

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

СПЕЦВЫПУСК

Филиал государственного
бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Ставропольский государственный
педагогический институт»
в г. Железноводске

Кафедра общей и социальной
педагогики и психологии

Является приложением к научному журналу
«Молодой ученый» № 5 (109)

УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



художественная
ФОТО-МЕХАНИЧЕСКИЯ МАСТЕРСКИЯ
С. М. ПРОКУДИНЪ-ГОРСКАГО.
С.-Петербургъ, Б. Подъячская, 22.
Телефонъ 1118.

5.1
2016

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 5.1 (109.1) / 2016

СПЕЦВЫПУСК

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске
Кафедра общей и социальной педагогики и психологии

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Основной тираж номера 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 25 экз. Дата выхода в свет: 1.04.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Сергей Михайлович Прокудин-Горский (1863–1944) — русский фотограф, химик, изобретатель, издатель, педагог и общественный деятель.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

Сгонник Л. В. Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза	1
Пилюгина Е. И. Поликультурная среда вуза как условие формирования самооценки студентов-мигрантов в период социально-психологической в адаптации.....	4
Гордиенко Н. В. Исследования психологических методов сопровождения профилактики профессиональной деформации личности педагога в теории и практике	7
Харина Л. В. Особенности педагогических подходов к системе социальной защиты населения.....	10
Шельпова Е. В. К проблеме психологических новообразований студенческого возраста	14
Захарова С. Н. Имидж педагога как составляющая профессиональной компетентности.....	16
Иванченко И. В. Проблема повышения качества образования в вузе	18
Качалова И. Н. Психолого-педагогическое обеспечение формирования гражданской идентичности в воспитательно-образовательном пространстве	21
Перепёлкина Н. А. Формирование социально-психологической компетентности будущих психологов в педагогическом вузе как необходимый и обязательный компонент профессионализма в работе с депривированными детьми.....	23
Текина К. В. Личностно-ориентированный подход в деятельности куратора академической группы.....	26
Таранцова А. В. Патриотическое воспитание молодежи в вузе: проблемы и перспективы	28
Белобровик В. Самообразование как основа развития успешной профессиональной личности педагога в современном обществе.....	31
Мирзоян А. Г., Иванченко И. В. Проблема влияния семейных отношений на формирование субъектной позиции в младшем школьном возрасте	32
Миронова Н. И., Гордиенко Н. В. Результаты психолого-педагогического исследования по изучению форм наказаний в семье, по определению уровня осведомленности родителями и педагогами прав ребенка и форм защиты этих прав и экспертное наблюдение симптомов насилия различных форм над дошкольниками	35
Хатаева Т. Р., Гордиенко Н. В. Исследование процесса формирования культуры общения у детей старшего дошкольного возраста при- и не- включении ребенка в проектную деятельность	38

Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза

Сгонник Людмила Владимировна, доктор педагогических наук
Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Идея применения проектной деятельности в образовательном процессе не нова. Метод проектов возникает в начале XX века в США (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик). С 1905 года опыт применения метода проектов все активнее обсуждается в России. Сторонниками использования метода проектов были педагоги П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий и др. Безусловными преимуществами данного метода педагоги считали необходимость самостоятельного добывания обучающимися информации и интеграцию знаний для решения конкретной социальной проблемы. Цель проекта — это организация деятельности ребенка по приобретению знаний, которые могут пригодиться в жизни. Основная идея данной технологии — уравновесить теоретические знания и возможности их применения для решения конкретной проблемы. С начала XX века метод проектов становится необыкновенно популярным в американской школе. В 1910-е годы профессор Коллингс, организатор продолжительного эксперимента в одной из сельских школ штата Миссури, предложил первую в мире классификацию учебных проектов:

1. Проекты игр
2. Экскурсионные проекты
3. Повествовательные проекты
4. Конструктивные проекты

На рубеже 1910–20-х годов метод проектов входит в практику отечественной школы. Это история, полная драматизма. Сначала — «перспективный», а вскоре и «универсальный метод». Через пять лет — «легкомысленное прожектёрство». Так колебались оценки метода проектов в официальной педагогике.

Мы под методом проектов понимаем определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий, которые позволяют решить проблему в результате самостоятельных действий и предполагают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности, а именно в виде решения практической или теоретической задачи. [5]

Большие возможности предоставляет проектная деятельность в ходе профессионального становления будущего специалиста через овладение активными способами действий. Проектная деятельность может быть применена как технология на всех уровнях организации системы образования: в дошкольном образовании, в школе, колледже и вузе. Данная технология развивает аналитические и организационно-управленческие функции, повышает кон-

курентность специалиста. В связи с внедрением ФГОС ВО в систему профессионального образования все активнее применяется деятельностно-компетентный подход к подготовке кадров, который предполагает использование современных образовательных технологий, максимально приближающих студента к будущей профессиональной деятельности и формирующий у него важные профессиональные компетенции специалиста. [3]

Высшее педагогическое образование не является в этом отношении исключением и активно апробирует технологии, которые способствуют развитию общих и профессиональных компетенций будущего педагога. Подготовка будущего педагога предполагает использование современных образовательных технологий, формирующих компетенции не только в предметно-содержательном плане, но и путем обеспечения интеграции приобретенных знаний в профессиональные умения и опыт. В качестве одной из таких технологий мы рассматриваем участие студентов в проектной деятельности. При более детальном рассмотрении сущности проектной деятельности мы видим в ней много общего с содержанием и методами творческой и исследовательской деятельности, по сути это интеграция свойств каждой из них. Мы рассматриваем проектную деятельность студентов как одно из условий формирования общих и профессиональных компетенций будущего педагога, так как она предполагает самостоятельный поиск информации через проработку проблемы, ориентацию на практический результат, проведение обобщающего анализа знаний из разных предметных областей, поиск путей решения проблемы, представление результатов в ходе публичной защиты доказательств и изучение опыта применения.

Сегодня участие молодежи в проектной деятельности рассматривается не только как государственное направление молодежной политики, но и как вектор реализации стратегических целей развития общества, поскольку вопросы прогнозирования и проектирования напрямую связаны с решением реальных социально-экономических, экологических, политических и других сфер развития общества. Молодежь, находясь в условиях состязательности, творчества и проблемной ситуации в состоянии выработать нестандартный подход к решению злободневной социальной проблемы. И от этого выигрывают все: общество и государство, качество профессиональной подготовки, сам молодой человек, который в процессе участия в проектной деятельности обретает бесценный опыт

масштабного мышления, творчества и участия в решении конкретных задач.

Студенчество сегодня — инициатор социальных нововведений. [4] Поэтому привлечение студентов к решению социальных проблем региона способно не только обозначить вопросы диагностики реальных проблем, но и предложить варианты их практического и эффективного решения. Именно поэтому, сегодня проектная деятельность все шире применяется в работе образовательных учреждений, молодежных объединений, общественных организаций, молодежных форумов, научных и профессиональных организаций. На наш взгляд, проектная культура студенчества способна стимулировать развитие общества в целом. Студенты в ходе работы овладевают технологией социокультурного проектирования.

Что же необходимо для включения студентов педагогического вуза в проектную деятельность?

- наличие значимой проблемы
- практическая, теоретическая и познавательная значимость результатов
- самостоятельная (индивидуальная, групповая, парная) деятельность обучающихся
- структурирование содержательной части проекта
- использование исследовательских методов, предусматривающих обоснование актуальности, гипотезы, методов решения, способов оформления, итогов, презентации и выводов.

Овладение технологией проектной деятельности приводит к изменению мотивации студента: теперь он познает, чтобы решить конкретную социальную проблему. При этом важен и процесс познания и результат, позволяющий решить конкретную проблему и раскрывающий творческий потенциал студента. Студент получает знания об основах социального прогнозирования, осуществляет сбор и поиск информации для будущего социального проекта, учится осуществлять реальное взаимодействие с органами законодательной и исполнительной власти, администрацией вуза, реализовывать на практике социальное партнерство, участвует в реализации конкретного социального молодежного проекта, осуществляет презентацию проекта и его реализацию. По мнению самих студентов, участие в проектной деятельности научило их:

- самостоятельно находить необходимую информацию;
- работать в команде, демонстрировать готовность к социальному взаимодействию;
- выдвигать гипотезы, делать аргументированные выводы;
- определять, как полученные знания могут быть применены в окружающей действительности. алгоритм планирования, задав следующие вопросы. [1]

Анализ применения проектно-технологического подхода к профессиональной подготовке будущих учителей в Филиале СГПИ в г. Железноводске показал, что в образовательном процессе реализуются проекты разного вида. Проекты используются в учебном процессе на занятиях,

в научно-исследовательской работе (деятельность СНО), во внеурочной деятельности. [5]

Применяемые проекты различаются по предметному содержанию: монопроекты (фоторепортаж «История Великой Отечественной войны в лицах») и межпредметные проекты (Театрализованный литературный фестиваль «Литература окрыляет ум и сердце»; по характеру контактов: внутренние (газета «Студенческий перекресток») или региональные (Проведение Новогоднего утренника в Детском доме рук. Фабрика Ю. И.); по количеству участников: индивидуальные и групповые; летопись Филиала рук. Краснокутская Л. И., фоторепортаж к 90-летию со дня основания образовательного учреждения рук. Михайлова М. А., День здоровья рук. Ярлыкова О. В., Интервью с интересным человеком рук. Лебединская В. Г., по продолжительности: краткосрочные и долгосрочные; Клуб «Социально-педагогическая поддержка студенческих семей» рук. Гончарова Н. В., по целям: исследовательские; информационные (сбор информации); творческие (подготовка видеофильма о деятельности педагогического клуба «Данко» рук. Пономаренко В. П., репортажа в газету «Железноводские ведомости»); прикладные (подготовка словаря, документа, учебного пособия «История литературы Ставропольского края» рук. Куденко Н. И.). Это проекты: «Зеленое яблоко» рук. Тарасова Д. А., «Организация досуга детей Базовой общеобразовательной школы студентами 1 курса» рук. Величко И. В. и многие другие.

В 2015 году студенты Филиала СГПИ в г. Железноводске приняли активное участие в целом ряде конкурсов, направленных на реализацию Стратегии социально-экономического развития СКФО до 2025 года по ряду направлений молодежной политики. Так, для участия в Молодежном форуме «Машук-2015» был подготовлен и представлен проект, являющийся продолжением проекта, ставшего победителем в номинации «Информационные технологии» Северо-Кавказского молодежного форума «Машук — 2013». Проект был направлен на организацию работы молодежной рубрики «Твоя Тема» в программе «Новости Железноводск ТВ» на базе теле-радиостудии города-курорта Железноводска Ставропольского края. На протяжении 2014–2015 гг. молодежная рубрика «Твоя Тема» продолжала работу в программе «Новости Железноводск ТВ». Проект был направлен на содействие теле-радиостудии города-курорта Железноводска Ставропольского края в информационном освещении жизни молодежи в г. Железноводске. Программа проводила анализ социальных, профессиональных, жилищных и других проблем молодежи, вела пропаганду социальных программ, направленных на поддержку, популяризацию выдающихся достижений молодежи, консолидацию усилий молодых специалистов в разработке актуальных проблем и решении приоритетных задач города, содействие укреплению и развитию связей между молодежью различных учебных заведений и организаций. Продолжение работы

в рамках проекта и молодежной рубрики «Твоя тема» в программе «Новости Железноводск ТВ» было обусловлено необходимостью обсуждения молодым поколением насущнейших проблем. Куратором проекта выступила Фабрика Ю. И., преподаватель кафедры историко-филологических дисциплин Филиала, руководителем проекта Гуляева А. С., студентка 3 курса гуманитарного факультета Филиала СГПИ в г. Железноводске, координаторами проекта стали Пономаренко В. П., техник-программист Филиала и Мищенко А. Ф., студентка 3 курса гуманитарного факультета, Филиала СГПИ в г. Железноводске.

На Северо-Кавказский молодежный форум «Машук — 2015» был заявлен проект Путеводитель «Шотландская колония Каррас в истории и литературе». Данный проект позволил расширить дополнительные привлекательные исторические и социокультурные туристские ресурсы в особо охраняемом эколого-курортном регионе Российской Федерации — Кавказские Минеральные Воды. Реализация проекта позволила бы ввести п. Иноземцево в туристско-рекреационный кластер КМВ, расширила бы туристские услуги и повысила бы туристическую привлекательность региона для туристов ближнего и дальнего зарубежья. Проект представляет интерес для турфирм, туроператоров, экскурсоводов, специалистов станций юных туристов, студентов и учащихся, занимающихся туристско-краеведческой работой. Авторами проекта стали участники-лауреаты VII ежегодного Всероссийского конкурса достижений талантливой молодежи «Национальное достояние России» с электронным путеводителем «Тайные истории пос. Иноземцево» (2013 г.): куратор проекта Краснокутская Л. И., кандидат исторических наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин Филиала, Ордян Е. А., учитель истории и обществознания базовой общеобразовательной школы, Чекмарева Т. В., студентка 3 курса психолого-педагогического факультета, Неежжолова Е. С., студентка 3 курса психолого-педагогического факультета.

Одним из победителей Всероссийского конкурса молодежных проектов «Таврида» в Крыму в 2015 году стал проект, подготовленный Иваненко Н. Н., студенткой 4 курса психолого-педагогического факультета Б-4н группы, направленный на решение одной из проблем современной России — проблемы эстетического развития воспитанников детских домов, детей «группы риска» и детей-инвалидов через театрализованные представления и непосредственное вовлечение их в театральную деятельность. При этом дети становятся полноценными участниками действия, происходящего на сцене. Дея-

тельность Театральной студии «Эмоция» в рамках реализации данного проекта направлена на подготовку и проведение концертных номеров и праздничных постановок для детей — воспитанников детских домов и коррекционных учреждений школ-интернатов города-курорта Железноводска.

Реализация метода проекта позволяет решить и другие не менее важные задачи совершенствования качества профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, а именно:

сформировать у будущих педагогов компетенций, которые позволят им в дальнейшем организовывать театральные студии в образовательных учреждениях; развить коммуникативных навыков студентов — будущих педагогов; развить артистические способности и сценическое мастерство студентов.

Наш опыт показал, что проектная деятельность способствует формированию профессиональных и личностных качеств при соблюдении следующих условий:

- проект имеет общественную значимость;
- проект представляет профессионально ориентированное задание;
- уровень сложности проектов возрастает;
- проект ориентирован на учет индивидуальных интересов и способностей студентов.

На наш взгляд, формы проектной деятельности, которые могут применяться в педагогическом вузе: WEB-сайт, анализ данных социологического опроса, видеofilm, видеоклип, выставка, газета, журнал, игра, коллекция, макет, мультимедийный продукт, оформление кабинета, пакет рекомендаций, письмо в ..., праздник, публикация путеводителя, серия иллюстраций, сказка, справочник, сравнительно-сопоставительный анализ, статья, сценарий, учебное пособие, экскурсия.

Проектная деятельность позволяет уменьшить поток информации, который обрушивается на студента, изменив ситуацию в сторону соединения теории с практикой, творчества с научным исследованием. В ходе выполнения проекта студентом от постановки целей до реализации проекта и анализа результатов он переживает радостные моменты творческой самореализации, выполняемое задание обретает личностный смысл. [7]

Таким образом, проектная деятельность в педагогическом вузе является современной образовательной технологией, позволяющей эффективно формировать профессиональные компетенции будущего педагога в учебной, воспитательной и научной деятельности и имеющей большие перспективы.

Литература:

1. Абашеева, Л. Н. Проектная деятельность как средство творческого саморазвития личности учащихся // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: Материалы 3 Международной научно-практической конференции ч. 4 Тамбов: Пермина, 2005.-с. 10—12.
2. Кузнецов, В. С. Исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества в ВУЗе [www.childpsy.ru/dissertations/id/18863.php].

