позволяет, не выполняя никаких арифметических действий произвести прикидку ответа, что уже само по себе является формированием навыков самоконтроля у учащихся.

Осуществляя поиск пути решения данной задачи по модели, построенной в виде чертежа, учащимися может быть выбрано как минимум два варианта. Совсем по-другому иллюстрируется условие задачи при помощи *схематической модели*, которая, как мы уже отмечали ранее, не только определяет зависимость между условием и требованием задачи, но и указывает на последовательность выполняемых действий. При работе с такими моделями можно предложить задание вида: среди схем выбрать ту, которая соответствует условию задачи или соответствующую порядку выполнения действий. При выполнении данных заданий создаются оптимальные условия для развития логического мышления, внимания.

Покажем приемы выполнения схематической модели и различные подходы к поиску решения на примере задачи «*В мешке было 45 кг картофеля. В первый день израсходовали 8 кг картофеля, а во второй день 10 кг. Сколько килограммов картофеля осталось в мешке?*»



Рассматривая вариант схемы а) видно, что она не соответствует логике изложения текста задачи, но в целом правильно определяет ход ее решения. Напротив, схема б) демонстрирует выбор правильного решения и полностью соответствует порядку изложения содержания текста в представленной задаче.

Третьим этапом обучения студентов приемам моделирования текстовых задач явилось *использование схемы и чертежа для проверки правильности поиска пути решения задачи*, и осуществление самоконтроля при непосредственном получении промежуточных результатов и окончательного ответа в процессе ее решения.

Особое внимание к процессу обучения моделированию нами было обращено при составлении вспомогательных моделей к задачам на движение. Данные задачи представляют особую трудность, поскольку могут содержать альтернативные условия, благодаря которым решение задачи может иметь не один, а несколько вариантов. Именно графическое моделирование помогает установить зависимость происходящего и конкретизировать решение задач такого вида.

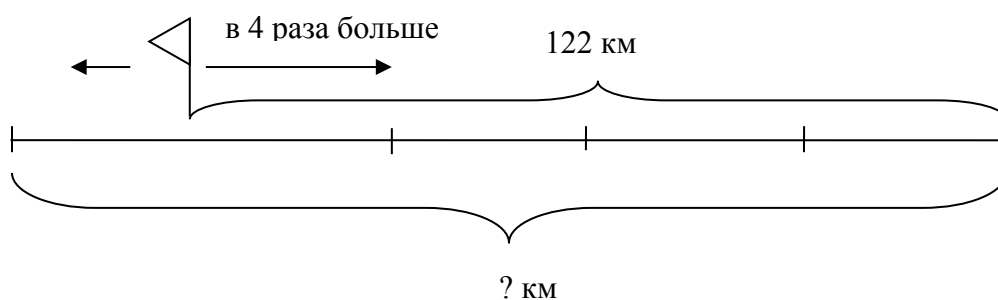
Приведем пример выполнения модели к задаче подобного вида *«От пристани одновременно отправились теплоход и баржа. За 4 часа пути теплоход прошел расстояние в 112 км. Какое расстояние будет между баржей и теплоходом, если его скорость в 4 раза больше скорости баржи?»*

Разбирая условие задачи, следует отметить, что в ней не указано конкретно в каком направлении от пристани начато движение, поэтому необходимо разобрать все возможные варианты, то есть

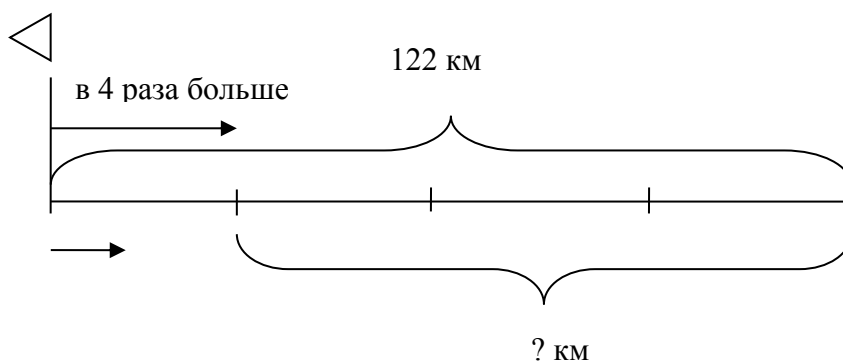
промоделировать как один возможный вариант решения, так и другой – отличный от первого.

Составляя чертеж к задаче удобно рассмотреть два варианта движения: первый – в противоположных направлениях, а второй – движение в одном направлении. Обсуждая с будущими учителями процесс составления вспомогательных моделей к первому и второму выбранному условию полезно обратить их внимание на то, что лучше расположить обозначение положения пристани как на одной, так и на другой модели на одном уровне. Это наглядно продемонстрирует изменение расстояния между теплоходом и баржей при различных трактовках условия.

Выбирая первый вариант движения, можно предложить изначально построить отрезок, поделив его на пять равных частей. Место положения пристани удобно обозначить после первой или перед началом последней части, поскольку именно это соотношение является удовлетворяющим условию задачи. Различная длина стрелок, показывающих направление движения и условно устанавливающих соотношения между скоростями одного и другого объектов, раскрывают для учащихся смысл одной из рассматриваемых ситуаций.



Одновременно с первой схемой следует рассмотреть и способ составления второго варианта движения, когда теплоход и баржа движутся в одном направлении.



Отличительные особенности, выявленные в процессе составления моделей к различным вариантам движения, которые могут быть рассмотрены при решении данной задачи позволяют безошибочно осуществить поиск решения и установить отличие при ответе на поставленный вопрос задачи во всех возможных вариантах.

Подводя некоторые итоги своей работы, нами отмечено, что освоение моделей – это трудная работа для студентов. Причем трудности связаны не с абстрактным характером модели, а с тем, что моделируя, обучающиеся отображают сущность рассматриваемых в задаче объектов и отношений между ними. Поэтому обучение приемам моделирования должно вестись целенаправленно, с соблюдением ряда условий.

Первым условием является то, что начинать работу следует с выполнения подготовительных упражнений по моделированию, которые включают введение условных обозначений при составлении схемы или анализ количества и длины отрезков при выполнении чертежа. На данном этапе полезно разобрать различные приемы использования знаково-схематического языка, на котором строится модель.

Вторым условием мы считаем то, что обучение моделированию должно вестись с нарастающим уровнем сложности, от выполнения чертежей и схем к простым задачам к переходу в дальнейшем к моделированию составных. Здесь следует особое внимание уделить «переводу» реальной ситуации на математический язык, осуществить выбор значимых количественных характеристик объектов и построить схемы их взаимосвязей.

Третьим условием успешного обучения приемам моделирования, на наш взгляд, является то, что работа с составленной моделью не завершается на этапе поиска пути решения конкретной задачи, но и продолжается при исследовании полученного решения. При этом модель является одним из важных дидактических средств в обучении решению математически выраженных отношений и связей, истолкованию полученного ответа.

Четвертым условием использования приемов моделирования текстовых задач, на наш взгляд, является работа по освоению моделей тех отношений, которые рассматриваются в задаче, а также использованию этих отношений при построении различных видов моделей, обучению способам выбора более рационально выполненной модели, переходу от одной модели к другой.⁶ Обучение исследованию полученного решения (в частности простейшим навыкам самоконтроля).

Нелишне будет заметить, что применение метода моделирования не должно ограничиваться только процессом решения текстовых задач, но и должно использоваться при изучении других математических понятий.

В рамках данной статьи нами рассмотрено лишь два основных вида моделей к текстовым задачам, которые составляют основу схематического и графического моделирования. Наш выбор не случаен, поскольку знакомство с приемами выполнения только данных видов моделей уже во многом способно облегчить работу будущего учителя по иллюстрированию условия задачи, а также созданию благоприятной среды для осуществления самостоятельного поиска путей ее решения. Естественно, что процесс обучения моделирования текстовых задач не ограничивается только представленными нами примерами. В своей практике работы над задачей студенты сталкиваются и с приемами моделирования условия в виде схематического рисунка, краткой записи или при помощи таблицы. Все вышеперечисленные способы моделирования имеют свои преимущества и недостатки. Преимущество же описанных нами приемов моделирования заключается в том, что они

при достаточной степени доступности средств выполнения обладают максимальным эффектом наглядности описываемой ситуации.

Литература

1. Белошистая А.В. Обучение решению задач по математике: 4 класс : К любому из действующих учебников по математике / А.В. Белошистая. – М.: Изд-во «Экзамен», 2009. – 285 с.
2. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе / А.В. Тихоненко [и др.]; под ред. проф. А.В. Тихоненко. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 349 с.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ РАЗБОР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ (НА ПРИМЕРЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО)

*Т.А. Егер , Е.А. Петрова **
ЛПИ – филиал СФУ
г. Лесосибирск

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования второго поколения говорится о необходимости формирования у учащихся универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, личностных), а также о результатах обучения и воспитания (предметных и метапредметных, личностных). Деятельностный подход в обучении, заложенный в стандарте, предлагает активность младшего школьника в овладении знаниями на тему, что в конечном итоге приводит его самого к изменению, появляется желание учиться, открывать для себя новые знания. Развитие личности ребенка является приоритетной целью.