3. Кустова, С.А. Проектная деятельность как одно из условий формирования общих и профессиональных компетенций студентов [festival.1september.ru/articles/633155/].
4. Лукс, Г.А. Социальное инновационное проектирование в региональной молодежной политике. Самара, 2013.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред. Е.С. Полат М., 2000—237 с.
6. Свечников, К.Л. Реализация метода проектов в гуманитарной подготовке студентов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дис....к. пед. н. Казань, 2009.
7. Филimonюк, Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. н. Махачкала, 2008.

Поликультурная среда вуза как условие формирования самооценки студентов-мигрантов в период социально-психологической в адаптации

Пилугина Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический университет (филиал в г. Железноводске)

Одной из проблем современного вуза как отражение социальных процессов общества является проблема поликультурности и полиментальности. В высшем образовании данная проблема требует построения на уровне регионов, отдельных учебных заведений теоретико-прогностической модели адапционного поликультурного образовательного пространства с различным языковым, культурным и духовным полиэтническим, социальным составом студентов.

В настоящее время психолого — педагогическая наука не располагает достаточными средствами для описания такого сложного многофакторного процесса, каким является поликультурное образовательное пространство.

Поликультурное образовательное пространство — это территориально обозначенная среда, включающая не только учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего человека (вузы, школы и т.д.), но и другие социальные системы и явления — люди, учреждения, предметный мир, общественные процессы, средства массовой коммуникации, ведущие идеи, ценностные ориентации, все то, что обуславливает глубокие изменения в мультикультурном обществе [2, с. 46].

Сущность адапционного поликультурного образовательного пространства вытекает из обоснования противоречий между:

- необходимостью обращения в поликультурном образовании к целостности культуры и необходимостью отражения ее этнических компонентов, актуальных для субъектов образования;
- целостностью культурной среды и функционированием в ней различных этнических компонентов;
- необходимостью в обеспечении усвоения личностью целостной общечеловеческой культуры и ее этнического национального содержания [2, с. 57].

С учетом изложенных положений адапционное поликультурное образовательное пространство выступает и как территориально обозначенная поликультурная среда, в которой удовлетворяется потребность в образовании, адаптации, защите и поддержке различных этнических общностей и отдельной личности на основе диалога, взаимообогащения и взаимодействия культур.

Цель адапционного образовательного пространства заключается в создании условий, механизмов и технологий адапционной интеграции личности в культуру посредством образования. Данные цели реализуются посредством признания человеческой, национальной культуры фактором развития образования и необходимости его осуществления в контексте культуры.

Студенты-мигранты — это особая категория, нередко переживающие глубокий стресс, что приводит к срыву имеющихся у них положительной защиты. Такой студент нуждается в помощи и поддержке окружающих [1, с. 12]. Следовательно, **задачи** поликультурного образовательного пространства, касающихся студентов-мигрантов могут быть вычленены как:

- обеспечение каждому студенту-мигранту индивидуальной траектории развития и обучения с учетом его психологических особенностей, способностей, склонностей;
- создание условий и механизмов поддержки и защиты личности, ее быстрой адаптации в инокультурную среду путем использования методологий и технологий поликультурного образования;
- организация социального опыта, приобретение элементарных знаний, формирование способов и навыков толерантного поведения в урегулировании конфликтов, принятие правильных решений в ситуации выбора, умений в установлении контактов в межнациональном инокультурном взаимодействии.

В этой связи актуализируется проблема раскрытия методологического обоснования психолого-педагогической

поддержки и защиты личности студента — мигранта в поликультурном образовательном пространстве.

Исследуя личность студента — мигранта, как феномена мирового и регионального образовательного пространства, нам видится целесообразным вычленение структурных компонентов миграции, определяющих место студента — мигранта в социальной и образовательной политике региона:

- социальный статус родителей;
- национальная принадлежность: мигранты доминирующего этноса и представителей других народов, а также мигранты этнически близких и различных общностей;
- причины, побудившие переменить место жительства: мигранты, уезжающие из-за межнациональной напряженности и те, кто уезжает по экономическим и другим причинам;
- способ реализации миграции: организованная и неорганизованная; индивидуальная, самостоятельная и т. д.

В современных условиях решение сложной проблемы продуктивно не только в интеграции глобального и регионального.

Условно студентов — мигрантов можно разделить на 3 группы в зависимости от способов адаптации к новым жизненным установкам.

Первый тип — студенты русских, эмигрировавших из горячих точек (способность к адаптации выражена лучше всего, однако социальное недоверие проявляется чаще всего в агрессивных формах поведения).

Второй тип — студенты других национальностей, хорошо владеющие русским языком, с повышенной способностью к социальной адаптации; доверие к себе у них выражено намного сильнее, чем доверие к социальному миру, который воспринимается как враждебный, однако открытую агрессию проявляют редко; недоверие выражено в виде хвастовства и лживости.

Третий тип — студенты других национальностей, недостаточно хорошо владеющие русским языком (выражение недоверия к себе, поиск опоры в преподавателях, стремление им понравиться, услужливость и т. д.) [5, с. 89].

В современных условиях одной из важнейших проблем поликультурного образовательного пространства является разработка новой парадигмы воспитания, отвечающей особенностям сегодняшней социокультурной ситуации и задачам обновления системы образования. В целом попытку позитивного ее решения осуществили авторы инновационных концепций воспитания (И. М. Ильинский, Е. В. Бондаревская, О. С. Газиан, В. М. Коротов, А. В. Мудрик, З. А. Малькова, Л. И. Новикова и др.).

Теория и практика поликультурного воспитания требуют от вуза, чтобы она стала методом возможной культурной дискуссии для того, чтобы позволить детям не одним, а с такими же как они переживать личностные различия, научиться решать проблемы межкультурного взаимодействия путем диалога, компромиссов и сотрудничества.

Поликультурное воспитание в рамках психологии и педагогики работы со студентами — мигрантами призвано:

- сформировать у студентов систему ценностей, связанных с реальностью модели мира;
- помочь студентам овладеть способами и навыками последовательной мыслительной деятельности в интеркультурной коммуникации;
- дать студентам представление о них самих, смысле их существования, важнейших жизненных проблемах человека и человечества;
- сформировать личностные качества студента, необходимые ему при его идентификации в иную культуру, навыки толерантного поведения в мультикультурном обществе.

Данные положения подводят к определению к определению *цели* личности — ориентированной мигрантской психологии и педагогики, которая заключается в следующем: формирование человека культуры, обладающего личностным человеческим достоинством, способного к личной автономной и коллективной деятельности в условиях глобализма и культурной интеграции, а также поиск условий гармоничного сосуществования мигрантских групп и доминирующего на территории населения этноса с учетом современных этногенетических процессов и тенденций культурогенеза.

С учетом этого нами определены требования к профессиональной подготовки преподавателя, ориентированного на работу со студентами — мигрантами:

- понимание социально — психологических особенностей студентов — мигрантов, использование современных педагогических технологий;
- учет особенностей менталитета обучаемых, способность к диалогическому общению, знание преподавателем задач, основных идей, понятий поликультурного образования;
- наличие культурологических, этноисторических, этнопсихологических знаний, позволяющих осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества;
- умение выделять или вносить в содержание высшего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы, организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве [3, с. 59].

В этой связи актуализируется такая качественная характеристика преподавателя, как методологическая и этнопедагогическая и этнопсихологическая культура, обеспечивающая эффективность педагогического взаимодействия в мультикультурном обществе.

Профессиональная педагогическая культура специалиста предполагает органическое сочетание высокого профессионализма, интеллигентности, социальной зрелости и инициативы. Этнопедагогическая культура, педагогическая культура является той сферой материальной и ду-

ховной жизни любого народа, которая непосредственно связана с воспитанием подрастающего поколения. Она включает отобранные и апробированные практикой эмпирические знания, религиозно-культурные идеи, нравственные и эстетические воззрения и осуществляет функцию приобщения подрастающего поколения к общественной жизни, способствует становлению национального самосознания, менталитета и сохранению целостности этнической общности [6, с. 113].

Кроме того, следует отметить ряд *личностных качеств* преподавателя, необходимых для работы в поликультурном образовательном пространстве вуза:

- владеть толерантностью, коммуникабельностью, уметь погасить отрицательные эмоции, подавить агрессию, раздражение;

- личные и общественные споры со студентами решает посредством диалога и через сотрудничество;

- демонстрирует ощущение радости жизни, чувство юмора, внутренне свободны, поскольку только свободный педагог может воспитывать свободного человека, при разрешении конфликтной ситуации всегда руководствуется в своих поступках нравственной позицией.

Таким образом, определив цели, задачи, функции, принципы и механизмы поликультурной образовательной среды вуза, условием формирования педагога, плодотворно работающего над реализацией идей педагогики и психологии со студентами — мигрантами, является

единая этико-нормативная основа — нравственная позиция взаимодействующего сотрудничества и диалога сотрудников поликультурного образования, придерживающихся различных мировоззренческих ориентаций.

Анализ изложенного позволяет нам сделать **вывод** о том, что адаптационное поликультурное образовательное пространство призвано реализовать:

- ценностное отношение к человеку, гуманизацию отношений между людьми;

- поддержка культурной идентификации каждой личности;

- возвращение образования в контекст культуры и его регионализацию;

- приобщение студента к культуре посредством образовательной среды вуза;

- творческий профессионализм и педагогическое мастерство в любой сфере деятельности, повышение педагогической культуры, педагогизацию общества, интеркультурную коммуникацию [4, с. 78].

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в разработке психолого — педагогических аспектов поддержки и защиты студентов — мигрантов в поликультурной среде высшей школы в контексте педагогики работы с данной категорией обучающихся, через самопознание, самораскрытие и повышение самооценки данных студентов, что непосредственно повысит их адаптационные возможности.

Литература:

1. Василенко, Д. В. Психологическая поддержка развития личности студента-мигранта. Автореферат канд. психол. наук. — Ставрополь, 2001. — 24 с.
2. Гукаленко, О. В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося. — Тирасполь, 2000. — 83 с.
3. Гордиенко, Н. В. Об особенностях эмпирического исследования профессиональной деформации в практике современного образовательного маршрута личности педагога. — *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014. № 9–10. с. 168 – 171.
4. Ивченко, Е. И. Формирование самооценки как фактора успешности социально-психологической адаптации студентов в образовательном пространстве вуза: Дис.. канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2007. — 194 с.
5. Петьков, В. А., Пилюгина Е. И. Социально-психологическая адаптация студентов-мигрантов: Монография/Петьков В. А., Пилюгина Е. И. — Армавир: ООО «ЦИУМи НЛ», 2015. — 192 с.
6. Тараненко, О. Н. Формирование национального самосознания подростков в процессе освоения этнопедагогической культуры русского народа: Дис..канд. пед. Наук: 13.00.01. Карачаевск, 2005 — 153 с.

Исследования психологических методов сопровождения профилактики профессиональной деформации личности педагога в теории и практике

Гордиенко Наталья Викторовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогике и психологии
Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске

Проблема профессиональной деформации личности педагога носит комплексный междисциплинарный характер, соответственно выделяются и различные аспекты профилактики этого негативного явления: социальные, экономические, медицинские, психологические, организационные и т.д. Прежде всего, следует отметить, что в современной научной литературе идут острые дискуссии по более широким проблемам профессиональной подготовки педагогов. Одним из важных является психологический аспект, а также содержание и организация психологической работы с педагогами в целом.

Продуктивной основой для решения многих вопросов может стать концепция целостного психологического обеспечения профессиональной деятельности на всем протяжении профессионального пути (Маркова А.К., 1986; Никифоров Г.С., 1996, 2006). «Процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального функционирования» (Никифоров Г.С., 2006, с. 484).

Как отмечает Б.Ф. Ломов, системный подход — это наиболее общий научный метод решения как теоретических, так и практических проблем. Распространение системного подхода в психологии, не в последнюю очередь связано с разработкой П.К. Анохиным теории функциональных систем.

Применение системного подхода позволяет рассмотреть проблему психологического сопровождения в более широком контексте через анализ профессиональной среды педагога. В профессиональной среде образовательного учебного заведения психологическая служба, как неотъемлемый элемент общей системы, призвана выполнять двуединую задачу: психологическое сопровождение участников образовательного процесса, и обеспечение психологической безопасности образовательной среды в целом.

Еще В. Даль трактовал сопровождение как действие по глаголу «со-проводжать», т.е. «проводжать, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать». Соответственно, сопровождающий — это человек, который временно находится рядом с путником, выполняя такие ролевые функции, как «спутник, товарищ на пути, в дороге, в жизни»; «проводник», путевод [14], «спутник для указания пути, для охраны, защиты, для присмотра», т.е. посредник между человеком и миром жизни, обеспечивающий безопасность и необходимую, но достаточную поддержку личности в кризисные, переходные периоды жизни.

Р.В. Овчарова определяет психологическое сопровождение как целостный и непрерывный процесс изучения и направленного вмешательства в объект сопровождения с целью его оптимизации и предупреждения нежелательных отклонений. Осуществление целостной психопрофилактической стратегии предполагает скоординированную реализацию трех основных видов психологической работы: диагностической, коррекционной, развивающей.

Принципами психологического сопровождения являются:

- принцип со-бытия: акцент ставится не на воздействие, а на создание пространства совместного бытия, в условиях которого человек осознает и перестраивает себя в своих отношениях с миром (субъективный образ мира) и осваивает продуктивные способы взаимодействия с людьми и социальными структурами;
- индивидуальный подход: поиск внутренних ресурсов личности и опора на них;
- запрет на жесткое проектирование результата;
- следование естественным закономерностям онтогенетического развития, проживания кризисных периодов жизни;
- принцип реальности: подведение клиента к принятию жизни во всей ее полноте.

Несмотря на интенсивную разработку проблемы педагогического образования (Кузьмина Н.В., 1967; Рубцов В.В., 2001; Слостенин В.А., Исаев В.И., Шиянов Е.Н., 2002; Слободчиков В.И., 1994; Шадриков В.Д., 1982; Щербаков А.И., 1980 и др.) положение дел в этой области продолжает подвергаться резкой критике. Однако неудовлетворенность подготовкой педагогов главным образом обусловлена рядом значительно более серьезных причин, важнейшая из которых — кризис всей системы образования, обусловленный зарождением нового типа культуры «диалога культур» (В.С. Библер), изменениями в способах трансляции культуры (М. Мид) и т.д. Необходимость фундаментальных изменений в этой сфере была отчетливо осознана в последние десятилетия прошлого века во многих странах мира.

В последние годы в связи со становлением отечественной службы практической психологии образования активно обсуждаются вопросы работы психолога образовательного учреждения с педагогическим коллективом (Банщикова Т.Н., Ветров Ю.П., Клушина Н.П., 2006; Дубровина И.В., 1991; Клюева Н.В., 2000; Овчарова Р.В., 2000; Родионов В.А., Ступницкая М.А., 2002; и др.). Это направление деятельности практического психолога образования расценивается как одно из самых сложных и мало

разработанных. Хотя в Положении о службе практической психологии образования в РФ подчеркивается главная ориентация психолога образования на работу с детьми, авторы основных моделей организации этой службы (И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, Л. М. Фридман) единодушно указывают на необходимость тесного сотрудничества психолога с педагогом. Кроме того, охрана психологического благополучия и здоровья детей предполагает меры, позволяющие исключить превращение деформированного педагога в «виктимогенного агента социализации» (Руденский Е. В., 1998). Вот почему главная цель психологической службы образования формулируется как «содействие социальной ситуации развития и охраны здоровья личности обучающихся, воспитанников, их родителей, педагогических работников и других участников образовательного процесса» (Т. Н. Банщикова, Ю. П. Ветров, Н. П. Клушина, 2004, с. 13). В научной литературе рассматривается широкий спектр объективных и субъективных факторов, влияющих на успешность психологической работы с педагогами.