Однако знания, добытые учеником, невозможно отделить от умений, без которых они являются неполноценным продуктом обучения. Растущий человек должен быть готов к применению знаний, чтобы решать жизненные задачи. Учащиеся должны знать, какие конкретные

* © Т.А. Егер , Е.А. Петрова

умения будут формироваться и развиваться на уроках средствами предметного содержания.

Усваивая знания о русском языке, младшие школьники должны уметь производить действия с языковыми понятиями в учебных целях, то есть у них должны быть сформированы учебно-языковые умения. Так при изучении имени существительного у учащихся необходимо сформировать такие морфологические умения, как умения определять род, падеж, число, склонение имени существительного; умение устанавливать принадлежность слова к существительному как часть речи.

Слово как грамматическая единица представляет систему всех форм с их грамматическими значениями. Морфология занимается описанием грамматических форм отдельных слов. Изменяя грамматическую форму слов, можно выражать разные мысли с помощью одних и тех же слов. Любое слово в языке имеет какое-либо грамматическое значение. Грамматические значения выражаются в системе словоформ (парадигме) данного слова (земля, на земле и т. д.).

Чтобы выявить грамматические значения, нужно научить младших школьников осознанно действовать со словом, сформировать, по утверждению Полины Соломоновны Жедек, общий способ анализа грамматических (морфологических) свойств слова, вытекающий из специфики грамматических значений.

Грамматическое значение не выражается одной словоформой. Чтобы выявить какое-либо морфологическое (грамматическое) значение, необходимо сопоставить как минимум две словоформы. Если младший школьник таким способом анализирует грамматические значения, то у него появляется возможность контролировать свои действия.

Всеобщий способ анализа грамматических значений слова таков: 1) изменение слова по тому или иному частному грамматическому значению; 2) сопоставление словоформ, отличающихся на одно грамматическое значение, по значению и фонемному составу; 3)

выделение аффикса, выражающего данное грамматическое значение; 4) установление связи изменения аффикса с выраженным в нем значением.

Языковые понятия, в том числе морфологические понятия, являются абстрактными. Языковое понятие, в частности морфологическое, является результатом абстрагирования и обобщения существенных признаков, которые свойственны словам. Это свойство языковых понятий является причиной затруднений, возникающих у младших школьников при формировании понятий, так как для овладения понятием необходим определенный уровень развития абстрактного мышления, который создается в процессе обучения и требует специальных упражнений, направленных на формирование определенных умственных умений и комплекса лингвистических представлений и знаний. В силу возрастных особенностей младших школьников наглядно-образное мышление преобладает над абстрактным. Однако в процессе формирования понятий младшие школьники овладевают такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение, обобщение и систематизация, абстракция и конкретизация, вследствие чего у них развивается абстрактное мышление.

Одним из практических приемов обучения морфологии является морфологический разбор, цель которого – установить, какой частью речи является слово, в каких грамматических формах оно употреблено в предложении.

В разграничении, в различении частей речи школьники руководствуются следующими критериями:

а) лексическое значение слова – предметность, признак или свойство, действие, количество и др.;

б) роль в предложении, или синтаксическая функция;

в) наличие тех или иных категориальных признаков; признак одушевленности/неодушевленности (только для имени существительного);

г) изменяемость/неизменяемость: для изменяемых частей речи – характер форм изменения (склонение, спряжение и пр.) [Львов, 2004. – 238].

Морфологический разбор имеет свой порядок (алгоритм): определить, к какой части речи относится разбираемое слово; назвать его в исходной форме; назвать постоянные признаки слова как части речи; определить его форму: падеж, число для имен существительных и т. п.; указать синтаксическую функцию разбираемого слова [Львов, 2004. – с. 210].

Таким образом, почти во всех вариативных учебниках по русскому языку для начальных классов порядок морфологического разбора таков:

1. Укажи часть речи.
2. Образуй начальную форму слова.
3. Укажи постоянные признаки части речи.
4. Укажи непостоянные признаки.
5. Определи, каким членом предложения является слово.

Познавательные учебные действия, относящиеся к числу универсальных учебных действий, связаны с формированием умений, развивающих интеллект учащихся. Одним из таких умений является умение овладевать логическими действиями построения рассуждений, отношения к известным понятиям.

Выполняя полный морфологический разбор слова, ученик, опираясь на план, фактически строит рассуждение в устной форме, то есть образцовый ответ учащегося представляет собой текст-рассуждение. Рассуждение требует доказательств. Прежде чем установить, к какой части речи относится разбираемое слово (это первый пункт разбора), ученик должен выяснить, как изменяется данное слово, какой у него набор грамматических значений. Поэтому считаем целесообразным первый пункт плана сделать последним, который будет являться выводом о том, какой частью речи является слово. Рассуждение будет более доказательным, если при анализе грамматических свойств младший школьник будет использовать

всеобщий способ анализа грамматических значений. Например, чтобы утверждать, что у разбираемого существительного есть значение родительного падежа, ученик должен изменить это слово по падежам, и, убедившись, что оно изменяется по падежам, заключить, что у данной словоформы именно родительный падеж и т. д. Так, в предложении *Ножки стола были резные* имя существительное употреблено в форме родительного падежа, потому что оно может изменяться по падежам. Нужно добиваться от учащихся правильного выполнения всех действий.

Образец устного морфологического разбора имени существительного:

Восток розовеет.

1. Начальная форма — восток, стоит в единственном числе и отвечает на вопрос именительного падежа (что?).

2. Постоянные признаки: нарицательное (так как обозначает предмет); мужской род (так как можно подставить местоимение он); 2 склонение (так как слово мужского рода и стоит нулевое окончание); неодушевлённое (обозначает предмет).

3. Непостоянные признаки: именительный падеж (отвечает именно на вопросы именительного падежа), единственное число (обозначает только один предмет и данное слово не имеет формы множественного числа, обозначает абстрактное значение — одну из сторон частей света, и имеет нулевое окончание).

4. В предложении является подлежащим (так как отвечает на вопросы именительного падежа).

5. Таким образом, слово «восток» является существительным.

Таким образом, если порядок морфологического разбора уточнить (заканчивать выводом, к какой части речи относится разбираемое слово), а также наличие грамматических значений у слова доказывать, опираясь на всеобщий способ анализа грамматических значений, то это будет способствовать не только формированию предметных результатов, но и формированию умения овладевать логическими действиями построения

рассуждений, являющееся одним из тех, которые относятся к познавательным учебным действиям.

*Образец письменного морфологического разбора имени
существительного*

Восток розовеет.

1. Начальная форма – восток.
2. Имя нарицат., м. р., 2 скл., неодуш.
3. В ед. ч., в им. п.
4. Подлежащее.
5. Восток – им. сущ., (что?; предмет).

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В
ПРОЦЕССЕ ПРАКТИКИ В КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

*О. В. Гаврилица, А. Е. Платонова **
г. Лесосибирск

Конституция Российской Федерации возлагает на государство обязанность защищать права и свободы человека и гражданина. В выполнении этой обязанности государства важная, главенствующая роль принадлежит органам правоохраны. В настоящий момент число детей, оставшихся без попечения, растет и все чаще работникам служб, занимающимся выявлением и устройством детей, оставшихся без попечения родителей, приходится обращаться к соответствующему законодательству. Одним из первых органов, занимающихся проблемами детей, оставшихся без попечения родителей, является комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав.

В рамках этого вопроса мы бы хотели описать нашу социально – педагогическую практику, которую мы проходили в Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав администрации г. Лесосибирска.

* © О. В. Гаврилица, А. Е. Платонова

В ходе прохождения практики мы изучали вопросы, касающиеся деятельности учреждения:

- 1) учредительные документы;
- 2) документы, регламентирующие деятельность организации;
- 3) условия работы в данном учреждении;
- 4) категория людей, которым оказывается помощь в данном учреждении.

Познакомились с особенностями работы с неблагополучными семьями, трудными подростками, малолетними правонарушителями, проблемами, с которыми сталкиваются специалисты комиссии по делам несовершеннолетних при работе, а также возможными проблемами взаимодействия с данными семьями и детьми. Узнали, какая помощь оказывается неблагополучным семьям и в каком случае может произойти изъятие детей из семьи и постановки их на учет в органы КДН.

Организация работы учреждения и деятельность его с другими структурами представляется нам оптимальной. Мы получили такие знания и умения, как: ориентировка в нормативной документации; определение цели и задач своей деятельности; проектирование социально-педагогической деятельности, ориентируясь на актуальные социальные проблемы и потребности микросоциума; установление и поддержание конструктивных отношений с сотрудниками разных ведомств; организация и проведение мероприятий просветительско-профилактической направленности; анализ своей деятельности. Деятельность была для нас необычна и нова. Те документы, вопросы, которых мы касались в процессе обучения, здесь приобрели должный смысл – зачем они, кто и как их оформляет, что содержится в каждом из них. Влияние комиссии по делам несовершеннолетних распространяется не только на самого несовершеннолетнего, но на его родителей. Инспектор должен знать условия семейного воспитания подростка. И если выявляется, что родители злостно уклоняются от выполнения своих обязанностей, отрицательно влияют на детей, способствуют совершению ими правонарушений, направляют на них материалы в соответствующие

органы для принятия законных мер. В период практики у нас были сформированы следующие компетенции:

- применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка;
- осуществлять сбор и первичную обработку информации;
- мы получили опыт в организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося;
- научились составлять программы социального сопровождения и поддержки подростков;
- разрабатывать программы социально ценной деятельности подростков;
- выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства;
- принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач;
- выступать посредником между подростком и различными социальными институтами.