Многими авторами психопрофилактика рассматривается как системо- и смыслообразующий компонент деятельности практического психолога образования (Коробченко О. В., Степаненко И. В., 2004; Лысенко Е. М., 2004; Пахальян В. Э., 2006; Харитоновна Т. Г., 2004 и др.). В эволюции этого вида работы отмечаются закономерности, сходные с этапами развития профилактической медицины: «запугивающий», «разумный» (обращение к разуму, пропаганда здорового образа жизни, способов профессионального самосохранения) и «каузальный» (направленный на устранение причин).

В. Э. Пахальян (2006) выделяет в общей структуре возможной превентивной работы по обеспечению психологического здоровья педагогического персонала такие элементы, как:

1. программа массовой, собственно «первичной» психопрофилактики, направленной на предупреждение любого возможного неблагополучия и обеспечение безопасности психического и психологического здоровья педагогического персонала в данной образовательной среде;

2. программа «предкризисной психопрофилактики», преследующей цели предупреждения возможных неблагоприятных последствий «кризисов» в развитии личности педагога, осуществляющего свою деятельность в данной образовательной среде;

3. программа «локальной (актуальной, оперативной) психопрофилактики», нацеленная на предупреждение возможных неблагоприятных последствий предстоящих в жизни педагога и в данной образовательной среде «локальных» событий (реорганизация, введение новых технологий обучения и т. п.);

4. программа «индивидуальной психопрофилактики», которая преследует цели предупреждения возможных неблагоприятных последствий событий, предстоящих в личной жизни конкретного педагога (смена формального

статуса, развод, появление нового члена семьи и т. п.). Автор отмечает, что превентивная работа со взрослыми как субъектами образовательной среды — это не самоцель, а часть профессиональной деятельности психолога, направленная на создание условий, безопасных для психического и психологического здоровья развивающейся личности ребенка, и что она проводится только в связи с необходимостью предупреждения неблагополучия в развитии детей. Однако при такой структуре превентивной работы с педагогами, на наш взгляд, у практического психолога вряд ли останется время для работы с детьми. К тому же, вызывает сомнение, что психологу по силам «предупреждение любого возможного неблагополучия» в жизни педагога, и необходимость в этом.

Обратимся к анализу программ и методов профилактической работы, предложенных в рамках выделенных нами ранее направлений изучения профессиональной деформации личности педагога.

Ведущие представители концепции профессионального стресса главную роль в профилактике профессиональных деформаций отводит организационным и социально-психологическим мерам (изменение организационной структуры, улучшение условий труда, различные виды поддержки сотрудников, сплочение группы и т. д.).

Профилактические программы психологической помощи отдельным работникам сводятся в основном к:

1) информированию о причинах и механизмах деформации;

2) обучению техникам совладания со стрессом и когнитивного пере-структурирования;

3) обучению навыкам эффективного делового общения;

4) обучению здоровым стратегиям преодоления (копинга) профессионально напряженных ситуаций;

5) обучение планированию и управлению временем и т. п.

Можно видеть, что эти меры, за исключением проработки иррациональных убеждений, нацеленной на изменение смыслового восприятия жизненных и профессиональных ситуаций, носят в основном симптоматический характер. Неудивительно, что авторы сообщают о неустойчивости эффекта от предпринятых мер во времени и высказывают неудовлетворенность результативностью профилактических мероприятий.

Обширная литература, посвященная предупреждению стресса, психопрофилактике неблагоприятных психологических состояний и различным техникам саморегуляции (Аббатов В. А., Перре М., 2004; Демьянчук Р. В., 2006; Куликов Л. В., 1997; Леонова А. Б., Кузнецова А. С., 1984; Линдемман Х., 1992; Лобзин В. С., Решетников М. М., 1986; Мельник Ю., 2000; Самоукина Н. В., 2002; и др.), носит, как правило, рекомендательный характер.

Программы, нацеленные на профилактику выгорания, повышение стрессоустойчивости и фрустрационной толерантности педагогов (Семенова Е. А., 2002; Семенова Е. М., 2005; Чернявская В. С., 2002 и др.) как пра-

вило не ограничиваются предложением эффективных средств саморегуляции, а предполагают развитие рефлексии, гибкости мышления, эмпатии и т. д., то есть имеют комплексный характер.

Помощь педагогам в том, чтобы перестать воспроизводить возникшие в раннем детстве бессознательно повторяющиеся паттерны взаимодействий, рассматривается как крайне актуальная задача современной аналитической педагогики (Г. Фигдор, 2000).

Однако сообщения о психоаналитически ориентированной профилактической работе с педагогами пока немногочисленны. Содержание такой работы сводится к 1) выяснению побудительных причин выбора профессии и личной значимости данного вида деятельности; 2) к прояснению и проработке первоначальных дефицитов личности, восполнению которых служит профессиональная деятельность (Malach-Pines A., 2001). По мнению ученых, такая работа может существенно снизить риск профессиональных личностных деформаций. К сожалению, в данных исследованиях, как и в вышеуказанных программах профилактики выгорания у педагогов, ничего не говорится о контроле эффективности проведенных мероприятий.

Изменение взглядов на позицию педагога в общении с учениками и разработка принципов диалогической, «ты-ориентированной» гуманистической педагогики привели к совершенствованию психотехнической подготовки педагогов. Были созданы принципиально новые психолого-педагогические технологии обучения учителей конструктивным навыкам общения с учениками, позитивным стратегиям установления дисциплины (поддержка, эмпатическое слушание, активное слушание в конфликтных ситуациях, Я-высказывания для выражения чувств и т. д.), способствующие повышению удовлетворенности учителя своим трудом, сдерживанию риска профессиональных личностных деформаций педагогов (Кривцова С. В., Мухаматулина, Е. А., 1996; Реньге В., 1993; Albert L., 1990; Dink-meyer D., Gary D. McKay, 1980; Gordon Th., 1975; Nelsen J., 1987 и др.).

Исследователи, работающие в русле акмеологического подхода, подчеркивают, что одним из основных путей профилактики профессиональных деформаций является целенаправленное моделирование ситуаций самосовершенствования педагогов (Лысенко Е. М., 2004; Секач М. Ф., 2004 и др.).

В настоящее время возникла настоятельная необходимость в создании профилактических программ профессиональной деформации, реализуемых в ходе психолого-акмеологического сопровождения труда педагогов. Акмеологический характер модели способствует раскрытию творческих возможностей личности, обеспечивает продуктивную саморегуляцию психической устойчивости и сохранение здоровья. Комплекс мер медико-психолого-педагогического характера, назначение которых — ослабление косвенным путем деформирующего влияния деятельности педагога на субъекта профессиональной деятельности будет способствовать созданию условий

для восстановления и актуализации личностно-профессионального ресурса учителей (О. С. Анисимов, А. С. Гусева, П. А. Корчемный, В. Г. Михайловский, М. Ф. Секач, А. П. Ситникова).

Из опыта М. Ф. Секач следует, что акмеологическое сопровождение в сфере предупреждения деформаций в профессиональной деятельности целесообразно вести по следующим направлениям:

- акмеологическое моделирование профессиональной деятельности;
- экспертный мониторинг профессионализации персонала, развитие их творческого потенциала в процессе труда;
- выявление отдельных профессиональных деформаций и их преодоление;
- актуализация саморегуляции психической устойчивости в рамках психолого-акмеологического сопровождения [1].

Направления деятельности могут включать:

1. медицинские аспекты — лечебная физкультура, физиопроцедуры, массаж;
2. психологические аспекты — релаксационные программы, тренинги личностного роста, уверенности в себе, креативности, конфликтологической компетентности, индивидуальные консультации психологов и психотерапевтов;
3. педагогические аспекты — группы профессиональной поддержки, творческие мастерские, дискуссии на актуальные педагогические темы;
4. досуговые мероприятия — спортивные соревнования, танцевальные вечера, дающие физическую разрядку накопившейся отрицательной энергии.

Одним из основных путей профилактики профессиональных деформаций является целенаправленное моделирование и развитие ситуаций самосовершенствования, при которой педагоги постоянно сталкиваются с необходимостью активно расширять и применять имеющиеся знания, умения и навыки. Огромное значение для предупреждения синдрома профессионального выгорания, выражающегося в «эмоциональном истощении», «деперсонализации», «неудовлетворении личными достижениями» имеет развитие у педагогов компонентов психической устойчивости — волевого, эмоционального, интеллектуального и личностно-профессионального.

Л. М. Митина (2004) и ее сотрудники апробировали широкий спектр форм и методов тренинговой, консультативной и коррекционной работы с учителем, ориентированной на профессиональное развитие (развитие самосознания, эмоциональной гибкости, формирование позитивных личностных сил). Автор приходит к выводу, что применение данной технологической модели позволяет трансформировать адаптивное поведение учителя, направить его на творческую реализацию в профессии.

При построении инновационной модели трансформации риска личностно-профессиональных деформаций в ресурс развития педагогов Н. Б. Москвина (2005) ис-

ходила из того, что «для преодоления собственных деформаций их «носитель» должен, прежде всего, осознать и принять факт их наличия, что предполагает высокий уровень развития рефлексивности [2]. Однако именно эта способность у большого количества педагогов оказывается существенно деформированной. Вследствие этого, стратегия преодоления деформаций сопряжена с серьезным сопротивлением со стороны многих учителей, играющим роль психологической защиты» (там же, с. 357). Автором предложена и успешно апробирована альтернативная технология формирования нового опыта путем погружения потенциально смыслопорождающую и смыслоплощающую деятельность, провоцирующую манифестацию деформационных тенденций — «кризис компетентности», с последующим преобразованием ситуации затруднения в образовательную ситуацию.

Различные способы преодоления иррациональных убеждений, не-конструктивных стратегий поведения и общения, а также развития жизненных целей, формирования уверенности в себе предлагаются в работах Андерсона Дж., 1996, Белухина Д. А., 1992, Гиппенрейтер Ю. Б., 2003, Графа В., Ильясова И. И., Ляудис В. Я., 1981, Добровича А. В., 1987, Жутиковой Н. В., 1988, Смита М., 2001, Трошихиной Е. Г., 2001 и др., имеющих, в основном, рекомендательный характер.

Литература:

1. Анисимова, О. А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя. Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2002. — 16 с.
2. Москвина, Н. Б. Трансформация риска личностно-профессиональной деформации в ресурс развития. Автореф. дис...д-ра психол. наук. М., 2005. — 42 с.
- 3.

Особенности педагогических подходов к системе социальной защиты населения

Харина Лилия Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске

В процессе исследования вопросов связанных с функционированием системы социальной защиты очевидным становится родственность некоторых методов и средств рассматриваемого института со средствами и методами социальной педагогики.

С учетом вышесказанного, представляется особо важным выделение в качестве обобщенного подхода в системе социальной защиты именно педагогического, в котором бы интегрировались различные используемые социологической, психологической, педагогической теорией и практикой подходы.

На основе анализа содержания и социально-педагогического потенциала различных областей научного знания

Есть немало сообщений, что результаты внедрения таких программ и отдельных тренингов часто неустойчивы во времени, либо могут даже спровоцировать уход педагога из данного учебного заведения, вследствие неприятия нового стиля педагогической деятельности коллегами и администрацией школы (Гусинский Э. Н., Турчинова Ю. И., 2001; Кривцова С. В., Мухаматулина, Е. А., 1996; Митина Л. М., 2004; Реньге В., 1993 и др.).

Трудно не согласиться с критическим мнением Н. А. Аминова, высказанного в рецензии на монографию Л. М. Митиной «Учитель как личность и профессионал», но по справедливости относящегося и ко многим другим работам в этой области: «К сожалению, автор, занимая личностно-деятельностную позицию, полностью оставляет вне поля зрения дифференциальный аспект проблемы. Труд учителя — это призвание. И цель гуманистической психологии — помочь каждому педагогу раскрыть и реализовать свой потенциал. Игнорирование данного аспекта создает впечатление доступности новых (психолого-педагогических — Н. К.) технологий, легкости их усвоения всеми, а это не так» (Аминов Н. А., 1994, с. 178). Н. А. Аминов справедливо полагает, что дальнейший прогресс в решении обсуждаемой проблемы может быть достигнут лишь на путях интеграции личностно-деятельностного и дифференциального научных направлений.

можно представить некоторые частнонаучные методологические связи социальной педагогики.

Социальная педагогика, как система научных знаний подразделяется на два взаимосвязанных раздела: теоретико-методологический (методологические основы познания, законы, научный аппарат и т.д.) и прикладной (практическое применение общих теоретических положений). Поэтому философские течения, концепции, теории, методология познания и преобразования — составляют исходные методологические основания и методологические основы социально-педагогической теории.

Социальная педагогика опирается на социальные идеалы, одним из оснований которых выступают соци-

альная философия, ее достижения в анализе социально-исторического развития общества и уроков прошлого, прогнозирование будущего. При этом социальная педагогика не может игнорировать выводы той части философского знания, которое объясняет характер влияния на социальный прогресс различных общественных институтов, материальных и духовных факторов, условий социально-исторического развития.

Философия в целом и социальная философия в частности трансформируют, редуцируют на уровень мировоззрения современную научную картину мира, а также существующие с ней научные картины мира и способы его познания, сохранившиеся из прошлого в силу их интеграции в новое знание, а также в силу различий в социокультурном развитии разных народов и регионов современного мира. Социальная педагогика, призванная осуществлять социальное воспитание и обучение социальным наукам, формировать социальные ориентации и ценности человека как социального субъекта вообще, разумеется, не может игнорировать этот блок социально-философских знаний. Он используется в социальной педагогике, которая способствует его воспроизводству и совершенствованию, трансляции в определенной социокультурной среде, микро- и макросоциуме.

Определенная часть теоретических знаний в социальной педагогике «выросла» из социологических теорий. Специальные разделы социологии должны быть внимательно изучены социальными педагогами, которые специализируются или по профилю деятельности, или по типу социума, или по категориям населения. Исследования в области социальной педагогики опираются на социологические данные (о социальной структуре государства и общества, институтах социума и др.) или методы анализа социальной реальности.

Например, при написании социально-педагогических биографий клиентов из групп риска обычно используются данные интервью, анкет, опросных листов, документов архивов, автобиографий и других источников, а также методы сбора информации, которые традиционно применяются в социологии. Социологические методы исследования используются в прикладных исследованиях по социальной педагогике.

Кроме того, нельзя понять и использовать социально-педагогический потенциал семьи без применения данных по социологии семьи как отраслевой социологической теории, т. е. такой отрасли социологического знания, которая характеризует закономерности развития семьи как социального института, особенности ее эволюции и функционирования в разных региональных и национально-культурных контекстах, особенности имущественной и социально-статусной дифференциации, типологию внутрисемейных отношений. Эти характеристики во многом определяют социально-педагогическую среду и ее потенциал, масштабы и характер социально-педагогического влияния субъекта воспитательного воздействия на личность, группу, общество.

Многие подходы в социальной педагогике, оформляясь в определенные направления, обычно опирались на психологические воззрения. Психологические знания являются основой профессионального обучения в области социальной педагогики.

Не менее значимы для социальной педагогики и социально-психологические характеристики субъектов воспитательного воздействия (включая воспитуемого как субъекта самовоспитания), а также условий их жизни, социально-психологического климата среды обитания, тех психических процессов и явлений, которые характерны для людей в данной социально-исторической, социально-культурной, социально-территориальной ситуации. Учет особенностей психики людей как представителей разных социальных групп, специфики эволюции и функционирования группового и массового сознания населения, влияния на него различных форм общественного сознания и социальных институтов — непереносимое условие успешного развития социальной педагогики и как практической деятельности, и как науки, и как образовательного комплекса.

По мнению Г.Н. Филонова «очевидна, вместе с тем, и тесная связь социальной педагогики с классической педагогикой как наукой о законах, методах формирования у людей нужных обществу и каждому человеку качеств, позволяющих полноценно развивать свои жизненные силы, удовлетворять изменяющиеся потребности. Не случайно социальная педагогика опирается в своем развитии на общие основы педагогической теории. Более того, сегодня многие крупные педагоги рассматривают социальную педагогику как одну из отраслей развивающегося педагогического знания, с чем в известном смысле вряд ли нужно спорить» (Филонов, 1998, с. 35).

Тезис о том, что вся педагогика социальна, не противоречит выделению из нее социальной педагогики в качестве относительно самостоятельной отрасли. Дело в том, что социальность педагогической науки и практики отражает ее характер, в то время как социальная педагогика выделяется на основании специфики предметной области.

Социальная педагогика действительно возникла и развивалась в рамках педагогической науки, выступая в течение определенного времени одной из ее отраслей. Именно возникновение ее в рамках педагогики и вызвало такую неоднозначную реакцию в научно-педагогической среде. Однако, отражая разнообразную, динамически развивающуюся социальную практику, она вышла за рамки только педагогики и проникла в другие секторы социальной сферы. Вполне можно утверждать, что упрощается тенденция превращения социальной педагогики в междисциплинарную науку, в одну из отраслей социального знания. Вместе с тем, в настоящее время нет оснований утверждать, что этот процесс завершен, и социальная педагогика перестала быть частью педагогической науки.

Поскольку бесконфликтного личностного развития не бывает в природе, социальная педагогика изучает

(как часть научного объекта) потенциальные и реально существующие конфликты между личностью и социальной средой (социумом и микросоциумом), взаимоотношения человека с другими людьми, которые имеют конфликтный, т. е. особо значимый как для личности, так и ее окружения характер. Социальные педагоги имеют дело и с остроконфликтными категориями населения: молодежью, инвалидами, пенсионерами, безработными, беженцами и т. п. В этих ситуациях они призваны содействовать ослаблению социальной напряженности. Кроме того, даже в социально стабильных и социально перспективных группах населения наблюдаются конфликты, хотя они могут носить не столько социальный, сколько собственноличностный характер. Учитывая, что социальная конфликтность достигла высоких качественных и количественных параметров, конфликтологический подход к анализу проблематики социальной педагогики актуален и чрезвычайно важен. Таким образом, содержание науки «социальная педагогика», ее объект, предмет, категории и другие атрибуты не могут осмысливаться вне конфликтологического аспекта. В противном случае неизбежен отрыв от реальных общественных запросов, возможна искаженная интерпретация ее функций и назначения. Основным противоречием (конфликтом) для социальной педагогики выступает противоречие между личной и социальной жизнедеятельностью человека. Именно на разрешение этого конфликта, т. е. на гармонизацию взаимодействия человека и общества, направлена социальная педагогика.

Социальная педагогика в социальной работе выступает в роли научного стержня. С одной стороны, информационные задачи, вопросы формирования знаний об обществе и отношениях в группе, о социализации, о развитии готовности личности к самопомощи решаются в основном педагогическими методами и средствами, с другой — социальная работа всегда связана с воздействием на клиента, что объективно обуславливает педагогическую направленность такого воздействия.

В связи с этим педагогические основы социальной работы должны включать элементы педагогической теории о принципах, содержании, методах, путях и средствах педагогического воздействия. Решение социальных задач во многом определяется воспитанностью людей, поэтому педагогике принадлежит ведущая роль в определении способов, путей и средств развития личности, субъектов и объектов социальной работы.

Одним из важнейших педагогических элементов социальной работы является формирование ценностей в рамках гуманистической концепции, определяющих мировоззрение человека, готового к сотрудничеству, умеющего принимать и оказывать помощь. Социальная работа должна подвести личность к самовоспитанию, дать ей возможность обрести цель и смысл жизни, а также найти средства, с помощью которых можно достичь продуктивного социального поведения, включиться в систему непрерывного образования.

Педагогическое содержание социальной работы отражается в таких социальных процессах как социальная адаптация, социальная коррекция, социальная реабилитация и др. Значение педагогического знания в социальной работе настолько велико, что отчетливо выявилось и реализуется становление специальной частной дисциплины — педагогики социальной работы. Социальная педагогика и социальная работа связаны на основании взаимодополнения. Социальная педагогика компенсирует влияние, которое упускает социальная работа: взаимодействие с представителями социально стабильных и социально перспективных групп, общественными организациями, «нормальными» семьями, средствами массовой информации и т. п.

Однако социальная педагогика распространяет свои воздействия не только на социально уязвимые группы населения. Она реализуется в социуме «нормальных», «здоровых» семей; в культурно-досуговом секторе социальной сферы; в спортивно-массовой работе; в образовании; в деятельности общественных объединений и т. д.

Следовательно, социальная педагогика дополняет социальную работу, охватывая более широкий круг населения, а не только социально-проблемную его часть. Кроме того, содержание социальной работы отличается от содержания социально-педагогической деятельности, а это значит, что их взаимодополнение осуществляется путем реализации по отношению к одному и тому же объекту разного содержания этих видов деятельности.

Вышеперечисленные педагогические взгляды можно рассматривать в призме социальной педагогики, социальной работы. Социальная педагогика, социально-педагогическая служба (педагогика отношений в социуме) является базовой интегративной основой в системе служб социальной помощи, в поддержке населения и позволяет своевременно диагностировать, выявлять и педагогически целесообразно влиять на отношения в социуме, развивать всевозможные инициативы, формировать ценностные ориентации личности по отношению к себе, своему физическому и нравственному здоровью, к окружающей природе, социальной среде. Социальная педагогика видит одну из главных своей задачей социальную поддержку, помощь и защиту личности при соблюдении всех критериев целесообразности, экономичности и гуманности.

Социальная педагогика, по мнению многих исследователей (В. Г. Бочарова, В. Н. Гуров и др.), служит теоретическим фундаментом согласованной деятельности по оказанию помощи индивиду (группе) в широком социальном пространстве, является стержневой содержательной основой в межорганизационной координации всех субъектов социальной работы.

В настоящее время, характеризуя социально-педагогическую деятельность как общественно-исторический феномен, западные и отечественные ученые приходят к выводу, что социальная педагогика призвана обосновывать и оказывать на практике интегративную поддержку в ре-

шении сложных конфликтных ситуаций, которые возникают по мере взросления человека в обществе, и своевременно исправлять ущерб, нанесенный людям, отдельному индивиду.

Вышесказанное позволяет утверждать, что сфера социального страхования реально связана с педагогической деятельностью. При этом в данной сфере возможно и применение различных, специфичных для педагогики подходов.

Так, например, личностно ориентированный подход является ключевым звеном в социальной педагогике и основополагающим в системе социальной защиты населения. В центре внимания данного подхода — уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью социальной педагогики и системы социальной защиты.

Появление личностно-ориентированного подхода в современной российской педагогической науке и практике, по мнению ряда исследователей (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова), связано с идеологическими (на уровне государственной политики), теоретическими (на уровне построения моделей образования в психологии и педагогике) и практическими (на уровне деятельности отдельных педагогов и учебных заведений) попытками преодолеть отчуждение личности, как ученика, так и учителя в традиционной системе образования. Личностно ориентированный подход необходим для преобразования социоцентрического и авторитарного процесса обучения и воспитания детей.

Методический арсенал личностно ориентированного подхода составляют формы, методы и приемы, которые соответствуют определенным требованиям: диалогичности, деятельностно-творческому характеру, направленности на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставлению учащемуся необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Большинство ученых склонны включать в этот список диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы фасилитации и педагогической поддержки личности в процессе саморазвития. По мнению Т.В. Фроловой, использование личностно ориентированного подхода невозможно без применения методов диагностики и самодиагностики. Петербургские ученые Е. И. Казакова и А. П. Тряпицына справедливо считают метод создания ситуации успеха важнейшим средством личностно ориентированной деятельности.

Личностно ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать

и поддерживать процессы самопознания, саморазвития и самореализации личности ребенка, становления и проявления его индивидуальности.

С точки зрения социальной педагогики личностно ориентированный подход представляет собой методы и средства обучения и воспитания соответствующие особенностям каждого человека. Подход предполагает отношение к личности в традиционной технологии — атмосферу заботы, сотрудничества создают условия для творчества и самоактуализации. А с точки зрения системы социальной защиты личностно ориентированный подход предусматривает гарантию обеспечения социальных прав и выполнение личностью социальных функций, что предполагает формирование гармоничной личности. Такой подход обуславливает педагогическую основу социальной защиты, основной целью которой является оказание компетентной помощи людям. Социальная педагогика становится теоретической базой социальной защиты, обеспечивающий ее педагогический компонент.

В таком случае социальная защита может рассматриваться, как профессиональная деятельность по оказанию помощи индивидам, группам в целях улучшения или восстановления их способности к социальному функционированию, созданию условий, благоприятствующих достижений этих целей в социуме.

Таким образом, личностно ориентированный подход применительно к системе социальной защиты должен предусматривать реализацию принципов индивидуальности и субъектности.

Принцип индивидуальности. Соблюдение этого важнейшего положения нацеливает на создание такой системы социального страхования, в которой индивидуальность станет ценностью, а ее развитие и проявление — одной из главных задач этой системы. Только при выполнении такого условия она будет иметь гуманистический характер. Принцип индивидуальности предполагает также учет и развитие особенностей.

Принцип субъектности. Только при наличии субъектной позиции у клиентов можно успешно смоделировать и построить эффективную и гуманную систему социального страхования.

Отечественная и мировая практика подтверждают тот факт, что по мере расширения масштабов и возникновения новых форм и моделей социальной защиты степень ее эффективного, преобразующего влияния на сферы социальной политики и массовой практики жизнеобеспечения личности во многом от уровня цивилизационной ориентации и профессиональной подготовки кадров. Говор об этом, мы подразумеваем, прежде всего, необходимость овладения основами педагогических аспектов теоретических и методических знаний и выработки с их помощью практических навыков социально-педагогической деятельности на решающих стратегических направлениях ее в первичных структурных звеньях социальной политики и социальной защиты.

Литература:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/4-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 199 с.
2. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/Под ред. В. А. Сластенина. — 5-е изд., доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2005
3. Харина, Л. В. Педагогические аспекты государственного социального страхования в системе социальной защиты населения в России: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. — Ставрополь, 2005. — 184 с. РГБ.

К проблеме психологических новообразований студенческого возраста

Шельпова Елена Владимировна, доцент, руководитель центра дополнительного образования
Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске

Как возрастная категория студенчество относится к «началу зрелой жизни» и представляет собой переходную фазу от периода созревания к зрелости.

Студент как человек определенного возраста и как личность может быть охарактеризован с различных сторон:

1. Психологической, включающей психологические процессы, состояния и свойства личности;
2. Социальной, которая представляет собой единство общественных отношений, качеств, обозначающих принадлежность студента к конкретной социальной группе;
3. Биологической, которая предопределена наследственностью и природными задатками и включает в себя безусловные рефлексы, инстинкты, тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, телосложение, рост, физическую силу, черты лица, цвет кожи, глаз, и т. д.

Подробный анализ каждой из перечисленных сторон позволяет раскрыть потенциальные возможности студента, его личностные и возрастные особенности.

В рамках нашего исследования интерес представляет психологическая сторона развития личности студента. Данные теоретико-эмпирических исследований Б. Г. Ананьева, Л. Н. Грановской, М. Д. Дворяшиной, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана, Е. И. Степановой, В. А. Якунина и др. показали, что в студенческие годы происходит дальнейшее развитие человека, преобразование психических функций внутри интеллекта, практически полностью изменяется структура личности из-за вхождения в новые, разнообразные общности.

Ведущим видом деятельности в этот период являются учебно-профессиональная деятельность и самоопределение. К психологическим новообразованиям студенчества исследователи относят: формирование чувства ответственности за собственное будущее, попытки решить проблему идентичности в профессиональной сфере (выбор будущей профессии и обучение) и в сфере семейных взаимоотношений (четкий образ спутника жизни), в личностном плане — развитие самопознания, форми-

рование установки к самому себе, осознание собственной индивидуальности.

В когнитивной сфере формируется индивидуальный стиль умственной деятельности, самостоятельность логического мышления, интерес к научному поиску. Внутренняя речь в этот период — основное средство организации мышления, регулятор других познавательных процессов.

Дальнейшее развитие когнитивной сферы напрямую зависит от направления и профиля обучения, вида будущей профессии. Гуманитарное направление будет способствовать развитию традиционной логики, обучение на юридических и психологических факультетах развивает вероятностное мышление. Техническое направление способствует развитию пространственно-визуального мышления (Г. Крайг, 2001, У. Перри, 1970). Эти исследователи выделяют следующие стадии развития студенческого мышления:

1. Начальный дуализм — желание интерпретировать мир авторитарным дуалистическим образом, деление мира на белое и черное, поиск единственной истины. Это проявляется в резкости поведения, юношеском максимализме суждений;

2. Концептуальный релятивизм — проявление терпимости к разнообразным, часто соперничающим точкам зрения, возможность рассматривать с разных позиций одно и то же явление (ситуацию);

3. Самостоятельный выбор жизненной позиции, принятие ответственности за него, за свой образ жизни. С позиции авторов такая последовательность изменений и характеризует интеллектуальное развитие в ранней взрослости [3, с. 426].

У студентов активно формируется и такое когнитивное новообразование, как практический интеллект. К его основным характеристикам можно отнести:

1. Предприимчивость — умение находить несколько вариантов решения проблемы, возникшей в сложной ситуации. Этому способствует тренировка версионного,

или вариативного, альтернативного, мышления. Высокий уровень развития этого вида мышления предполагает способность человека выдвигать до двадцати и более альтернатив преодоления трудностей;

2. Экономность — возможность находить способы решения, которые дают наилучший результат с наименьшими затратами;

3. Расчетливость — умение предвидеть последствия своих действий и решений, способность точно оценивать результат;

4. Оперативность в решении задач — количество затраченного времени, с момента постановки проблемы до ее практического решения.

Студенческий возраст характерен тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных сил [4, с. 2].

В студенчестве происходит становление социального интеллекта — способности человека адекватно оценивать собственное поведение и поведение других людей в обществе.

Если же изучать студента как личность, то возраст 18–25 лет — это период наивысшего развития нравственного сознания, устойчивого мировоззрения, эстетических чувств, формирования характера, овладения набором социальных ролей, присущих взрослому человеку.

С одной стороны — преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций; с другой — интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией — выделяют студенчество как центральный период становления характера и интеллекта.

Основной чертой нравственного развития является усвоение сознательных мотивов поведения. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных сторон учебного процесса: его содержания, форм и способов организации с точки зрения их индивидуальных потребностей и целей. Продолжают развиваться такие ка-

чества личности, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Происходит развитие механизмов психологической защиты, которые используют студенты в процессе адаптации к изменяющимся внешним и внутренним условиям: изменение приоритетов в социальной сфере, рост социальной ответственности и др.

Студенческий возраст, по мнению Б. Г. Ананьева, «сензитивный период развития основных социогенных потенций человека» [1]. Профессиональное образование влияет на психику человека, развитие его личности. За время обучения у студентов, при наличии благоприятных условий, происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, характеризующий профессиональную направленность личности. Для успешного профессионального обучения необходим довольно высокий уровень общего когнитивного развития, в частности, восприятия, внимания, памяти, мышления, эрудиции, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При незначительном снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, настойчивости, аккуратности в учебной деятельности. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта с окружающей средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. 6-е изд. — М.: Академический проект: Альма Матер, 2006.
2. Бондырева, С. К. Человек (вхождение в мир). — М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2007.
3. Крайг, Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с.
4. Малютина, Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте. — Омский научный вестник. — № 2. — 2014. — с. 1–5.
5. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности. Избранные труды в 2-х томах. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005.