Практика позволила нам понять основные аспекты деятельности комиссии по делам несовершеннолетних, цели и направления деятельности, получить необходимые для нашей профессиональной деятельности практические навыки, участвовать в решении социально значимых проблем на уровне города.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПОНЯТИЯ «ОМОНИМЫ» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Е.А. Петрова, Т.А., Егер**
г. Лесосибирск

В лексической системе русского языка есть слова, которые звучат одинаково, но имеют совершенно разные значения. Такие слова

* © Е.А. Петрова, Т.А., Егер

называют лексическими омонимами, а звуковое и грамматическое совпадение языковых единиц, которые семантически не связаны друг с другом называется омонимией. (Гр. – *homos* – *одинаковый* + *опута* – *имя*). Например, *ключ* – родник (*студеный ключ*) и *ключ* – металлический стержень особой формы для отпирания и запираения замка (*стальной ключ*). Наряду с омонимией обычно рассматривают смежные с ней явления, относящиеся к грамматическому, фонетическому и графическому уровням языка.

1. Среди созвучных форм выделяют *омоформы* – слова, совпадающие лишь в какой-нибудь одной грамматической форме (реже – в нескольких). Например, *три* – числительное в именительном падеже (*три друга*) и *три* – глагол в повелительном наклонении единственного числа 2-го лица (*три морковь на терке*).

2. В русском языке употребляются слова, которые звучат одинаково, но пишутся по-разному. Это *омофоны* (гр. *homos*– *одинаковый* + *phone* – *звук*). Например, слова *луг* и *лук*, *молод* и *молот*, *везти* и *вести*.

3. Слова, которые пишутся одинаково, но произносятся по-разному, называются *омографами* (гр. *homos*– *одинаковый* + *grapho* – *пишу*). Обычно они имеют ударение на разных слогах: *кружки* – *кружки*, *засыпал* – *засыпал*, *парить* – *парить* и т. д. В современном русском языке больше тысячи пар омографов.

Проблема разграничения омонимии и многозначности может возникнуть в том случае, когда омонимы появляются в результате семантического расщепления многозначного слова. Например, вследствие распада многозначного слова появились омонимы: *брань* – *ругань* и *брань* – *война, битва*; *метить* – *ставить метку* и *метить* – *стараться попасть в цель*, *среда* – *окружение* и *среда* – *день недели* и др.

Предлагается *лексический способ* разграничения многозначности и омонимии, который заключается в выявлении синонимических связей омонимов. Применяется *морфологический способ* разграничения двух сходных явлений: многозначные слова и омонимы характеризуются

различным словообразованием. Например, существительные *хлеб* – *хлебный злак* и *хлеб* – *пищевой продукт*, выпекаемый из муки.

Используется и *семантический способ* разграничения этих явлений. Значения слов-омонимов всегда взаимно исключают друг друга, а значения многозначного слова образуют одну смысловую структуру, сохраняя семантическую близость. Однако все три способа разграничения многозначности и омонимии нельзя считать вполне надежными. *Языковое понятие* – результат абстрагирования и обобщения существенных признаков, свойственных словам, словосочетаниям, предложениям, морфемам, лексемам, фонемам и тому подобное.

Приступая к работе над понятием, учитель четко определяет для себя его существенные признаки, с учетом программных требований уточняет, с какими признаками (существенными или несущественными) необходимо познакомить учащихся данного класса, какой лучше использовать лексический материал, методические приемы и средства. После того как в процессе анализа языкового материала будут выделены существенные признаки изучаемого понятия (первый этап работы над понятием), необходимо установить между ними связь, соотнести их между собой как свойства одного и того же понятия, ввести термин (второй этап работы над понятием). Раскрытие признаков понятия и введение термина не означает, что учащиеся осознали сущность понятия. Необходимо, чтобы учащиеся умели точно формулировать определения понятия и переносить признаки понятия на новый языковой материал. Поэтому на третьем этапе проводится работа над точностью формулировки определения понятия, на четвертом – упражнения в распознавании изучаемой категории среди других и ее употреблении в речи.

Итак, процесс формирования языковых понятий условно делится на четыре этапа:

1. Анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия.

2. Обобщение признаков, установление связей между признаками понятия (установление внутрисюжетных связей), введение термина.

3. Осознание формулировки определения понятия, уточнение сущности признаков и связей между ними.

4. Конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале. Упражнения на применение знаний на практике.

Для того чтобы при формировании понятий избежать ошибок, необходимо соблюдать в процессе обучения ряд методических условий, одним из которых является активная умственная деятельность учащихся. Этому будет способствовать технология проблемно-диалогического обучения, разработанная Еленой Леонидовной Мельниковой.

Согласно этой технологии, проблемный урок имеет следующую структуру: 1. постановка учебной проблемы; 2. поиск решения; 3. выражение решения; 4. реализация продукта. Учебная проблема существует в двух основных формах: как тема урока; как не совпадающий с темой урока вопрос, ответом на который и будет новое знание. Мы разработали и провели урок на тему «Омонимы» с применением технологии проблемно-диалогического обучения. Приведем фрагмент этого урока.

Цель урока: «открываем» существенные признаки лексического понятия «Омонимы».

1. Создаем проблемную ситуацию. (Дети работают в микрогруппах, выполняя задание):

Задание. К каждому слову найди свою пару. Парой может быть синоним или антоним. *Рысь, мир, лук, наряд, ласка, зебра, мандарин, кран, ножка, мина, наступать, ерш, ключ, донести, наколоть, составить.*

2. Формулируем учебную проблему:

- Задание было одно, а как его выполнили? Что вас удивило?

- Какой вопрос возникает? (Что это за слова, как их назвать?)

3. Осуществляем поиск решения проблемного вопроса, ведем проблемный диалог.

- Какие предметы называют эти слова?
 - Можно ли утверждать, что «лук» и «лук» - это два разных слова? Почему? Докажите?
 - Можно ли утверждать, что «ключ» и «ключ» - это два разных слова? Почему? Докажите?
 - Что общего у каждой пары слов? (*Пишутся и произносятся одинаково*).
 - Чем отличаются слова каждой пары? (*Отличаются лексическими значениями*).
 - Значит, каждая пара слов – это одно и то же слово или разные слова? (*Это разные слова. Ученые-языковеды назвали такие слова научным словом «омонимы»: Гр. – otos – одинаковый и опута – имя*).
4. Формулируем вывод (определение языкового понятия)
- Назовите признаки этих слов и сформулируйте вывод. (*Итак, слова, одинаковые по звучанию и написанию, но разные по значению, называются омонимами*)

Таким образом, открытие нового знания состоялось благодаря применению технологии проблемно-диалогического обучения. В совместной деятельности учителя и учащихся были «открыты» существенные признаки языкового понятия «омонимы». На последующих уроках это языковое понятие закреплялось с помощью разнообразных упражнений.

СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ДЕФИЦИТОМ ВНИМАНИЯ

*Ю.Е. Клявдина**
ЛПИ – филиал СФУ
Г. Лесосибирск

Самой распространенной формой хронических нарушений поведения в детском возрасте является синдром дефицита внимания.

* © Ю.Е. Клявдина

Синдром дефицита внимания проявляется расстройствами внимания, двигательной расторможенностью (гиперактивностью) и импульсивностью поведения. Кроме того, для большинства детей с этим синдромом характерна двигательная неловкость, неуклюжесть. Его симптомы всегда отмечаются окружающими ребенка взрослыми в возрасте до семи лет, обычно начиная с четырехлетнего возраста. Но когда такой ребенок становится старше и поступает в школу, у него возникают новые сложности: трудности освоения школьных навыков и слабая успеваемость, неуверенность в себе и заниженная самооценка, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, в том числе с одноклассниками и учителем, усиливаются нарушения поведения. Именно в школьные годы чаще всего обнаруживаются нарушения внимания в связи с повышением требований к данной функции в процессе обучения [3].

Цель статьи: выявить условия социально-педагогической поддержки детей с дефицитом внимания. В последние годы достигнуты большие успехи в изучении одной из самых актуальных проблем нейрорепедиатрии - синдрома дефицита внимания (гиперактивности) у детей. Актуальность проблемы определяется высокой частотой данного синдрома в детской популяции и его большой социальной значимостью. Дети с синдромом дефицита внимания имеют нормальный или высокий интеллект, однако, как правило, плохо учатся в школе. Термин "синдром дефицита внимания" был выделен в начале 80-х годов из более широкого понятия "минимальной мозговой дисфункции". История изучения минимальной мозговой дисфункции связана с исследованиями Е. Kahn [1].

Начало изучения проблемы гиперактивности положил немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман [4]. Затем на эту проблему обратили внимание: В. Оклендер, Н.Л. Кряжева.

Генрих Хоффман писал: "...Однако сразу подчеркну, что далеко не всегда это состояние является болезненным. Не всегда его можно расценить как синдром СДВГ (синдром дефицита внимания и

гиперактивности)... Сейчас к гиперактивным детям нередко относят детей просто подвижных, веселых... Знаете, такой ребенок-егоза... Мне кажется, в таких случаях это больше проблема взрослых, которые не особенно затрудняют себя в настоящее время родительскими или воспитательными обязанностями..." [8].