Имидж педагога как составляющая профессиональной компетентности

Захарова Светлана Николаевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии, кандидат социологических наук,

Филиал ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт (г. Железноводск)

Современный период развития России обозначил необходимость обновления основных приоритетов в системе профессиональной подготовки специалистов. В новой концепции образования сформулированы требования подготовки квалифицированных кадров, с учетом многообразных профессиональных качеств, социальных функций и ролей в обществе. Модернизация образования неизбежно приводит к изменению и обновлению квалификационных требований и квалификационных характеристик современных педагогов, центральное место в которых занимают общие и специальные профессионально-педагогические компетентности, выступающие основой продуктивного функционирования педагога.

Понятие профессиональной компетентности педагога предполагает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Содержание данного понятия обуславливается конкретно-историческим характером социальной и педагогической действительности. Профессиональная компетентность — понятие, соответствующее требованиям времени и помогающее адекватно действовать в постоянно меняющейся ситуации. Педагог должен быть профессионально гибким, мобильным, способным адаптироваться к происходящим переменам.

Компетентность в области взаимодействия характеризуется знаниями о природе социальных влияний. Наиболее важной чертой межличностной компетентности является имиджевая компетентность, т.е. умение устанавливать и поддерживать определенные представления о себе. Это умение зависит от нескольких факторов: развитой эмпатии и рефлексии; разнообразного репертуара поведения; обладания определенным межличностным ресурсом, чтобы применять нужную тактику в соответствующих ситуациях.

Важным востребованным профессиональным качеством, повышающим эффективность педагогической деятельности, становится профессиональный имидж. Профессиональный имидж — это важная компетенция каждого педагога, формирование его — трудоёмкий процесс и результат самопознания и саморазвития.

Имидж — это инструмент, помогающий выстраивать отношения с людьми. Имидж педагога — сложившийся стереотип образа в представлении учащихся, коллег, социального окружения. В развитии личностно-педагогического имиджа и индивидуального стиля педагогической деятельности приоритетным считается становление личностного имиджа, как условие формирования педагогического профессионального имиджа.

Специалистами разных областей науки имидж формулируется различно. В.М. Шепель определяет имидж как визуальный образ, А.А. Калюжный трактует имидж как представление, Е.Б. Перельгина рассматривает имидж как символический образ субъекта, А.Ю. Панасюк определяет его как мнение, Е.А. Петрова как категорию, которая универсально применима к любому объекту. Обобщая имеющиеся определения можно констатировать, что имидж — это то впечатление, которое производит человек на окружающих, это целостное представление об образе, который формируется в сознании людей. [2, с. 13].

Имидж связан как с внешним обликом человека, так и с его внутренним содержанием. Для того, чтобы сформировался имидж, недостаточно восприятия характеристик образа. К этому образу должно возникнуть определенное отношение, мнение и определенная оценка этого образа. Поэтому имидж можно охарактеризовать как отношение к образу и мнение об этом образе.

Имидж любого специалиста, а в особенности педагога, должен соответствовать требованиям времени и общества.

В.М. Шепель, одним из первых занимающийся в нашей стране проблемами построения имиджа, выделяет качества, которые способствуют успешному формированию позитивного профессионального имиджа.

Первую группу составляют качества, которые В.М. Шепель определяет как «умение нравиться другим людям». Это коммуникативные характеристики человека, определяющие его способность в установлении контактов с другими людьми; умение сопереживать, понять другого человека.

Вторую группу составляют качества, характеризующие личность с точки зрения образования и воспитания, т.е. моральные ценности, психологическое здоровье, стрессоустойчивость, умение не создавать и умело разрешать конфликтные ситуации.

Третья группа качеств определяется профессиональным и жизненным опытом и интуицией личности.

Имидж для педагога важен не в меньшей степени, чем для любого другого специалиста, так как именно он влияет на формирование представлений, установок, ценностей учащихся и студентов. Имидж работников педагогического вуза оказывает положительное влияние на формирование имиджа будущих педагогов.

Профессиональный имидж преподавателя педагогического вуза это интегральная характеристика, включающая в себя совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных ка-

честв педагога, которая способствует эффективности педагогической деятельности.

С помощью метода описательной статистики можно выделить наиболее значимые имиджевые характеристики «позитивно оцениваемого» и «негативно оцениваемого» преподавателя педагогического вуза.

Проведенное исследование на базе студенческих групп 2–3 курса Филиала СГПИ показало, какие внешние и внутренние качества педагогов являются наиболее востребованными студенческой аудиторией и какой образ складывается в их представлении о будущей профессии. Результаты опроса показали значимость предпочтений:

- 1) доброжелательность
- 2) справедливость
- 3) отзывчивость
- 4) уравновешенность
- 5) ответственность
- 6) разумная требовательность
- 7) тактичность
- 8) внимательность
- 9) жизнерадостность
- 10) чувство юмора.

В оценке компетентности и профессионализма преподавателя студентам хотелось бы видеть педагогов эффективными в оценке знаний и людей, профессионалами, знающими свой предмет и умеющими понятно и интересно преподнести материал, целеустремленными, творческими, небезразличными к происходящим событиям и к каждому студенту. У преподавателя должна быть четкая дикция, грамотно поставленная речь, приятный немоноотонный голос.

Внешний вид преподавателя — это визитная карточка педагога. Студенты выделяют как «позитивно оцениваемые» характеристики: аккуратность в одежде и макияже, опрятность, строгость и деловой стиль в одежде, наличие неброских украшений, ухоженные волосы и руки.

«Негативно оцениваемые» характеристики преподавателей студентами: вспыльчивость, раздражительность, несправедливость, безответственность, предвзятость, безразличность, неаккуратность, алчность, застенчивость.

Таким образом, имиджевая компетентность, становятся важным компонентом продуктивного взаимодействия, условием эффективности педагогической деятельности. Каждый преподаватель должен обладать ярко выраженной рефлексией, т.е. осознавать, какими качествами он обладает и какие требования предъявляет ему студенческая аудитория и коллеги, а также прилагать усилия по изменению имиджа и его улучшению.

Построение имиджа — процесс довольно сложный, специально организованный, который развивается по определенным законам и технологиям [7, с. 21]. Обобщая мнения исследователей по проблеме формирования имиджа преподавателя педагогического вуза, можно сделать вывод, что это длительный процесс, на эффективность которого оказывает влияние ряд условий:

1) развитие у преподавателей жизненных ценностей и установок;

2) осознание преподавателем необходимости формирования позитивного имиджа;

3) проявление собственной активности при работе над имиджем;

4) знание требований студенческой аудитории к личности и деятельности преподавателя;

5) выявление начального уровня развития качеств, составляющих позитивный имидж преподавателя;

6) овладение педагогом приемами самопознания, а также навыками проектирования индивидуального имиджа;

7) соблюдение принципа систематичности при формировании имиджа;

8) соблюдение принципа многообразия форм и методов работы по формированию и коррекции имиджа [1, с. 212].

Значительное место в формировании имиджа педагога уделяется его самопрезентации и позиционированию. Е.Б. Перельгина определяет самопрезентацию как деятельность по созданию имиджа. Такую деятельность можно признать эффективной, если окружающие воспринимают образ человека как притягательный. Позиционирование, по мнению Г.Г. Почепцова, — это построение имиджа с учетом знания интересов, потребностей, ожиданий, требований определенной группы людей; умение отбирать и предъявлять те внешне оцениваемые характеристики, которые способствуют оптимизации процессов взаимодействия; визуальное моделирование, оформление и представление результатов деятельности во внешней среде [5].

Каким бы компетентным специалистом ни был преподаватель, он должен постоянно совершенствовать свои личностные и профессиональные качества, создавая, таким образом, собственный имидж, образ личностного «Я».

Формирование образа педагога начинается с первого впечатления, создаваемого особенностями стиля одежды, мимики, жестов, речи. Внешние характеристики должны подкрепляться внутренними личностными качествами: общей эрудированностью, жизненными целями и установками, отношением к окружающим людям и происходящим событиям. Имидж обуславливает самореализацию личности: для педагога он служит индикатором признания со стороны общества, оценки и отношения окружающих.

Этапы управления формированием имиджа педагога включают: изучение общественного мнения о профессии, уточнение предпочтений потребителей образовательных услуг (администрация, студенты, родители); трансляция положительного образа педагога, поддержка позитивно окрашенных, эмоционально привлекательных компонентов имиджа.

Таким образом, профессиональный имидж — это важная компетенция каждого педагога, являющаяся результатом самопознания и саморазвития. Профессио-

нально-значимые личностные качества педагога, характеризующие интеллектуальную и эмоционально-волевою сферу личности, существенно влияют на результат про-

фессиональной деятельности. Профессиональный имидж является инструментом педагогического влияния и условием успешной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Калужный, А.А. Психология формирования имиджа учителя. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. — 222 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
3. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 320 с.
4. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. — СПб, 2004.
5. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: Стратегия, психотехники, психотехнологии. — М.: Омега-Л, 2007 — 266 с.
6. Почепцов, Г.Г. Имиджелогия. — Киев, изд-во «Ваклер», 2002. — с. 25.
7. Ромашина, С.Я. Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога: Учебное пособие для студентов педагогических вузов, М.: УРАО, 2005 — 172 с.
8. Шепель, В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям: Учеб. пособие — М.: Народное образование, 2002. — 576 с.

Проблема повышения качества образования в вузе

Иванченко Ирина Васильевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Профессиональная деятельность будущего специалиста в современном обществе предполагает профессиональную мобильность, творческую самореализацию, владение профессиональным общением, умение применять технологии, брать на себя ответственность за решение задач. Современному обществу необходимы такие работники в системе образования, которые способны не только видеть проблемы, но и продуктивно решать их.

По мнению Л.А. Колядиной, педагогический аспект повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе направлен на рассмотрение его как результата образовательного процесса, отвечающего запросам личности студента и социального заказа. Вузу необходимо готовить работников, подготовленных к творческой деятельности, способных к высокоинтенсивному труду, к осуществлению непрерывного профессионального образования. Это все говорит о новом подходе к профессиональной подготовке студентов, отказе от сведения этого процесса только — к усвоению знаний, умений и навыков, что обуславливает необходимость формирования у студентов профессиональных качеств, обеспечивающих успешное выполнение конкретных функций, связанных с будущей профессией [2].

Качество образования, с нашей точки зрения, есть такая подготовка работников образовательной организации, которые способных к эффективной профессиональной дея-

тельности, к быстрой адаптации в современных условиях, владеющих технологиями в своем направлении, умением использовать полученные им знания при решении профессиональных задач [4].

Одна из важных задач, решение которой направлено на обеспечение улучшения качества подготовки специалистов в вузе — это оценка качества получаемого каждым образованием, согласованная с системой научных знаний и профессиональных задач в выбранной специализации, а также оценка возможности изменения системы образования, обеспечивающей улучшение его качества. Поэтому возникает вопрос о том, какие условия необходимо создавать для повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов, какими критериями будет характеризоваться качество профессиональной подготовки студентов, они будут определены в педагогическом процессе.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года обозначено, что качество образования — это ориентация образования не только на усвоение обучающимися знаний, но и развитие познавательных и созидательных способностей; а также личной ответственности и опыта самостоятельной деятельности.

Сегодня наше государство нуждается в специалистах, способных постоянно обновлять свои знания, овладевать новыми навыками, умеющими не только искать рабочие места для себя, но и создавать их для других —

это одна из задач соответствия высшего образования требованиям современности. И поэтому гарантировать достойное место в мировом сообществе может лишь высокое качество образования, соответствующая подготовка специалиста, отвечающая всем происходящим изменениям. [5].

Сегодняшний переход в системе образования на новые стандарты требует переструктурировать и систему обеспечения качества подготовки специалистов, которая включает и процессы, и результаты качества образования. Поэтому проблемы качества образования конкретного вуза актуальны сегодня в стране и в частности в нашем регионе.

В то же время, модернизация и интеграция российской системы образования в единое образовательное пространство диктует необходимость создания системы контроля качества образования. На государственном уровне ставится задача: в каждом вузе создать систему контроля качества образования.

Понятие «качество образования» в отечественной педагогике трактуется по-разному. Наиболее приемлемым является определение К.Н. Мешалкиной, «качество — степень соответствия результатов учебно-воспитательного процесса, выраженных в характеристиках обученности и воспитанности, их социально обусловленному нормативному уровню». Ф. Махлупа подчеркивает, что исключительно особой является оценка качественных аспектов обучения, а также разработка механизма их отслеживания.

Качество так же понимается как степень соответствия характеристик присущим объекту установленным требованиям. К сожалению, качество образования некоторые ученые понимают как контроль обученности, успеваемости. Однако качество образовательного процесса намного шире. Поэтому можно говорить о качестве образования как многокомпонентной системе, которая включает в себя:

1. качество образования (качество цели, качество результата)
2. качество содержания образования
3. качество образовательного процесса (качество педагога, качество обучающегося)
4. качество управления

Система качества подготовки конкурентоспособных специалистов в нашем вузе осуществляется по следующим направлениям: трудоустройство и анализ востребованности выпускников на региональном рынке труда, качество среды жизни и деятельности студента, инфраструктура обеспечения качества образования; нормативно-правовая база обеспечения качества образовательного процесса; качество информационного и методического обеспечения процесса обучения; сам процесс обучения; компетентность профессорско-преподавательского состава; технологии и средства обеспечения качества образования; контроль результативности. [3].

Существуют следующие факторы, непосредственно влияющие на качество образования в вузе:

- уровень содержания образования в современном вузе;
- содержания учебных курсов;
- уровень квалификации преподавателей вуза и обеспеченность учебного процесса специалистами соответствующего направления;
- научно-исследовательская деятельности вуза;
- использование результатов НИР в учебном процессе;
- развитие научных исследований учебного процесса;
- обеспеченность соответствующей литературой;
- внедрение информационных технологий в учебный процесс;
- уровень организации производственных практик, а также ориентированность на работу образовательных организаций;
- сбалансированность графика учебного процесса;
- нормирование нагрузки преподавателей и студентов.

Важно отметить, что качество результатов деятельности вуза обеспечивается управлением качеством, как ключевых процессов вуза.

Сегодня много говорится о качестве образования любой образовательной организации, однако оно определяется не только его содержанием. Сейчас как никогда качество и результативность образования зависят, прежде всего, от процесса качества взаимодействия, взаимоотношений и взаимосвязей, которые разворачиваются внутри него.

Перед образованием на сегодняшнем этапе развития нашего общества стоит сложная задача: найти необходимый путь трансформации образования в соответствии с европейскими стандартами, не потеряв при этом своих достоинств и самобытности, аутентичного пути развития.

Обеспечение современного уровня содержания образования является главной составляющей качества высшего образования, соответствующего государственным и международным стандартам. Решение данной проблемы связано с системой контроля качества образования в вузе, их соответствие современному состоянию развития общества, науки. [4].

Проследим этапы создания системы управления качеством образования в нашем вузе, которые выполняют функцию систематизации:

1. Создание центра управления качеством образования.
2. Организация обучения разных категорий персонала с учетом их будущей роли в системе обеспечения качества.
3. Разработка и принятие многоуровневой системы управления качеством образования.
4. Разработка механизмов мониторинга и критериев результативности процессов системы.
5. Создание рабочих групп и проведение внутреннего аудита.
6. Самооценка по моделям качества.

Необходимо перечислить факторы, определяющие качество профессионального образования в нашем институте:

1 группа: качество образовательных целей, качество образовательных программ, качество системы мониторинга результативности, качество инфокоммуникационного обеспечения процесса профессиональной подготовки, качество организации самостоятельной работы студентов, качество материально-технического и финансового обеспечения процессов.

2 группа: качество подготовки абитуриентов, качество подготовки выпускников, качество организации практик, качество использования инновационных образовательных технологий, качество кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава, качество среды жизнедеятельности потребителя услуг.