Известный американский психолог В. Оклендер так характеризуют этих детей: "Гиперактивному ребенку трудно сидеть, он суетлив, много двигается, вертится на месте, иногда чрезмерно говорлив, может раздражать манерой своего поведения. Часто у него плохая координация или недостаточный мышечный контроль. Он неуклюж, роняет или ломает вещи, проливает молоко. Такому ребенку трудно концентрировать свое внимание, он легко отвлекается, часто задает множество вопросов, но редко дожидается ответов" [7].

Вот как описывает Н.Л. Кряжева поведение этих детей: «Агрессивный ребенок, используя любую возможность,стремится разозлить маму, воспитателя, сверстников. Он «не успокаивается» до тех пор, пока взрослые не взорвутся, а дети не вступят в драку»[6].

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) - неспособность концентрироваться на чем-либо достаточно долго для того, чтобы запомнить это, часто сопровождающаяся неумением контролировать свои импульсивные побуждения [5].

Амен считает следующие критерии ключевыми в симптомах СДВГ:

- Способность удерживать внимание короткий период времени.
- Отвлекаемость.
- Неорганизованность.
- Откладывание дел.
- Плохой самоконтроль.

Опираясь на эти симптомы и на данные однофотонной эмиссионной компьютерной томографии мозга, отображающей активность разных отделов мозга, отвечающих за внимание, краткосрочную память, забывчивость, Амен описал следующие шесть типов СДВГ:

- Тип 1 – классический СДВГ. Все ключевые симптомы СДВГ в сочетании в гиперактивностью и импульсивностью. Хорошо поддается лечению стимулирующими препаратами.

- Тип 2 – СДВГ с невнимательностью. Сочетание всех ключевых симптомов СДВГ со сниженной энергичностью. Также хорошо реагирует на лечение стимулирующими препаратами.

- Тип 3 – СДВГ с чрезмерной сосредоточенностью. Сочетание всех ключевых симптомов СДВГ с деструктивными мыслями и отклонениями в поведении, такими как оппозиция и склонность к несогласию. Лучше реагирует на лечение антидепрессантами, комбинированными со стимулирующими препаратами.

- Тип 4 – СДВГ височной доли. Сочетание всех ключевых симптомов СДВГ с раздражительностью, агрессивностью и проблемами с памятью и обучаемостью. Лучше реагирует на лечение медикаментами против приступов чем на лечение стимулирующими препаратами.

- Тип 5 – Лимбический СДВГ. Сочетание СДВГ с депрессией, пониженной энергичностью и пониженной мотивацией. Лучше всего лечится стимулирующими антидепрессантами, чем обычными стимулирующими препаратами.

- Тип 6 – Огненный пояс. Среднее состояние между СДВГ и биполярным расстройством. Характеризуется переменчивостью настроения, угрюмостью, агрессивностью и гневом. Антиконвульсанты или новые антипсихотические/нейролептические препараты помогают лучше, чем стимулирующие.

Коррекция СДВГ должна включать комплекс методик, т.е. быть «мультимодальной».

Гиперактивным детям не рекомендуют игры с сильно выраженным эмоциональным компонентом, а также виды спорта со статистической нагрузкой. Полезны физические упражнения, носящие аэробный характер.

Изменив окружение ребёнка, отношение к нему в семье и школе, можно повлиять на течение заболевания. При наличии эмоциональных

нарушений проводят холдинг-терапию, используют методики для снятия повышенной тревожности, развития коммуникабельности, подбирают сферы деятельности, в которых ребёнок чувствовал бы себя уверенно, моделируют ситуации успеха.

СДВГ - это заболевание не только ребёнка, но и взрослых, и прежде всего матери, которая наиболее часто с ним контактирует. Мать гиперактивного ребёнка излишне раздражительна, импульсивна, у неё часто снижено настроение. Для снятия депрессивного состояния проводится психотерапевтическое лечение.

Мышечное расслабление, достигаемое при аутогенной тренировке, влияет на функции центральной и периферической нервной системы, стимулирует резервные возможности коры мозга, повышает уровень произвольной регуляции различных систем организма ребенка.

В зарубежных странах медикаментозную коррекцию СДВГ используют более чем широко, в частности, в США применение лекарств является ключевым моментом. При нарушениях поведения чаще всего назначают психостимуляторы, реже антидепрессанты и нейролептики.[2]

Таким образом, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является неврологическо-поведенческим расстройством развития, которое сильнее всего выражается в детском возрасте. СДВГ проявляется в трудной концентрации внимания, гиперактивности, плохо управляемой импульсивности. Неврологи рассматривают расстройство как хронический и стихийный синдром, для лечения которого пока не найден единый эффективный способ. СДВГ диагностируется только в позднем дошкольном или школьном возрасте, так как для постановки диагноза необходимо оценивать поведение малыша минимум в 2 условиях обстановки, например, на занятиях и дома.

Литература

1. Белоусова Е.Д., Никанорова М.Ю. Синдром дефицита внимания/гиперактивности // <http://www.nevromed.ru/zabol/sdv2.htm>.

2. Гончарова О.В. Профилактика и коррекция синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // <http://www.mednet.ru/ru/zdorovyj-obraz-zhizni/profilaktika/profilaktika-zabolevanij-u-detej/profilaktika-psixicheskix-rasstrojstv-i-rasstrojstv-povedeniya.html>.

3. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М.: Школа – Пресс, – 2001. – 128с.

4. Ковина Е.П. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей младшего школьного возраста / <http://mysithe.ucoz.ru/news/16>

5. Крайг Г. Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.

6. Кряжева Н.Л. «Развитие эмоционального мира Детей». - Ярославль: Академия развития, 2004. – 192с.

7. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. изд-во ЦСПА «Генезис», М. – 2000.

8. Образовательный портал «Слово» / <http://neirocentr.com.ua/сдвг-в-истории.html>)

СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

*Н.Н. Антропова**

*ГБОУ ВПО «Красноярский Государственный Медицинский Университет
имени профессора В.Ф.Войно-Ясенецкого»*

Г. Красноярск

Аннотация: В данной статье рассматриваются наиболее типичные проблемы, препятствующие социально – психологической адаптации пожилых людей к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Таковыми являются: развитие неадекватного восприятия себя как личности; переживание состояния тревоги и депрессии, чувства одиночества; нарушение системы межличностных коммуникаций, а также

* © Н.Н. Антропова

проблемы не востребованности личности на поздних этапах онтогенеза. Вышеперечисленные проблемы изменяют ценностные ориентации пожилых людей, что негативно отражается на их восприятии, эмоциональной сфере, выборе действий, а соответственно и жизненной позиции. Выявленные проблемы явились мотивом для разработки рекомендаций социально – психологической реабилитации людей пожилого возраста. Для проведения исследования и его содержательного наполнения мы руководствовались основными положениями геронтологического и личностно – ролевого подходов.

Ключевые слова: пожилой возраст, социально – психологическая адаптация, новая социальная ситуация, социальный статус, одиночество, социально – психологическая реабилитация.

Введение

Наступление пожилого возраста нередко изменяет взаимоотношения человека и общества. Это может быть связано с прекращением трудовой деятельности, выходом на пенсию, что нередко приводит к изменению ценностных ориентаций, образа жизни и сферы общения и затрудняет социально – психологическую адаптацию пожилого человека к новым условиям жизнедеятельности, к новому социальному статусу. Все это создает необходимость выработки особых подходов и методов социально – психологической работы с пожилыми людьми.

В связи с этим, проблема социально – психологической адаптации в сопровождении пожилых людей является чрезвычайно актуальной, поскольку её решение не только определяет позицию пожилого человека в жизни общества, но и выводит эту проблему в более широкий социальный контекст – создание психологических возможностей для адаптации пожилых людей к новой социальной ситуации и изменение отношения к ним в обществе.

Цель исследования – изучить проблемы социально – психологической адаптации людей пожилого возраста и разработать рекомендации по их сопровождению.

Задачи исследования:

- 1) изучение литературы по данной теме;
- 2) определение основных социально – психологических проблем пожилых людей;
- 3) проведение практической диагностики социально - психологических проблем пожилых людей.

Методы исследования: устный опрос и наблюдение.

Анализ теоретических аспектов проблемы

Некоторые авторы называют старость «возрастом плохой адаптации», которая происходит вследствие различных соматических и психических изменений личности, а также в связи с переменами в семейной жизни и окружающей обстановке. Изучая проблемы адаптации пожилых людей к статусу пенсионера при помощи личностно – ролевого подхода, геронтологи предположили, что социально – психологическая адаптация пожилых заключается во вхождении в круг ролей, соответствующих статусу пенсионера. Не рассматривая подробно всех форм и видов социально – психологической адаптации, которые имеют место применительно к пожилому человеку как к личности вообще, остановимся лишь на некоторых ее аспектах, таких как нарушение привычного образа жизни, проблема одиночества, потеря важной социальной роли и значимого места в обществе.