Отсюда вытекают критерии измерения системы качества в институте:

а) качество и результативность образования:

- структуру выпуска
- уровень подготовки и степень загрузки преподавателей

- качество трудоустройства выпускников
- достижения выпускников

б) качество и результативность научной деятельности:

- публикационная активность; цитирование
- уровень квалификации исследователей
- участие в значимых научных проектах

Важнейшей составляющей частью оценки качества образования является оценка качества «конечного продукта».

Центр качества образования организует процессы мониторинга и оценки качества образования непрерывно в течение каждого семестра, используя следующие группы измерителей качества: психолого-педагогические тесты, «объективная» оценка результатов обучения на основе независимых тестов, «субъективная» оценка результатов обучения преподавателем, прямые измерения качества ресурсов специальности, социологические опросы, экспертные оценки качества процессов.

Исследования по проблеме востребованности выпускников вуза на региональном рынке образовательных услуг показало достаточный высокий уровень: из 78 выпускников 2015 г. трудоустроились по полученной специальности 57 молодых специалистов. Социологический опрос работодателей показал что, в целом оценка работы выпускников факультетов позитивна, однако, имеются предложения по со-

вершенствованию знаний, умений, навыков обучающихся в области современных образовательных технологий и современных технологий работы с различными типами семей.

Был организован мониторинг и оценка качества образования, который проводится в течение каждого семестра. Дан анализ результатов самомониторинга кафедр вуза, результаты которого предоставлены руководителям структурных подразделений. В процессе мониторинга были использованы следующие направления измерителей качества: планирование качества образовательной деятельности, обеспечение качества образовательной деятельности, улучшение качества самостоятельной работы студентов, работа по улучшению качества контроля, информационно-методическое обеспечение и применение информационных технологий в учебном процессе.

Проведен мониторинг студентов с использованием анкет по следующим направлениям: «Адаптация первокурсников к учебе», «Студенческое самоуправление», «Мнение студентов об организации учебной и внеучебной работы», «Культурно-досуговая деятельность студентов», «Жизненные планы выпускников», «Учебное заведение глазами студентов», «Мнение студентов о качестве организации образовательного процесса на факультете», «Преподаватель глазами студентов».

Так же проведен мониторинг по: входному контролю по отдельным дисциплинам 1 курса, текущему контролю успеваемости и промежуточной аттестации студентов, контролю остаточных знаний и сформированных навыков студентов, итогового контроля выпускников.

Для проведения мониторинга качества подготовки студентов по дисциплинам циклов разработаны собственные фонды тестовых заданий, сопровождающиеся разработкой комплектов аттестационных педагогических измерительных материалов.

В дальнейшем так же планируется ежегодное проведение мониторинга качества деятельности филиала и удовлетворенности заинтересованных сторон по следующим направлениям:

- исследование удовлетворенности студентов качеством образовательной деятельностью института.

- исследование удовлетворенности администрации и преподавателей качеством образовательной деятельностью института.

- исследование удовлетворенности работодателей и востребованности выпускников на региональном рынке труда.

Литература:

1. Болотов, В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. — Волгоград, 2001.
2. Пузанков, Д., Федоров И., Шадриков В. Взгляд на развитие системы высшего профессионального образования // Высшее образование в России, № 9. — 2004. — с. 14—18.
3. Рысбаев, И. И. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих педагогов-психологов в студенческом коллективе: Диссертация на соискание канд. пед. наук. — Магнитогорск, 2006.
4. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. // Высшее образование сегодня. — № 3, 2004. — с. 20—28.

5. Радионова, Н. Ф., Тряпицына А. Л. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», — Омск, 2006.

Психолого-педагогическое обеспечение формирования гражданской идентичности в воспитательно-образовательном пространстве

Качалова Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Проблема становления у подрастающего поколения России гражданской идентичности на современном этапе обусловлена рядом причин:

— во-первых, в основе каждого вида воспитания содержится определенный значимый компонент: в гражданском — правовой или этически-правовой, в патриотическом — нравственный или духовно-нравственный.

— во-вторых, гражданское воспитание связывают с потребностью человека как гражданина реализовать свою гражданскую позицию, правовую культуру, свои права, обязанности, проявить гражданскую компетентность, гражданское самосознание в обществе, а гражданское воспитание традиционно связывают преимущественно с воспитанием готовности человека служить своему народу, Родине.

— в-третьих, в обычной жизни человек, являясь гражданином своего государства, проявляет свою позицию, патриотические качества, через гражданские намерения, а его гражданская идентичность связана с патриотическими чувствами.

Гражданственность — это личностное качество человека, которое является важнейшей характеристикой активной самореализации человека в гражданской жизнедеятельности в интересах общества и самого человека и отражает его патриотические чувства.

Поликультурность общества требует повышенного внимания к самоактуализации, толерантности и коммуникационному взаимодействию его членов, свободе личного выбора и ответственности. «Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, — отмечается в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, — его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [3, с. 54].

К гражданско-патриотическим качествам личности относят любовь к Родине, желание жить на Родине, желание приносить пользу Родине, чувства уважения к традициям, почитания народных святых (памятники героям, народные праздники); признательности и благодарности нашим отцам и дедам, гордости за достижения граждан

страны и родного края желание изменить жизнь в стране к лучшему; желание выполнять свой гражданский долг, участвовать в гражданских акциях, выражать свою гражданскую позицию.

Система образования — важнейший институт социализации личности, ведущий фактор сохранения и развития национальных культур и языков, действенный инструмент культурной и политической интеграции современного общества.

Образовательная политика Российской Федерации отражает национально-культурные и общегосударственные интересы в сфере образования. Вместе с тем она учитывает общие тенденции мирового развития, которые требуют модернизации российского образования.

В российском государстве воспитательная деятельность образовательных учреждений направлена на формирование у учащихся российской идентичности, т.е. осознания себя как носителя российской культуры и гражданина России.

В последнее время на разных экспериментальных площадках страны, в научных институтах и РАО, в средствах массовой информации идет активное обсуждение проблем воспитания: какой должна быть концепция воспитания в новой российской школе, какие принципы должны быть положены в основу воспитания, чтобы преодолеть разрыв гражданских позиций между поколениями и кризис гражданской идентичности, избавиться от ранее выработанных шаблонов в воспитании гражданственности.

В последние годы идея формирования российской идентичности была положена в основу новой воспитательной концепции. Было предложено различать три составляющих российской идентичности — этническую, гражданскую и общечеловеческую, а результаты образовательного процесса сгруппировать по следующим компонентам: знаниевому, ценностному и деятельностному. Российское самосознание связано в этом подходе с формированием гражданской идентичности, которая устанавливает связь учащихся с Россией. Сформированность этой идентичности проверяется наличием у ребенка знаний о русской культуре и истории, о современной социальной и политической ситуации в стране, а также чувства гордости за Россию.

Для решения этой задачи российской школе необходимо создать целый комплекс психолого-педагогических условий для становления у подрастающего поколения российской гражданской идентичности:

- во-первых, формировать теоретические представления о достижениях страны и культуре народа;
- во-вторых, создать систему мониторинга процессов формирования российской идентичности;
- в-третьих, реализовывать педагогические технологии воздействия на эти процессы.

На становление гражданской идентичности нацелены образовательные программы общественных наук, программа воспитания и социализации, внеурочная деятельность.

Формирование гражданской идентичности определяется как ключевая инновационная задача, миссия общего образования, поставленная временем перед педагогами, связанная с необходимостью обеспечить культурное наследование в демократическом поликультурном многонациональном социуме [3, с. 109].

Для решения этой задачи образовательным учреждениям необходимы:

1. Разработанные образовательные технологии;
2. Толерантная образовательная среда образовательного учреждения;
3. Решение на новом уровне вопросов организации самоуправления как инструмента становления гражданской идентичности.

Педагогические технологии — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, охватывающая определенную область образовательной деятельности [4, с. 65].

Специальных технологий формирования гражданской идентичности пока нет. Разработка, опробование и применение их — проблема ближайшего будущего системы образования. Эта проблема может решаться на основе уже имеющегося опыта и возможностью применения используемых технологий:

- технология исследовательского (проблемного) обучения;
- технологии обучения в сотрудничестве;
- личностно-ориентированного обучения и воспитания;
- технологий коллективного взаимодействия;
- технологий творческой деятельности и др. [1, с. 87].

В процессе работы по формированию российской государственной идентичности могут быть использованы интерактивные формы и методы обучения: презентации, дискуссии, эвристическая беседа, «мозговой штурм», «деловая игра», «круглый стол», конкурсы творческих работ, ролевые игры, тренинги, кейс-метод, коллективные решения творческих задач и др.

Воспитательное образовательное пространство должно наполняться ценностями, общими для всех россиян, принадлежащих к разным конфессиям и этносам, живущих в разных регионах нашей страны. Эти ценности могут

быть определены как базовые национальные, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России. Они передаются от поколения к поколению и обеспечивают эффективное развитие страны и являются нравственной опорой, которая позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, систему социальных отношений.

Традиционными источниками нравственности являются:

- патриотизм (любовь к Родине, к своему народу);
- социальная солидарность (доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; свобода личная и национальная; справедливость, милосердие, честь, достоинство);
- гражданственность (служение Отечеству; долг перед старшим поколением и семьей, соблюдение законов свобода совести и вероисповедания);
- семья (почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении рода, любовь и верность);
- труд и творчество (целеустремленность и настойчивость, творчество и созидание, трудолюбие, бережливость);
- наука (научная картина мира, познание истины, экологическое сознание);
- традиционные российские религии. (ценности традиционных российских религий в виде системных культурологических представлений о религиозных идеалах);
- искусство и литература (духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, красота, гармония, эстетическое развитие);
- природа (планета Земля, жизнь, родная земля, заповедная природа);
- человечество (многообразие культур и народов, мир, прогресс человечества, международное сотрудничество) [3, с. 112].

Наиболее значимыми факторами становления гражданской идентичности являются:

- 1) общее историческое прошлое, отражающееся в мифах, легендах и символах;
- 2) само название гражданской общности;
- 3) общий язык, который является средством коммуникации и носителем совместных смыслов и ценностей; 4) общие культурные ценности, определенные опытом совместной жизни, построенные на принципах взаимоотношений внутри общности;
- 5) совместные эмоциональные переживания.

Важным условием формирования гражданской идентичности является создание системы символов. Собственная символика обеспечивает универсальные средства взаимодействия внутри данной общности, становясь идентифицирующим фактором. Символ отражает значимые для общности ценности и образы, является материализованным носителем идеи, обеспечивает мотивацию сотрудничества. Символическое пространство граждан-

ской идентичности определяется значимыми историческими и современными знаменательными для страны событиями, официальной государственной символикой, фигурами национальных героев, а также культурно-бытовыми или природными особенностями, являющимися символами жизнедеятельности общности. Центральным символом гражданской идентичности является образ Родины, в котором обобщается и концентрируется все, что связано с жизнью гражданской общности (территория, экономическое, политическое и социальное устройство, народ, проживающий на данной территории со своей культурой и языком), а также субъективное отношение к ним. Образ Родины позволяет фиксировать смыслы, интегрирующие общность, степень их значимости в общем символическом и семантическом пространстве.

Анализ современной научно-методической литературы показал, что к наиболее распространенным в массовой образовательной практике технологиям формирования гражданской идентичности можно отнести следующие:

- коммуникативные (дискуссия, беседа)
- социально-деятельностные (технология социальной пробы, технология коллективно-творческих дел, социальный проект).
- игровые (ролевая игра, деловая игра);

Становление российской гражданской идентичности, базовых национальных ценностей имеет ключевое значение не только для образования, но и для всей организации жизни в нашей стране. Она определяет самосознание российского народа, характер отношений человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни, расставляет приоритеты общественного и личностного развития.

Эти ценности выражают суть общенациональной парадигмы: «Мы — Россияне». Это то, что объединяет весь российский народ, придает ему идейность, логическую ценность и дополняется их этнической, религиозной, профессиональной и иной идентичностью, то, что позволяет нам быть единым российским народом [5].

Литература:

1. Андрюшков, А.А. Формирование российской идентичности как задачи образования: мировоззрения созидющее будущее // Вопросы образования. — 2011 — № 3.
2. Электронный ресурс KONDAKOV HISTORI.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. — М.: Народное образование. 2005 г.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования. Под редакцией В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд. Доработанное. М. Просвещение. 2011.
5. Электронный ресурс TOLERANTNOST.

Формирование социально-психологической компетентности будущих психологов в педагогическом вузе как необходимый и обязательный компонент профессионализма в работе с депривированными детьми

Перепёлкина Наталия Александровна, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии,
кандидат социологических наук,
Филиал ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт (г. Железноводск)

Одной из серьезных проблем воспитания детей в различных образовательных учреждениях выступает нехватка компетентных психологов, знающих особенности поведения депривированного ребенка, специфику его личности, способного помочь такому ребёнку в социализации и адаптации, умеющих устанавливать, сохранять и поддерживать особый доверительный контакт с ним [4]. Влияние депривации на личностное развитие ребёнка огромно и накладывает отпечаток на всю последующую жизнь. Поэтому необходимым и обязательным компонентом профессионализма в работе педагога-психолога с депривированными детьми является социально-психологическая компетентность.

И в то же время, вся сложность этой проблемы состоит в том, что на сегодняшний день отсутствует целостная теория компетентности, её однозначное определение, а также подходы к её механизмам формирования и структуре. Неоднозначным и не решённым на данный момент остается вопрос о критериях оценки и измерении компетентности. В эмпирическом плане ощущается дефицит исследований, которые выявляли бы социально-психологический компонент подготовки социальных педагогов и педагогов-психологов, и раскрывали динамику развития и механизмы формирования социально-психологической компетентности у этих специалистов, специфику её становления в период обучения в педагогическом вузе.

Проблема исследования различных аспектов развития детей, воспитывающихся в условиях депривации, является очень актуальной в наше время. Происходит обострение многочисленных социальных проблем — снижение благосостояния значительной части населения, рост безработицы, ослабление защищенности семьи и детей со стороны государства и т.д. Каждый год увеличивается количество детей, полностью или частично лишённых полноценной родительской заботы, что может объясняться чрезмерной занятостью родителей на работе, алкоголизмом или другими недугами, или же просто лишением их родительских прав и появлением социального сиротства. Такие дети растут и развиваются в специфических условиях. Практически всегда депривационное развитие личности в детском возрасте характеризуется бедностью чувств, отсутствием эмпатии, трудностями установления социальных контактов, ограниченностью познавательных способностей. Последствия депривации проявляются в патохарактерологическом варианте развития ребенка, в формировании нежелательных индивидуально-психологических особенностей, включая нарушения эмоционально-волевой и мотивационной сфер. В поведенческом плане ранняя депривация может выступить в качестве фактора поведенческих девиаций, в том числе и девиантного поведения [2]. Этот факт свидетельствует о том, что огромное количество детей растёт в условиях дефицита полноценного контакта со взрослыми, эмоционального принятия и сопереживания, информации об окружающем мире, разнообразной стимуляции и т.д. [1]

Учитывая условия депривации, в которых такие дети вынуждены находиться, особенно остро стоит вопрос о развитии общения. Сложности в общении могут быть источником формирования нежелательных свойств личности таких детей, их психофизиологического дискомфорта, а также затруднять их социализацию и адаптацию. Именно поэтому для социальных педагогов и психологов немалое значение приобретает умение эффективно взаимодействовать с депривированными детьми, учитывая определенные сложности в общении с ними [2].

Исследователи и учёные по-разному подходят к трактованию компетентности.

С точки зрения общепсихологического подхода компетентность рассматривается как интегративное психическое новообразование и сопоставляется с деятельностью, то есть определяется как «уровень успешности решения проблемных ситуаций деятельности» [1].