Изменение социального статуса пожилого человека – выход на пенсию, утрата близких родственников, трудности в связи с самообслуживанием – нарушают привычные жизненные стереотипы, вызывает определенные психологические трудности. Выход на пенсию особенно тяжело воспринимают люди, чья трудовая деятельность высоко ценилась в прошлом, а сейчас признается ненужной, бесполезной. Эти перемены в жизни пожилых людей могут послужить стрессовым фактором, влияющим на адаптацию человека к старости. Порой это ведет к возникновению чувства одиночества.

Одиночество – это результат социальной дезадаптации, требующее внимательного изучения. Престарелый человек остается

один, чувствует себя невостребованным, он обречен на одиночество, которое нестерпимо мучит его. Причиной может послужить сужение сферы деятельности, круга общения и обусловленное им возникновение отрицательных эмоций, таких как: пессимизм, грусть, пассивная к окружающему миру жизненная позиция.

Мы можем столкнуться и с таким явлением в жизни пожилых людей, как «социальное одиночество». Оно характерно для неполных пожилых семей, имеющих детей и других родственников, но практически потерявших с ними связь. Нередко старые люди бывают полностью лишены человеческого общения, но для многих старых людей, живущих в семье, чувство одиночества порою бывает не менее тяжелым, так как жизнь пожилого человека и так не богата разнообразными событиями, но они, тем не менее, заполняют собой все его индивидуальное пространство и время. В итоге событие, которое воспринимается более молодыми как незначительный эпизод, для старого человека становится делом целого дня. Например, разговор по телефону, просмотр любимого сериала. В результате этого пожилые люди в большинстве своем испытывают дефицит общения, чувство одиночества, покинутости.

Экспериментальная часть

Для исследования проблем пожилых людей нами был выбран такой метод диагностики как устный опрос. Всего было опрошено 20 человек пожилого возраста (60-85 лет), из них 8 мужчин (40%) и 12 женщин (60%).

По полученным данным мы получили следующие результаты: первое место среди проблем пожилых людей принадлежит одиночеству, при этом необходимо отметить, что об одиночестве говорили не только одиноко живущие люди, но и те, кто проживает не один. Женщины больше переживают по поводу смерти близких людей, супругов. Также проблема одиночества связана с разрывом привычного образа жизни и общения в связи с прекращением трудовой деятельности.

Таким образом, пожилые люди, переживающие проблему одиночества, характеризуются пассивностью, уходом от контактов, болезненным переживанием критики, неприятностей, неудач, а также

различными психическими расстройствами, такими как: депрессия, высокий уровень тревоги, обусловленные стрессом.

Вывод

Рассмотренные нами проблемы социально – психологической адаптации пожилых людей показывают, что нельзя четко выделить одну проблему, как правило, проблемы социально – психологической адаптации связаны одна с другой и в их решении много противоречивых позиций, что можно объяснить наличием многочисленных и разнообразных концепций личности.

Рекомендации

Для разрешения проблем пожилых людей в качестве рекомендаций мы предлагаем социально – психологическую реабилитацию. А именно, восстановление в привычных обязанностях, видах деятельности, характере отношений с людьми. Преодоление социальной изоляции, повышение самооценки пожилого человека, создание условий для актуализации его жизненного опыта, признание его ценностей, реализация им своего творческого потенциала успешно преодолевается использованием специальных технологий, среди которых наиболее распространенными являются арт – терапия, гарденотерапия и трудотерапия.

Арт – терапия включает концерты, занятия музыкой, сценическое искусство, рисование, и др., что не только повышает эмоциональный заряд пожилого человека, но и способствует укреплению социальных контактов.

Гарденотерапия – это особое направление психосоциальной, профессиональной реабилитации при помощи приобщения к работе с растениями. Этот вид деятельности имеет ярко выраженную психотерапевтическую направленность, что позволяет использовать его при коррекции поведенческих и эмоциональных расстройств.

Трудотерапия – активный метод восстановления и компенсации нарушенных функций при помощи различной работы, направленной на создание полезного продукта. Она обеспечивает следующие виды

досугово – прикладной деятельности: декупаж, вышивка лентами, изонить, вязание, бумажная пластика, плетение из газет, оригами.

Комплекс этих программ помогает провести коррекцию психологических проблем и сформировать навыки социально – психологической адаптации у людей пожилого возраста.

Литература

1. Титов Д.С. Социальная геронтология: учебное пособие. Томск: Томский филиал Академии права и управления ФСИН России, 2006 – 106 с.
2. Мусина-Мазнова Г. Х. Социальная геронтология: теория и практика : учебное пособие / Г. Х. Мусина-Мазнова. – Астрахань : Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 58, 62-69 с.
3. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие. – 3 –е изд. – М.: Издательско – торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 77-82 с.

ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*В.И. Кутугина, Т.В. Бель**

г. Лесосибирск

В настоящее время становится особенно актуальным научный поиск психолого – педагогических резервов совершенствования форм и методов профессионально – педагогической подготовки педагогов профессионального образования, повышения продуктивности их деятельности[3]. Педагогическая деятельность педагога профессионального образования имеет свои особенности. Он формирует личность молодого рабочего широкого профиля, обучая учащихся основам профессионального мастерства. В соответствии с целями системы весь комплекс педагогических задач можно разделить на гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и

* © В.И. Кутугина, Т.В. Бель

организаторские. Очевидно, что для решения каждой из этих задач необходим комплекс соответствующих умений: Было выделено три уровня умений: непродуктивный, малопродуктивный и продуктивный. Продуктивность профессиональной деятельности – плодотворность и результативность деятельности, отражение степени достижений в различных областях[1].

Деятельность педагогов профессионального образования непродуктивного уровня характеризуется их умением сообщать знания учащимся, показывать свои профессиональные умения и навыки на практических примерах.

Педагоги этого уровня выполняют работу механически, без должной опоры на методические и психолого – педагогические знания. Педагоги профессионального образования малопродуктивного уровня не только передают информацию, но и, учитывая возрастные особенности воспитанников, трансформируют ее в доступную для обучения форму. Деятельность педагогов профессионального образования продуктивного уровня отличает не только знание своего предмета и основных элементов психологии его усвоения, знание психологических и возрастных особенностей учащихся, но и умение строить учебно – воспитательный процесс в учебном заведении с учетом перспектив развития изучаемой профессии и производства. Конечную цель своей деятельности они видят в формировании у будущих рабочих не только основ профессионального мастерства, но и положительного отношения к труду, к людям.

В деятельности педагога можно выделить уровни продуктивности: продуктивный, адаптивный, локально – моделирующий, системно – моделирующий. Помимо этого, также можно выделить критерии продуктивности профессиональной деятельности педагога. Существуют такие критерии: мотивация, профессиональная подготовка, регулятивные процессы, коммуникация, профессионально важные качества, саморазвитие [3].

Таким образом, для формирования наиболее эффективной продуктивной деятельности необходим комплекс условий для того, чтобы достичь высшего уровня в своей профессии.

Литература

1. Маркова, А. К. Психология профессионализма. — М.: 1996
2. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
3. Подзолкова, М.Ю. Диагностика уровня продуктивной деятельности педагога профессионального образования [Электронный ресурс]: <http://impisr.ru/index.php?title> 2012 г.

К ПРОБЛЕМЕ ПОПУЛЯРНОСТИ ПРОФЕССИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Д. Р. Галяутдинова, К.В. Каркунова, В.И. Кутугина**

ЛПИ – филиал СФУ

Нестабильность современного мира объективно задает трудности юношеского самоопределения. Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими понятиями, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление»... При этом многие мыслители связывают самореализацию, самоактуализацию с трудовой деятельностью, с работой. Е.А. Климов, анализируя понятие «профессиональное самоопределение», подчеркивает, что это не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы.

Э.Ф. Зеер в своей работе «Психология профессий» делает вывод, что важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде. Самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы.

* © Д. Р. Галяутдинова, К.В. Каркунова, В.И. Кутугина

Большой вклад в решение проблем профессионального самоопределения личности внесли отечественные ученые Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев, Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Н.Н.Нечаев, Н.С.Пряжников, А.А. Смирнов, С.Н.Чистякова, В.Д. Шадриков и др.

Анализ самоопределения подводит к категории активности. Основания субъектного подхода к изучению активности (разработка категории субъекта, подчеркивание деятельностно-преобразующего способа существования человека) представлены в работах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Ф.Ломова, С.Л. Рубинштейна.

Анализируя понятие профессионального самоопределения Э.Ф. Зеер делает по этому поводу такие выводы:

1. Профессиональное самоопределение – это эмоционально окрашенное отношение личности к своему месту в мире профессий. На профессиональное самоопределение личности влияют социально-экономические условия, межличностные отношения в профессиональном коллективе, профессиональное развитие, возрастные и профессиональные кризисы. Но ведущее значение в профессиональном самоопределении принадлежит самой личности, ее активности, ответственности за свое становление. интересов,

2. Профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и в культуре вообще. Постоянный поиск своего места в мире профессий позволяет личности найти область деятельности для полной реализации, «выполнения» себя.

3. Становление личности реализуется различными способами профессионального самоопределения. Анализ этих способов показывает, что профессиональное самоопределение предполагает проявление собственной позиции в проблемной ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. И конечно этот процесс творческий.

4. Профессиональное самоопределение неизбежно порождает столкновение различных целей, интересов, позиций, несовпадение

потребностей в самоосуществлении и реальных возможностей, противоречия между «Я – реальным», «Я - отраженным» и «Я – возможным». Эти противоречия приводят к возникновению внутриличностных конфликтов, преодоление которых, как правило, требует психологической помощи психолога – профессиеведа.

Отмечается, что наряду с положительными тенденциями профессионального самоопределения молодежи существуют и негативные, связанные со сложившимся противоречием между профессионально-образовательными намерениями молодежи и реальной ситуацией на рынке труда и в сфере занятости, а именно:

- профессионально-образовательный выбор молодежи зачастую определяется стихийными и ложными представлениями о престижности и востребованности отдельных профессий и специальностей на рынке труда;

- молодежь не владеет информацией об особенностях условий деятельности и оплаты труда, содержании и специфике труда в рамках конкретных профессий, о перспективах карьерной динамики в разных видах профессий;

- абсолютное большинство школьников ориентируется на получение высшего профессионального образования;

- эффективными навыками поведения на рынке труда владеет незначительная часть выпускников учреждений профессионального образования.

Основное решение указанных выше проблем возможно посредством массового повышения уровня профориентационной компетентности молодежи.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.01 № 1756р, сформулированы важнейшие задачи воспитания: формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной

социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Модернизация системы общего образования нацелена на формирование нового образовательного пространства, которое позволит обеспечить духовно-нравственное становление подрастающего поколения, подготовку обучающегося к жизненному самоопределению, самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов.

Главная задача российской образовательной политики в настоящее время – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности, которые должны соответствовать перспективным и актуальным потребностям личности, общества, государства.

Проблема становления профессионала - это, в первую очередь, проблема личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия. Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее представителям требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях.

В современных условиях профориентация предусматривает комплекс мероприятий по ознакомлению выбирающих профессию, прежде всего молодежи, с миром профессий.

Мир профессий большой и разнообразный, он объединяет в себе более 50 тысяч различных профессий, причем ежегодно в динамическом изменении находится около 500 профессий: появляются и развиваются новые виды деятельности (агент, брокер, менеджер, маркетолог), отмирают и исчезают устаревшие (лакей, извозчик), дробятся или объединяются существующие (бухгалтер – экономист, менеджер – юрист).

В огромном мире профессий помогает сориентироваться профессиограмма, представляющая собой обобщение знаний о

профессии и о тех требованиях, которые предъявляются к человеку конкретной специальностью.

- Разнообразие мира профессий и его динамика
- Психологические типы профессий (классификация профессий по предмету труда Е.А. Климова)
- Понятие о профессиографии (знакомство учащихся с информационными и видеопрофессиограммами)
- Факторы, влияющие на профессиональное самоопределение человека
- Комплекс профориентационных услуг, необходимый для выработки совместного решения с профконсультантом (профинформирование, профконсультирование, профессиональный отбор)

Гармоничное развитие личности, как показывают наблюдения, предполагает широту интересов. В основе интересов личности лежат *потребности* – главный источник активности человека. Возникшие потребности побуждают личность к активному поиску путей ее удовлетворения, становятся внутренними побудителями его деятельности – мотивами.

- Понятие «интерес», классификация интересов по видам, отличие интереса от склонности
- Понятие «потребность», классификация потребностей, мотивы, как условие активности личности
- Этапы и пути формирования профессиональных интересов
- Выявление интересов, к тому или иному виду деятельности с помощью методики «Карта интересов» (С.Я. Карпиловской)

В настоящее время среди профессий на волне остаются экономисты и юристы. В творческих профессиях наблюдается следующая тенденция: более востребован тот специалист, который может не только придумать интересный проект, но и воплотить его собственными руками. Поэтому проблема с безработицей очень актуальна в наше время.

Различают следующие значения понятия профессии (по Е.А. Климову).

1. Профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни. Уровень жизни может различаться у профессионалов с разной степенью успешности, но базовая система ценностей у представителей данной профессии примерно одинакова, что и позволяет им говорить о ком-то из своих коллег как о более или менее состоявшемся специалисте.

2. Профессия как область приложения сил связана с выделением (и уточнением) самого объекта и предмета профессиональной деятельности. Здесь также решается вопрос о том, в каких сферах жизнедеятельности человек может реализовать себя как профессионал.

3. Профессия как деятельность и область проявления личности. Часто забывают о том, что профессиональная деятельность позволяет не просто производить какие-то товары или услуги, но прежде всего она дает возможность человеку реализовать свой творческий потенциал и создает условия для развития этого потенциала [2; 241].

4. Профессия как исторически развивающаяся система. Естественно, сама профессия меняется в зависимости от изменения культурно-исторического контекста, и, к сожалению, возможны ситуации, когда изначальный смысл профессии может существенно извращаться.

5. Профессия как реальность, творчески формируемая самим субъектом труда. Это означает, что даже культурно-историческая ситуация (эпоха) не является тотально доминирующей, поскольку многое зависит от конкретных специалистов. Именно они должны сами определять место своей профессии (и свою личную «миссию») в общественной системе, а не просто выполнять работу «по инструкции». Именно благодаря конкретным специалистам данная наука и данная практическая сфера развиваются. Подлинное величие того или иного профессионала определяется тем, насколько он сумел содействовать развитию своей науки не столько «благодаря» сложившимся обстоятельствам (и социально-экономическим условиям), сколько

«вопреки» этим обстоятельствам. Идеальным вариантом творческой самореализации в профессии является ситуация, когда работник даже неблагоприятные обстоятельства умеет использовать во благо [2; 242].

Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова выделяют следующие основные характеристики профессии. Во-первых, это ограниченный вид трудовой деятельности вследствие исторического разделения труда; во-вторых, общественно полезная деятельность (хотя четкого критерия полезности не существует, но интуитивно даже простые люди прекрасно понимают, от какого работника больше пользы, а от какого – меньше); в-третьих, это деятельность, предполагающая специальную подготовку [3; 310].

По толковому словарю Дмитриева, популярные профессии - это профессии, которые пользуются массовым спросом, широкой известностью [1; 726]. А непопулярные профессии характеризуются обратной характеристикой.

Нами был проведен опрос учеников 11-х классов на базе МБОУ СОШ №6 г. Лесосибирска. В исследовании принимали участие 54 человека (20 мальчиков и 34 девочки).

По результатам исследования были получены следующие результаты. Так, 31% испытуемых считают, что менеджер – наиболее популярная профессия. За профессию дизайнера отдали свое предпочтение 26% респондентов. Помимо этого, 19% одиннадцатиклассников выбрали профессию инженера. 9 % учеников ответили, что самой популярной профессией является юрист. Кроме этого, 7% испытуемых выбрали профессии врача-стоматолога и повара. И только 1% респондентов решили, что популярной профессией является профессия таксист.

Мы рассмотрели статистику популярных и непопулярных профессий в России за 2011-2013 года (табл. 1)

Статистика популярных и непопулярных профессий за 2011-2013 г.

Таблица 1.

Место	2011 г.	2012 г.	2013 г.
1	Адвокат	Программист	Программист
2	Врач	Юрист	Специалист по IT-технологиям
3	Экономист	Водитель	Юрист
4	Военнослужащий	WEB- программист	WEB- программист
5	Программист	Аудитор	Стилист-визажист
6	Инженер-проектировщик	Менеджер по закупкам	Врач-стоматолог
7	Архитектор	Врач-стоматолог	Инженер-проектировщик
8	Переводчик	Инженер-проектировщик	Личный водитель
9	Журналист	Повар	Аудитор
10	Спортсмен	Менеджер по персоналу	Менеджер по закупкам

Исходя из полученных результатов, можно сделать предположение о том, что респонденты основывали свой выбор на высокооплачиваемости данных профессий.

Литература

1. Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка. – М.: Астрель: АСТ, 2003.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998.
3. Профориентация /Под ред. Пряжниковой Е.Ю. — М.: Академия, 2006. — 496 с.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Я.П. Шевчук**

г. Лесосибирск

Формирование геометрических представлений является важным разделом математического и политехнического образования, имеют широкое значение во многих видах практической и познавательной деятельности человека. При этом одними из значимых приемов является использование аналогии и классификации при изучении основных геометрических понятий, а также способов выполнения геометрических построений. В ранее опубликованной нами работе говорилось, что геометрический материал представляет одну из основных составляющих начального курса математики, а поэтому его изучение является важным звеном всего процесса математического образования младшего школьника [1].

На основе визуального знакомства с формой геометрической фигуры младшие школьники учатся находить ей подобные, выявлять отличия или сходства данной фигуры с другими, а также исследовать свойства каждой фигуры на их ограниченном количестве. Помимо этого значительно расширяется и диапазон выполняемых учащимися геометрических построений, поскольку каждый конкретный графический прием представляет собой самостоятельную ценность при проведении комплекса геометрических построений.

В качестве специальной цели обучения приемам изучения геометрического материала необходимо рассматривать умения детей применять приобретенные знания в разнообразных условиях. В начальной школе должно быть многое сделано для развития у ребенка умения наблюдать и сравнивать, выделять черты сходства и различия в геометрических фигурах, понимать смысл осуществляемых с ними преобразований в процессе геометрического построения.