Рассматривая способности не только с точки зрения успешности выполнения деятельности, но и с точки зрения развития личности, можно прийти к выводу о том, что в отличие от навыков, способности есть результаты закрепления не способов действия, но психических процессов. Такое понимание способностей нашло своё отражение в теории личностно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя). Следовательно, способности развиваются благодаря общему развитию личности человека,

а компетентность — это проявление не статичное, а динамичное. Она не только возникает в процессе деятельности, но и развивается в ней в результате вовлечения человека в определенные виды деятельности. Хотя одни считают, что компетентность формируется только в профессиональной деятельности, а другие — что она может быть сформирована в результате обучения [3].

Системно-деятельностный подход включает оба эти аспекта, он может быть использован и в профессиональной деятельности, и в образовании, что позволяет не только формировать компетентность на этапе обучения в высшем учебном заведении, но и развивать её в будущем в профессиональной практической деятельности. Важным вкладом в современную российскую науку является создание психологической теории системогенеза деятельности (В.Д. Шадриков). С этой точки зрения компетентность является системным образованием, состоящим из взаимосвязанных друг с другом компонентов, и её развитие возможно не только в условиях профессиональной деятельности, но и в условиях обучения в педагогическом вузе [5].

Таким образом, в рамках общепсихологического подхода, опирающегося на системно-деятельностный подход, компетентность представляет собой целостную систему, которая позволяет решать деятельностные проблемные ситуации и функционально ориентированную на достижение цели деятельности. При таком понимании распространенные в последнее время в образовании подходы (личностно-ориентированный, компетентностный и др.), не только не противоречат, но и частично перекликаются, сочетаются с системно-деятельностным подходом к оценке результатов образования, к проектированию и организации учебного процесса.

Суть социально-психологической компетентности педагогов-психологов, которые работают с детьми, воспитывающимися в условиях депривации, отражается через цель и средства деятельности. Основной целью педагога-психолога в работе с депривированными детьми выступает психолого-педагогическое сопровождение развития такого ребёнка, направленное на формирование у него полноценных и стойких механизмов социальной адаптации. Средства труда предполагают воздействие на детей и взаимодействие с ними, поэтому личность психолога, её направленность и структура тоже являются орудием труда специалиста и приобретают огромное значение в данной профессиональной деятельности [4]. Профессиональная деятельность педагога-психолога немыслима без такого компонента, как управление, включающего следующие основные управленческие функции:

- планирование,
- прогнозирование,
- мотивирование,
- коммуникативную функцию и
- принятие решения.

Деятельность психолога относится к «субъект-субъектным» отношениям, и только при наличии цели человек

становится субъектом. В этом случае отличие компетентности от компетенции в том, что первая относится к субъекту, а вторая — к деятельности. Именно поэтому в процессе обучения будущих педагогов-психологов, важную роль играет формирование умения прогнозировать ситуацию и ставить цель для её решения.

В связи с вышесказанным, мы предлагаем под социально-психологической компетентностью педагога-психолога, работающего с депривированными детьми, понимать способность психолога использовать знания и умения для решения практических задач с целью организации эффективного взаимодействия с детьми на основе безошибочного оценивания своих психологических особенностей и особенностей личности депривированного ребенка, а также объективного оценивания сложившейся ситуации.

В случае рассмотрения социально-психологической компетентности педагога-психолога как уровня успешности решения проблемных ситуаций в практической деятельности, в её структуре можно выделить три компонента:

- I. мотивационно-ценностный,
- II. операциональный и
- III. функциональный [4].

К мотивационно-ценностному компоненту компетентности педагога-психолога относятся следующие параметры:

- 1) пунктуальность, честность;
- 2) эмпатия;
- 3) направленность на другого, как на объект своей профессиональной деятельности и готовность к оказанию помощи;
- 4) искренность;
- 5) профессиональная позиция, стремление к самостоятельным решениям и действиям;
- 6) внутренняя дисциплинированность и др.

Для педагога-психолога в работе с депривированными детьми огромное значение приобретают такие личностные качества, как:

- сформированность профессиональной и личностной позиции,
- чувствительность к установкам и поведению, безоченное отношение к ним в сочетании с эмоциональной стабильностью и объективностью,
- способность вызывать доверие, толерантность в общении,
- проявление глубокого интереса к детям,
- адекватная самооценка,
- рефлексия, эмпатия, способность реально оценивать информацию.

Операциональный компонент содержит в себе набор способов, с помощью которых возможно осуществить достижение осознанной цели деятельности и получить конкретный результат. Для педагога-психолога в работе с депривированными детьми особый интерес представляют социально-психологические умения, то есть умения:

- A) стимулировать активность ребенка;
- B) психологически верно вступить в общение;
- B) психологически точно определить «точку» завершения общения [4].

Для большинства депривированных детей характерна тревожность, сопровождаемая агрессивностью и нарушением коммуникативных навыков, такие дети с трудом учатся кого-нибудь любить и сами почти никогда не могут быть эмоциональной опорой для другого.

В связи с этим, важным составляющим данного компонента социально-психологической компетентности для педагогов-психологов является

- 1) умение грамотно помочь ребенку в период адаптации, иначе агрессия может быть направлена как на окружающих, так и на себя (аутоагрессия), вплоть до суицида;
- 2) владение техниками и приемами по снижению уровня тревожности, снятия напряжения, развития способностей в коммуникативной сфере;
- 3) конфликтологическая культура, навыки и умения управления конфликтом.

Основу функционального компонента составляют функциональные состояния. Безусловно, в работе психолога с депривированными детьми большое значение имеет эмоциональная устойчивость, проявляющаяся в умении продуктивно реагировать на изменение ситуации в процессе взаимодействия ребенком (как изменение психологического состояния ребёнка или его поведения, так и изменение обстановки). Депривированным детям свойственно проявление неадекватных форм эмоционального реагирования на одобрения и замечания, они подвержены частым сменам настроения, у них затруднен процесс саморегуляции [1]. Все эти особенности детей делают необходимым формирование и развитие у педагогов-психологов функционального компонента.

Наиболее выраженной социально-психологической компетентностью обладают психологи

- с высоким уровнем работоспособности;
- с низким уровнем тревожности;
- с позитивным эмоциональным настроем (такие специалисты, как правило, находятся в состоянии удовлетворенности работой, им присущ оптимизм);
- эмоционально устойчивые.

Очень важным условием компетентности психолога является гармоничная сформированность у него всех трех компонентов.

При формировании социально-психологической компетентности у студентов педагогического вуза мотивационно-ценностный компонент выступает как базовый, основной. На сформированность данного компонента оказывает влияние уровень развития у выпускников

- A) готовности к совместной деятельности,
- B) открытости в общении,
- B) способности к эмоциональным переживаниям и
- Г) чуткость.

В то же время мотивационно-ценностный компонент является и основой функционального компонента.

При этом эмоциональная стабильность, как результат сформированности мотивационно-ценностного компонента, формирует и функциональный, то есть опосредованно оказывает влияние на формирование социально-психологической компетентности будущих психологов. В свою очередь, функциональный компонент развивает уверенность студентов, проявляющуюся

А) в отсутствии склонности к самоупрекам, раскаянию и страхам,

Б) в стойкой вере в себя,

В) в спокойном отношении к негативным оценкам окружающих,

Г) жизнерадостности.

Значительное влияние на формирование операционального компонента оказывает развитие рефлексии, знаний специальных техник и умений. Одновременно

формирование данного компонента приводит к развитию таких личностных качеств, как

А) независимость во взглядах, то есть самостоятельность,

Б) дисциплинированность, ответственность, добросовестность,

В) сознательность, обязательность,

Г) упорность в достижении цели,

Д) стремление к самостоятельным решениям и действиям [4].

Таким образом, формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов-психологов должно учитывать содержание каждого компонента. Сформированность у будущего психолога — выпускника педагогического вуза, многокомпонентной структуры социально-психологической компетентности, является важным фактором его конкурентноспособности.

Литература:

1. Богдан, Н. Н., Могильная М. М. Специальная психология, Учебное пособие — Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. — 220 с.
2. Дети социального риска и их воспитание/Под ред. Л. М. Шипицыной. — СПб., 2003.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
4. Овчарова, Е. В. Формирование социально-психологической компетентности у будущих педагогов-психологов в работе с детьми, воспитывающихся в условиях психической депривации // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2—2.
5. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. — М., 2003.

Личностно-ориентированный подход в деятельности куратора академической группы

Текина Ксения Викторовна, старший преподаватель

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

В настоящее время перед профессиональными образовательными организациями, в частности перед средним профессиональным образованием, поставлена задача обновления содержания образования и повышения уровня подготовки специалистов с учетом потребностей рынка труда и в соответствии с международными стандартами, новым Законом об образовании РФ.

Развитие личности, ее творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущностных сил ребенка становится главной линией системы образования.

Таким образом, главной задачей образовательных институтов становится наиболее полное раскрытие возможностей и способностей каждого ребенка. Образовательный процесс должен быть гуманным и личностно-ориентированным.

В педагогике и педагогической психологии в разное время были предприняты различные попытки опреде-

лить сущность личностно-ориентированного обучения (Т. И. Кулыпина, Е. В. Бондаревская, В. П. Сериков, И. С. Якиманская) [1].

Разноуровневый подход — ориентация на разный уровень сложности программного материала, доступного студенту.

Дифференцированный подход — выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход — распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно-личностный подход — отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести, неповторимости. В реализации этого подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени об-

учения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, её устойчивости, без чего невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования.

Под личностно-ориентированным обучением понимается такой тип образовательного процесса, в котором личность студента и личность педагога выступают как его субъекты; целью обучения является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий студентов, а отношения педагог-студент построены на принципах сотрудничества и свободы выбора.

Цель технологии личностно-ориентированного обучения — максимальное развитие (а не формирование заранее заданных) индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности. Образование ничего не должно формировать насильно; напротив, — оно создает условия для включения ребенка в естественные виды деятельности, создает питательную среду для его развития. Содержание, методы и приемы технологии личностно-ориентированного обучения направлены, прежде всего, на то, чтобы раскрыть и использовать субъективный опыт каждого учащегося, помочь становлению личности путем организации познавательной деятельности, эффективнее всего в вузе ее может организовывать куратор группы [3].

Одним из первых официальных документов российской высшей школы, посвященных кураторской работе, является «Инструкция для кураторов Томского технологического института», утвержденная в 1903 г. Императором Николаем II. В ней была обозначена основная функция куратора «ходатайствовать перед академическими органами об удовлетворении уважительных и в законных формах заявленных нужд и потребностей студентов, а также заботиться об удовлетворении духовных и материальных потребностей студентов, в том числе устройства научных и литературных кружков, учреждения кружков для занятий искусствами, физическими упражнениями, организации студенческих библиотек и читален, столовых, чайных, кассы, приходить студентам на помощь при искивании дешевых и здоровых квартир». Прошло более ста лет, но надобность в работе куратора не отпала, а, наоборот, скорее возросла. Практика работы учреждений образования, история педагогики свидетельствуют о приоритетной роли куратора в воспитательном процессе.

Куратор сегодня — это педагог-профессионал, организуемый через разнообразные виды воспитывающей деятельности систему отношений в академической группе,

создающий условия для творческого самовыражения каждого студента, сохранения его уникальности и раскрытия потенциальных способностей и осуществляющий индивидуальную коррекцию процесса социализации, защиту интересов студентов. Для того чтобы успешно реализовать задачи, стоящие перед куратором, ему необходимо уметь организовывать эффективное взаимодействие со студентами, решать возникающие конфликтные ситуации, знать возрастные и личностные проблемы и затруднения, с которыми сталкиваются молодые люди. Не секрет, что большинство из них носят психологический характер и требуют в своем решении опоры на психологические знания.

Модель деятельности работы куратора со студентами:

1. *Целеполагание*. Цель — развитие учащегося, создание таких условий, чтобы на каждом уроке формировалась учебная деятельность, превращающая его в субъекта, заинтересованного в учении, саморазвитии. На уроке постоянный диалог — учитель — ученик.

2. *Деятельность педагога*. Организатор учебной деятельности, в которой ученик, опираясь на совместные наработки, ведёт самостоятельный поиск. Центральная фигура — ученик. Педагог же специально создаёт ситуацию успеха, сопереживает, поощряет.

3. *Деятельность ученика*. Ученик является субъектом деятельности учителя. Деятельность идёт не от учителя, а от самого ребёнка. Используются методы проблемно — поискового и проектного обучения, развивающего характера.

4. *Отношения «педагог — ученик»*. Субъектно — субъектные. Работая со всей группой, педагог фактически организует работу каждого, создавая условия для развития личностных возможностей учащегося, включая формирование его рефлексивного мышления и собственного мнения.

Важно отметить, что практически все ныне существующие образовательные технологии являются внешне ориентированными по отношению к личностному опыту учащихся [5].

Образовательная модель строится на следующих принципах:

- Целью обучения должно быть развитие личности. Педагог и ученики являются равноправными субъектами обучения.

- Педагог прежде всего является партнером, координатором и советчиком в процессе обучения, а лишь затем лидером, образцом и хранителем «эталона».

Можно выделить основные направления работы куратора академической группы:

1. Проведение мероприятий по профилактике правонарушений, в т. ч. ознакомление группы с: Уставом университета; правами и обязанностями студентов; Правилами внутреннего распорядка университета; приказами ректора университета, касающимися деятельности в области профилактики правонарушений.

2. Проведение мероприятий в области социальной поддержки студентов, в т. ч. ознакомление студентов со сле-

дующей информацией: Положение о стипендиальном обеспечении студентов; материалами по социальной поддержке льготных категорий студентов (сироты, инвалиды, матери-одиночки и т. д.); иная текущая информация в области социальной поддержки и защиты студентов.

3. Помощь в организации работы студенческого актива группы.

4. Проведение внутригрупповых мероприятий, в том числе: по сплочению коллектива; культурных (походы в театры, кино, выставки); спортивных (участие в соревнованиях в качестве участников или болельщиков); развлекательных; дискуссионных (тематических, по разбору сложных ситуаций).

5. Информирование студентов: о факультетских, вузовских, городских и иных (научных, культурно-массовых, спортивных, просветительских, досуговых и т. д.) мероприятиях.

6. Работа с родителями студентов.

7. Помощь студентам в решении ряда вопросов, в том числе: — жилищно-бытовых (поселение в общежитие); — вопросах назначения стипендии (академической, социальной) [4].

Требования к куратору — постоянное участие в жизни группы в течение учебного года: помощь в решении проблем, работа по созданию дружеской атмосферы в группе, интерес к личности каждого студента; контроль за посещаемостью и успеваемостью студентов: проверка журнала посещаемости, посещение учебных занятий, беседы с преподавателями; помощь в вопросах, связанных с учебным расписанием, занятиями, сессией; знание бы-

товых условий и состояния здоровья каждого студента в группе; привлечение студентов к исследовательской работе, изучение их научных интересов; приобщение к студенческой жизни, предоставление возможности для самореализации; индивидуальная работа со студентами.

Вопросам взаимодействия с однокурсниками, с преподавателями, личным проблемам студентов, куратор также должен уделять внимание. Необходимо организовывать и проводить со студентами часы профессионального становления, направленные на развитие их личностных и профессиональных качеств; также необходимо вместе с группой принимать участие в мероприятиях, организуемых на факультете и в институте, а также за его пределами. Куратор в течение учебного года организует также внутригрупповые мероприятия, мероприятия между группами и курсами.

Направления данных мероприятий: проведение и участие в факультетских и внутривузовских мероприятиях, посещение культурных мест городов КМВ: (театров, выставок, музеев, пешие походы, выезды на природу; поездки в другие города, по историческим местам), интеллектуальные игры; Дни именинников; издание настенной газеты; мероприятия, посвященные празднованию памятных дат, государственных и профессиональных праздников и т. д.

Таким образом, куратору принадлежит руководящая и направляющая роль в реализации личностно-ориентированного обучения в группе педагогического вуза; он создает благоприятные условия для развития личности каждого ребенка.