* © Я.П. Шевчук

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы, нами были подобраны задания для учащихся вторых классов общеобразовательной школы. При выполнении данных заданий можно было оценить уровень умений учащихся пользоваться различными приемами работы с геометрическим материалом. К числу данных заданий были отнесены деление отрезков и углов на равные части, выполнение геометрических построений на нелинованной бумаге при помощи циркуля и линейки, построение треугольников по заданным параметрам и др.

В ходе выполнения предложенных заданий мы руководствовались при оценке деятельности младших школьников условно выделенными критериями, среди которых были следующие:

- умение учащихся распознавать геометрическую фигуру по выделенным признакам;
- умение младших школьников правильно назвать данную геометрическую фигуру используя буквенные обозначения;
- умение детей выделять в геометрических фигурах общие для них признаки и свойства;
- умение учащихся преобразовывать одни геометрические фигуры в другие путем добавления (или удаления) каких-либо элементов;
- умение находить сочетание различных простых геометрических фигур в сложных геометрических моделях.

Под качественными и количественными показателями выделенных критериев нами понималось умение ребенка выделять геометрическую фигуру по количеству сторон, углов их величине и отношению друг с другом, находить общее сходство в различных фигурах, например наличие прямого угла, равных сторон и т.п. Помимо этого мы рассматривали и умение ребенка выполнять построение отрезков и углов, равных заданным учителем, владение приемами построения равностороннего треугольника, квадрата, пятиугольника и какой-либо другой геометрической фигуры при помощи палочек или с помощью чертежных инструментов. Во всех случаях нами оценивалось умение ребенка классифицировать данные фигуры по их признакам и свойствам

(наличие равных сторон, углов и т.п.), определять их количество и соотношение друг к другу.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы нами была апробирована система заданий, включающая в себя построение геометрических фигур по подобию с использованием осей симметрии или системы координат, задаваемых при помощи вершин геометрической фигуры. Включались задания на нахождение «лишней» фигуры среди изображений какого-либо множества или наоборот, заполнения недостающих клеточек указанного множества подобными геометрическими фигурами, доказательством их подобия и т.д.

По итогам проведенных заданий, нами также были сформулированы некоторые рекомендации по усовершенствованию качества знаний и умений учащихся при изучении геометрического материала. Суть этих рекомендаций сводится к следующему:

1) подбирать задания таким образом, чтобы каждое последующее имело связь с предыдущим и включало в себя часть уже выполняемого упражнения, но в более усложненной форме;

2) при подборе и разработке заданий связанных с изучением геометрического материала учитывать личный опыт ребенка, использовать подручный материал, имеющий соответствующую геометрическую форму;

3) комплексно подходить к процессу изучения геометрического материала, а именно, подбирать задания, базирующиеся на знание геометрических фигур в ходе таких уроков, как окружающий мир, изобразительное искусство, технология и т.п.;

4) на уроках математики, связанных с изучением геометрического материала как можно шире использовать развивающие игры, занимательные задания и упражнения, включающие использование приемов аналогии и классификации [1].

Проведенное исследование подтвердило наше убеждение в том, что использование различных приемов изучения геометрического материала создает благоприятные предпосылки для успешного

овладения основными геометрическими понятиями, расширяет кругозор и самостоятельность учащихся.

В ходе проведенного исследования нами были сделаны некоторые выводы, которые могут быть полезны специалистам при осуществлении знакомства младших школьников с геометрическим материалом.

Во-первых, при изучении основных геометрических понятий наиболее действенным приемом обучения является создание некой проблемной ситуации на уроке, в ходе которой используется наглядный показ или демонстрация, сопровождающиеся словесным объяснением.

Во-вторых, следование практическим советам и поэтапное выполнение практического задания должно сопровождаться рядом суждений и пояснений, которые выполняются учителем или самими учащимися, что выступает более приемлемым приемом работы с учащимися при изучении способов геометрических построений.

В-третьих, изучение основных геометрических понятий в начальной школе следует осуществлять в тесном единстве с основными разделами математического курса и служит своеобразным способом закрепления ранее изученного материала, придает ему некую наглядность и осознанность при изучении.

Литература

1. Шевчук Я.П., Пеленков А.И. Использование приемов аналогии и классификации при изучении геометрического материала в начальной школе // Педагогические науки – 2014 – №18 – с.9-11.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ОБЩЕНИЕ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

*А.А. Аминов, В.И. Кутугина**

г. Лесосибирск

Сегодня каждый день множество людей открывает для себя существование глобальных компьютерных сетей, объединяющих

* ©А.А. Аминов, В.И. Кутугина

компьютеры во всем мире в едином информационном пространстве, имя которому - Интернет. Интернет многогранен и нельзя четко определить, что это такое. С технической точки зрения, Интернет - объединение транснациональных компьютерных сетей, работающих по самым разнообразным протоколам, связывающих всевозможные типы компьютеров, физически передающих данные по телефонным проводам и оптоволокну, через спутники и радиомодемы. В настоящее время практически любой человек, обладающий доступом к компьютеру может использовать в своей деятельности Интернет. Социальная сеть - онлайн среда для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений. Такая среда предоставляет своим пользователям следующие возможности:

- Создание личного профиля, с указанием персональных данных и другой информации о себе.
- Предоставляет практически полный спектр возможностей для обмена информацией.
- Задание и поддержание списков других пользователей, с которыми у него имеются некоторые отношения.

Одна из основных функций Интернет, востребованных индивидуальными пользователями – коммуникативная. В последнее время одним из наиболее распространенных средств Интернет-коммуникации стали различные социальные сети. Естественно, что с появлением нового и востребованного средства коммуникаций, появилось множество информации, обоснованной и голословной, о влиянии социальных сетей на индивидов вообще, и детей и подростков – в частности. При этом сведения, зачастую, содержат взаимоисключающую и диаметрально противоположную информацию.

Если обратиться к истории становления и развития социальных сервисов интернета, то можно обнаружить то факт, что термин «социальная сеть» был введен в 1954 г. социологом из Манчестерской школы Джеймсом Барнсом. Во второй половине XX в. это понятие начало активно использоваться на Западе при исследованиях социальных

связей и человеческих отношений, а сам термин на английском языке стал общеупотребительным. Со временем в социальной сети в качестве ее узлов стали рассматривать не только людей, как представителей социума, но и любых других объектов, которые могут иметь социальные связи, например: города, страны, фирмы, сайты, их ресурсы и т.п.

В ходе развития аппарата анализа различного рода социальных сетей появились такие термины, как анализ социальных сетей (SocialNetworkAnalysis, SNA), теория социальных сетей и т.п. Многие сервисы Интернета, позволяющие устанавливать множество телекоммуникационных связей, автоматически формируют и используют социальные сети. В результате появился вид автоматизированного сервиса, называемый социально-сетевыми услугами (SocialNetworkingService) в Интернете.

Занимаясь исследованием вопроса «Чем привлекательны социальные сети?», мы получили такие ответы:

«Живое общение» *Преимущества:* Передает различные нюансы мимики, тон голоса, жесты. *Недостатки:* Необходимо личное присутствие обеих сторон

«Письма и открытки, написанные от руки» *Преимущества:* Передают теплоту чувств, личное внимание. *Недостатки:* Написание и особенно доставка требует времени.

«Электронная почта» *Преимущества:* Письма пишутся и доставляются быстро. *Недостатки:* Часто не передает всех эмоций, возможно неверное истолкование.

И вот появляются социальные сети. Существуют сотни социальных сетей. У одной из самых популярных – сети «Фейсбук» – около 800 миллионов пользователей! [3]

Чтобы число радиослушателей выросло до 50 миллионов человек, потребовалось 38 лет, телевидение собрало такую же аудиторию за 13 лет. А Интернет сделал это всего за 4 года. Что же касается социальной сети «Фейсбук» (Facebook), то всего за 1 год у нее появилось 200 миллионов пользователей! [1]

В чем привлекательность социальных сетей? Ответ прост: в человеке заложена потребность общаться. Именно в этом и состоит предназначение социальных сетей.

В ходе исследования возник вопрос : «Почему у многих возникает желание ими пользоваться?» и получили ответы.

1. Удобство. *«Поддерживать отношения с друзьями нелегко, но, когда все они на одном сайте,— это проще простого» (Лена, 20 лет), «Я пишу комментарий, и это все равно, что разослать сообщения каждому из моих друзей» (Кристина, 20 лет).*

2. Давление сверстников. *«Некоторые хотят включить меня в список своих друзей, но, поскольку у меня нет своей странички, это невозможно» (Натали, 22 года), «Когда я говорю, что решила не иметь своей странички, на меня смотрят с удивлением» (Ева, 18 лет).*

3. Влияние средств массовой информации. *«Средства массовой информации насаждают мнение, что, если ты не в контакте с другими, у тебя не будет друзей. А что за жизнь без друзей?! Поэтому, если ты не пользуешься социальной сетью, то ты — никто» (Катрина, 18 лет).*

4. Школа. *«Мои учителя тоже пользуются социальной сетью. Некоторые выставляют свои комментарии, чтобы сообщить об очередной контрольной работе. (Марина, 17 лет [1].*

В ходе исследования возникли рекомендации, которые мы предложили пользователям.

1. Даже если ты самый общительный человек на свете, вероятно, ты согласишься, что, по крайней мере, некоторую информацию о себе не следует доверять всем без разбора. Всегда нужно помнить, что личная информация в Интернете — понятие условное. (Гвенн Шургин О'Киффи в своей книге пишет: «Крупные сайты дублируют свои базы данных. Поэтому все, что мы помещаем в киберпространстве, никогда полностью не уничтожается. Приходится мириться с тем, что эта информация никуда не девается и где-то всегда существует дубликат. Думать по-другому просто наивно» (CyberSafe) [1].

2. Стоит задуматься о том, сколько же времени отнимают социальные сети? Пожелание подросткам: «Подумай, сколько времени стоит тратить в день на общение в сети, затем контролируй себя, в течение месяца отслеживай, как долго ты общаешься в социальной сети и укладываешься ли ты в установленные тобой рамки. Помни, что время — деньги, поэтому не позволяй себя обанкротить, в конце концов, в жизни есть, намного более важные вещи!».

Литература

1. <http://www.kohtekct.com/deti-i-socialnye-seti/>

О ЗНАЧЕНИИ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОВЕРОЧНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Ю.С. Тимофеева**

ЛПИ – филиал СФУ

г. Лесосибирск

Одним из самых увлекательных, но в тоже время и более сложным видом математических заданий на уроках математики в начальных классах является решение текстовых задач. С самого начала и до конца школьного обучения математическая задача неизменно помогает ученику вырабатывать правильные математические понятия, глубже выяснять различные стороны взаимосвязей в окружающей его жизни, дает возможность применять изучаемые теоретические положения. В тоже время решение задач способствует развитию у младших школьников умений осуществлять контроль над выполняемыми действиями, учит осознанному применению проверки на различных этапах ее решения. Текстовые задачи дают возможность связать теорию с практикой, а обучение с жизнью. Решение задач позволяет углубить и расширить научные представления, формирует у младших школьников некоторые практические умения (определить стоимость покупки, спланировать затраты на ремонт квартиры и т.д.).

* © Ю.С. Тимофеева

Существуют разные приемы формирования проверочных действий, каждый из которых обладает различными возможностями в формировании самоконтроля учащихся. Однако только умелое обучение школьников всем способам проверки, постоянное пристальное внимание учителя к этой работе, обеспечение её направленности на развитие самоконтроля позволят включить этот этап работы над задачей в арсенал активных средств формирования учебной деятельности школьников.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы с учащимися начальных классов средней общеобразовательной школы №2 г. Лесосибирска, нами были разработаны критерии для оценки уровня развития навыков выполнения проверочных действий на всех этапах решения текстовой задачи, для младших школьников они были условно определены следующими:

- умение учащихся проводить проверочные действия на этапе анализа условия текстовой задачи;

- умение младших школьников правильно подобрать или выполнить модель к данной задаче, благодаря которой определить основной план решения;

- умение рационально подобрать последовательность арифметических действий, выражение, либо составить соответствующее уравнение и правильно решить, осуществляя при этом промежуточную проверку своих действий;

- умение младших школьников производить проверку решенной задачи другим способом или способом вариативного использования данных.

Проводя анализ полученных результатов, мы обратили внимание на то, что ошибки допущенные учащимися в процессе решения текстовой задачи могут присутствовать на разных этапах ее решения. В связи с этим нами была подобрана серия заданий, благодаря которым осуществлялось развитие проверочных действий у младших школьников на всех этапах работы.

В систему заданий были включены следующие: выбрать правильную модель, соответствующую условию данной задачи; изменить одно из условий задачи; решить задачу несколькими способами и определить эффективность каждого из них; сформулировать текст задачи обратной данной; произвести разбор переопределенных задач и задач с альтернативными данными и т.д.

Так, например, при работе с задачей следующего содержания «*Из 24 м. шелка сшили 3 платья, 2 блузки, и 2 халата. На блузы пошло 4 м. шелка, а на платья на 8 м. больше чем на блузки, а на халаты оставшей шелк. Сколько метров пошло на халаты?*», мы предлагали учащимся исключить одно из приведенных данных и определить, как может при этом измениться основной вопрос задачи. Также предлагалось, какой вопрос нужно поставить к условию, чтобы общее количество шелка, данное в условии, было лишним числом?

На завершающем этапе предлагали составить уравнение соответствующее тексту данной задачи и, решив его убедиться в правильности ранее проведенного решения.

По итогам проведенной работы нами были сформулированы некоторые рекомендации по развитию младших школьников умений и навыков выполнения проверочных действий в ходе решения текстовых задач на уроках математики, которые сводятся к тому, что:

- при подборе заданий на начальном этапе работы с текстовой задачей нужно шире использовать возможности вспомогательного моделирования, учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности развития младших школьников;
- в ходе решения текстовых задач следует различным образом интерпретировать основной вопрос задачи, подбирать серию простых задач, смысл решения которых будет понятным и доступным для учащихся;
- продумывать варианты использования развивающих игр и занимательного материала при решении текстовых задач, активно

включать в ход урока упражнения, направленные на формирование проверочных действий и связанных с темой урока.

Важно заметить, что обучение младших школьников приемам выполнения проверочных действий оказывает положительное влияние на процесс умственного развития. У них формируется глубокое представление о текстовой задаче, о ее структуре, развивается умение решать задачи различными способами, а также, осуществлять проверку на всех этапах решения. В процессе обучения проверочным действиям младшие школьники приобретают такие качества как контроль, самоконтроль, познавательная активность, очевидность значения которых проявляется не только в учебно-воспитательном процессе, но и в самостоятельной жизни. Отмечая значения выполнения проверочных действий в процессе работы с текстовой задачей можно отметить следующие важные моменты:

Во-первых, проверочные действия, проводимые на первоначальном этапе работы над решением задачи, позволяют младшим школьникам лучше осознать условие данной задачи, определить возможность или невозможность нахождения результата, а также предварительно определить способ и основной путь ее решения.

Во-вторых, промежуточные проверочные действия, осуществляемые учащимися на отдельных этапах работы с задачей, способствуют формированию общего плана проверочных действий, который оказывает положительное воздействие и при выполнении других математических заданий, будь то решение уравнений, выполнение вычислений в математических выражениях или проведение геометрических построений.

В-третьих, проверочные действия, осуществляемые на заключительном этапе работы с текстовой задачей и включающие в себя решение задачи другим способом, составление обратной задачи, использование приема варьирования данных и т.д., позволяют сформировать у младших школьников умения проводить преобразование данной задачи в задачи других видов.

Сведения об авторах

1. Аминов А.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
2. Антропова Н.Н. – Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск
3. Бабушкина А.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
4. Бель Т.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
5. Гаврилица О.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
6. Галяутдинова Д.Р. , ЛПИ – филиала СФУ, г. Лесосибирск
7. Горлова Ю.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
8. Данцева А.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
9. Дмитриева М.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
10. Евдокимова А.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
11. Егер Т.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
12. Ерохин А.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
13. Каркунова К.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
14. Клявдина Ю.Е., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
15. Колокольникова З.У., канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, заведующий кафедрой педагогики ЛПИ – филиала СФУ, г. Лесосибирск
16. Кутугина В.В., старший преподаватель кафедры педагогики ЛПИ – филиала СФУ, г. Лесосибирск
17. Лаврентьева Е.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
18. Лебедева М.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
19. Лукасевич Ж.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
20. Макарова А.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
21. Малютина А.С., ЛПИ – филиал СФУ, г. Енисейск
22. Матошина В.С. ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
23. Митросенко К.В., ведущий специалист администрации г. Лесосибирска
24. Митросенко С.В., канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, доцент кафедры педагогики ЛПИ – филиала СФУ, г. Лесосибирск
25. Пеленков А.И., кандидат пед. наук, доцент кафедры педагогики ЛПИ – филиала СФУ, г. Лесосибирск
26. Петрова Е.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
27. Платонова А.Е., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
28. Понькина Д.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
29. Распуткина Т.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
30. Рындина Н.П., учитель МБОУ СОШ № 3 г. Боготол
31. Родикова С.И., учитель МБОУ СОШ № 1 г. Лесосибирска
32. Сержант Ю.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
33. Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, РАО, г. Москва
34. Сидоркина А.Ф., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
35. Смирнова Ю.М., Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск
36. Соколовская Л.Б., Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск
37. Солдатова М.Н., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
38. Султанбекова С.С., филиал СФУ, г. Лесосибирск
39. Сысоева Н.И., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск

40. Тимофеева Ю.С., филиал СФУ, г. Лесосибирск
41. Туговикова А.В., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
42. Фирер Н.Д., канд. филос. Наук, доцент, доцент кафедры ОГиСЭД ЛПИ – филиала СФУ, г. Лесосибирск
43. Чернечкова Е.Е., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
44. Шалабанова А.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
45. Шахова А.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
46. Шарабарина К.А., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск
47. Ямулдинов Р.Р., ЛПИ – филиал СФУ, г. Лесосибирск

Научное издание
Социализация личности в условиях образовательного процесса
Материалы 5-х всероссийских педагогических чтений

Корректурa авторов
Компьютерная верстка С.В. Митросенко

Подписано в печать
Формат 60x84/16
Бумага тип.
Печать офсетная
Уч. – изд. л. 11,8

Тираж 100 эк.
Заказ

Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО
«Сибирский федеральный университет»
662544, г. Лесосибирск, Победы, 42

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»
Тел. 295-03-40