Литература:

1. Гордеева, Н. Н. Индивидуализация обучения/Н. Н. Гордеева // Педагогика. — 2002. — № 2. — с. 41–44.
2. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы/Е. А. Климов. — Казань, 1969. — 311 с.
3. Корчак, Я. Как любить ребенка: книга о воспитании/Я. Корчак. — М.: Знание, 1990. — 229 с.
4. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования/Личностно-ориентированное образование. М.: Современный Гуманитарный Университет, 2005. — 115 с.
5. Колесникова, И. А., Борытко Н. М., Поляков С. Д., Селиванова Н. Л. Воспитательная деятельность педагога. М.: Академия, 2007. — 231 с.

Патриотическое воспитание молодежи в вузе: проблемы и перспективы

Таранцова Александра Владимировна, ассистент кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске

В Педагогическом энциклопедическом словаре сказано «... любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. С этими естественными основаниями патриотизма как природного чувства соединяется его нравственное значение как обязанности и добродетели. Ясное сознание своих обязанностей по отношению к отече-

ству и верное их исполнение образуют добродетель патриотизма, которая издревле имела и религиозное значение...» [4].

Патриотизм как идея и движущая сила общества и государства рассматривались мыслителями в глубокой древности. Разнообразные аспекты данного феномена

раскрываются в трудах таких мыслителей, как Платон, Аристотель, Цицерон, Ф. Бэкон, Н. Макиавелли, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель, З. Фрейд, К. Ясперс и др.

В плеяду отечественных мыслителей, внесших значительный вклад в разработку проблем патриотизма входят М. В. Ломоносов, А. С. Хомяков, Н. М. Карамзин, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Ф. М. Достоевский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, Л. Н. Толстой, Г. П. Федотов, Н. О. Лосский, С. Л. Франк, Г. В. Плеханов, П. Б. Струве, В. В. Розанов, С. Н. Булгаков и др. [2].

Проблема формирования патриотических ценностей у молодежи сегодня достаточно актуальна. За последние 20–25 лет практически мало внимания уделялось этой работе в вузах.

В настоящее время на телевидении, в интернете и в других средствах массовой информации недостаточно внимания уделяется духовно-нравственному и патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Несмотря на многообразие взглядов на вопрос патриотизма, неизменным всегда остается основная особенность российского патриотизма — это любовь к Отечеству, уважение к другим народам и нациям, готовность служить Родине, помнить о погибших людях защищавших Родину в разные периоды жизни страны.

В период Советского Союза, когда у власти была только одна партия — Коммунистическая партия Советского Союза, везде проводилась красной нитью мысль духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи, начиная со школьной скамьи. Этому способствовало создание общества октябрят, пионерской дружины, комсомольской организации. В вузах постоянно проводились мероприятия направленные на патриотическое воспитание.

В период перестройки произошло снижение социальной ценности понятия «патриотизм». Это во многом связано с пропагандой проводимой средствами массовой информации, которая в превосходной форме восхваляла все западное, совершенно забывая все хорошее, что было и есть в нашей стране.

Произошло образование многопартийной системы. Из умов людей выдавили понятие нравственности, духовности, патриотизма, отняв у них веру в «светлое будущее — коммунизм» и ничем это не заменив.

Молодежь стала терять костяк, вокруг которого ее ранее сплачивали — комсомол. Нового молодежного движения, которое бы занималось поддержкой патриотизма, духовности и нравственности взамен не дали.

Но появившиеся новые художественные фильмы, передачи на телевидении, выступления отдельных политических деятелей, артистов и т. д. стали показывать примеры, что лучше уехать из России, лучше жить за рубежом, много передач и фильмов стали пропагандировать насилие, западный образ жизни и т. д. Стала переписываться история страны. Появились новые идеи патриотизма, в которых

гуманистические цели стали меняться на чужие политические ориентиры. Этим объясняется актуальность выбранной темы.

Но для большинства россиян слово патриотизм до сих пор сохранило свое позитивное значение, которое заключается в чувстве гордости за Россию, в стремлении сделать свою страну лучше и богаче, более цивилизованной.

В настоящее время процесс становления патриотизма и духовности проходит не так быстро, как хотелось бы. Идет процесс формирования концепции интеграции знаний, межличностных и межнациональных отношений, воспитание патриотических чувств.

В мире по-разному расставляются акценты на патриотическое воспитание. Например, в США формируют чувство ответственности за страну и демократическое общество. В Европе делают упор на права человека. Европейский союз и Совет Европы усиленно работают над воспитанием у молодежи активной гражданской позиции, как в масштабах своей страны, так и в масштабах Европы и мира. Заключен Болонский Договор, предусматривающий интенсивный обмен студентами и преподавателями, миграцию студентов. Все эти явления способствуют интеграции населения.

Россия является страной многонациональной, где в вузах совместно учатся и проживают множество разных национальностей. В результате все воспринимают Россию как Родину общую для всех.

Совместное проживание людей разных национальностей сформировало у нас много общего в духовной жизни и культуре.

Государственная политика в области воспитания молодежи требует высокого профессионализма преподавателей. Преподаватели должны уметь организовывать общение со студентами таким образом, чтобы способствовать духовно-нравственному и патриотическому воспитанию.

В связи с продолжающимся социальным расслоением общества, отсутствием равных шансов на получение достойной работы, предоставлении разных социально-бытовых услуг, в молодежной среде продолжают нарастать негативные тенденции. Ухудшается состояние здоровья у молодежи, снижается планка «пригодных» к службе в рядах Российской Армии. Размываются духовные ценности и ориентиры. Сохраняется среди молодежи высокий уровень преступности. Расширился наркобизнес. Как результат был создан мир ценностей цинизма, властолюбия, нравственной безответственности. [1]

Вузы утратили устоявшуюся ранее систему ценностей и идеалов. Преподаватели перестали развивать чувство патриотизма, гуманизма, коллективизма. Жизненный опыт прошлых поколений многими частью молодежи отвергается. Новое поколение в своем большинстве не приемлет идеалов старших поколений. Произошел разрыв между поколениями по идеологическим, духовно-нравственным и патриотическим взглядам на действительность.

Отсюда возникают основные задачи, которые должен решать педагогический коллектив вуза:

- воспитывать чувство любви к Родине — России. Уважать и ценить атрибутику страны;
- воспитывать уважительное отношение к согражданам, с которыми студенты вместе учатся и проживают;
- воспитывать любовь в «малой родине». Стремиться сделать, что-то хорошее в своем городе, деревне и т. д., там, где он родился и проживает;
- необходимо работать с молодежью по вопросам создания и сохранения семьи, чтобы переломить тенденцию увеличения количества разводов;
- развивать общечеловеческие ценности, традиции, творчество, активную жизненную позицию, творческий труд во благо Родины.

Для решения вышеуказанных задач необходимо проводить международные научно-практические конференции, круглые интерактивные столы с привлечением внимания большого количества студентов, общественности. Организовывать и проводить со студентами различные поисковые работы.

Патриотизм это чувство нравственное и молодежи необходимо помочь в «оздоровлении», которое может осуществляться через встречи с участниками Великой Отечественной войны, поддержание в порядке захоронений героев — воинов, уход за памятниками погибшим в годы войны, посещение памятных мест и музеев.

К сожалению, в образовательной среде, начиная со школы, не хватает грамотных учителей и преподавателей способных сформировать у молодого человека патриотические ценности, так как сам учитель или препода-

ватель не имеет определенной общественно-политической позиции.

«Патриотизм может жить, и будет жить лишь в той душе, для которой есть на земле нечто священное, которая живым опытом испытала объективное и безусловное достоинство этого священного — и узнала его в святынях своего народа». [3]

Перед Россией в современных условиях стоит задача выработки такого содержания патриотизма, который в наибольшей степени способствовал бы воспитанию российских патриотов XXI в.

Идея российского патриотизма в условиях обновления страны должна выйти на качественно новый уровень.

Основной целью патриотического воспитания должно стать формирование готовности к патриотическому действию;

- привлечение молодежи к занятиям в военно-патриотических клубах и объединениях, их интеллектуальное, духовно-нравственное и физическое развитие;
- подготовка к службе в рядах Российской Армии;
- привлечение средств массовой информации к формированию позитивного общественного мнения и деятельности военно-патриотических клубов и объединений;
- формирование идеалов служения Отечеству;
- формирование интереса к образованию и профессиональной карьере;
- социальная адаптация и реабилитация;
- формирование современного мышления на основе духовно-нравственного развития, стремления к повышению квалификации.

Литература:

1. Артюхова, И. С., Ценности и воспитание, М.: Педагогика, № 4 1999.
2. Выршиков, А. Н., Кусмарцев М. Б., Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе. Монография. — Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
3. Лутовинов, В. И. Современное понимание российского патриотизма // Патриотическая идея накануне XXI века: прошлое или будущее России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции г. Волгоград, 19–20 ноября 1999 г. — Волгоград: Перемена, 1999.
4. Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б. М. Бим-Бад — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

Самообразование как основа развития успешной профессиональной личности педагога в современном обществе

Белобровик Виктория, студент

Научный руководитель: Таранцова Александра Владимировна,
ассистент кафедры общей и социальной психологии и педагогики
Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске

Проблема самообразования как развитие успешной личности всегда была актуальной. Перед большинством людей становится вопрос «Что же влияет на успешность личности?» Сейчас, в условиях динамичного информационного развития, современный человек должен следить за развитием окружающего мира и идти в ногу с его изменениями. Современное общество требует от личности непрерывного развития на протяжении всей жизни человека, что предполагает самообразовательную деятельность, направленную на достижение определенных целей.

Термин «самообразование» имеет множество значений. «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены, — писал знаменитый немецкий педагог Адольф Дистерверг (1790–1866). — Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением». Поэтому самообучение, самообразование, саморазвитие — средства и одновременно результаты образования [1].

П. И. Пидкасистый отмечает, что самообразование — это непрерывный процесс роста и развития знаний и совершенствования методов познания на основе сформированной у человека потребности в знаниях.

По мнению В. В. Байлука, самообразование — это сознательная, самоуправляемая репродуктивно-познавательная деятельность человека, направленная на воспроизводство (освоение) опыта общества с целью удовлетворения личностно и профессионально значимых потребностей. [2]

М. Князева определяет следующие функции самообразования:

- экстенсивная функция: накопление, приобретение новых знаний;
- ориентировочная функция: определение своего места в обществе;
- компенсаторная функция: преодоление недостатков образования, ликвидация «белых пятен» в общей культуре;
- функция саморазвития: развитие самосознания, памяти, мышления, речи, рефлексивных способностей.
- методологическая функция: формирование образа мира, своего места в мире;
- коммуникативная функция: установление связей между науками, специальностями, возрастом;
- сотворческая функция: достраивание деятельности до уровня творчества;
- функция омолаживания: преодоление инерции собственного мышления;

— психотерапевтическая функция: сохранение жизненной энергии, силы личности, переживание полноты жизни;

— геронтологическая функция: поддержание связей с миром, укрепление жизнестойкости организма [3].

Наиболее важными в развития личности являются ориентировочная, компенсаторная, функция саморазвития, методологическая, психотерапевтическая и геронтологическая.

В результате самообразовательной деятельности развиваются сильные стороны успешной личности.

Во-первых, при самообразовании у человека всегда есть возможность решать когда, где и каким образом он будет познавать желаемое, не подстраиваясь при этом под кого-либо.

Во-вторых, занимаясь самообразованием, человек самостоятельно определяет собственные цели, пути и способы совершенствования. Человек способен сказать «нет» тому, что нарушает его планы. Он не нуждается во внешнем контроле и обращает внимание на собственные потребности, а не на мнение окружающих.

В-третьих, самообразование воспитывает сильную волю, формирует такие черты характера, как целеустремленность, уравновешенность, упорство, самостоятельность в выборе решений, умение противостоять трудностям, отстаивать свою точку зрения в том или ином вопросе, а также умение объективно оценивать себя и т. д.

Эти и многие другие качества, несомненно, помогают личности в профессиональном становлении, успешной самореализации, что является одним из главных в современном обществе. Но не многим удается заняться активным самообразованием и стать уверенной личностью. Каковы же причины? Возможно, проблема берет свое начало со школ, где ученикам дают готовые знания, но ведь сама по себе информация не является залогом успеха. То есть, человек энциклопедических знаний автоматически не может стать успешным человеком. А потому, получая такое образование, с детства человек не учится достигать успеха. Успешный человек делает себя сам, а значит, не будет ждать, когда знания заложат в его голову, а займется развитием самостоятельно.

Мы провели исследование, в ходе которого выявили процент людей, занимающихся самообразованием, а также основные причины, по которым самообразование отсутствует в их жизни. Результаты исследования показали, что подавляющее большинство склонно не заниматься самообразованием, ссылаясь на нехватку времени, ненужность, а также на отсутствие мотивации. На-

ряду с этим часто проблема отсутствия самообразования вызвана ленью человека, что является проблемой и общества в целом, с которой может побороться только сам человек на психологическом уровне. Были и такие ответы «Я не знаю с чего и как начать». Конечно, четкую схему или план самообразования может составить для себя только сам человек, учитывая свои индивидуальные способности, занятость и другие факторы. Но для того, чтобы понять с чего начать, необходимо определить цели и выработать мотивацию, после чего важно решить, с помощью каких средств человек будет заниматься самообразованием. Много лет назад самообразование было практически невозможным, поскольку не было такого разнообразия выбора форм, методов и способов обучения. С ростом информационных компьютерных технологий особенно возрастает и упрощается возможность самообразования.

Существуют следующие источники самообразования:

- Телевидение
- Газеты, журналы
- Литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.)
- Интернет
- Видео, аудио информация на различных носителях
- Семинары и конференции

Литература:

1. Князева, М. И. Ключ к самосозиданию. М.: Молодая гвардия, 1990.
2. Комаров, Е. Организация, психология и технологии самообразования человека работающего. \ \ Управление персоналом. — 2001. № 4.
3. Таранцова, А. В. Современные представления о профессиональной компетентности, сущность термина «компетентность». Электронный периодический научный журнал «SCI-ARTICLE. RU» 2015 № 22 <http://sci-article.ru>
4. Шленов, Ю. Непрерывное образование в России \ \ Ю. Шленов, И. Мосичева, В. Шестак \ \ Высшее образование в России. — 2005. — № 3. 6. Шуклина Е. А. Технологии самообразования: Социологический аспект. \ \ Общественные науки и современность. — 1999 № 5.

- Мастер-классы
- Мероприятия по обмену опытом
- Экскурсии, театры, выставки, музеи, концерты
- Курсы повышения квалификации

Все эти источники могут способствовать как личностному росту, так и профессиональному, либо и тому и другому.

Итак, суть самообразования заключается в самостоятельном добывании знаний из различных источников, использовании этих знаний в профессиональной деятельности, развитии личности и собственной жизнедеятельности.

В ходе научной работы мы убедились, что в современном обществе самообразование играет важную роль. В современном обществе нужно развиваться как личность, а для успешной личности самообразование — основной двигатель прогресса. Оно всегда имеет личную значимость — воспитывает определенные качества, помогает реализовать себя в социальной среде, а также способствует выработке важных моральных качеств. Существует огромное разнообразие современных средств, которые помогают обеспечить качественное самообразование, но проблема общества заключается в том, что многие ищут наиболее легкие пути и ждут, когда им кто-то заложит знания, не пытаясь добыть их самостоятельно.

Проблема влияния семейных отношений на формирование субъектной позиции в младшем школьном возрасте

Мирзоян Ангелина Гариковна, студент;

Иванченко Ирина Васильевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики и психологии
Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске

Изучение процесса формирования субъектной позиции ребенка и его социализации является одной из важнейших научно-практических задач психологии и педагогики, определяется необходимостью научного обоснования особенностей развития личности в условиях семьи.

Субъектная позиция — способность субъекта осваивать и творчески преобразовывать действительности, изменять внутренний мир, выстраивая стратегию и тактику собственной жизнедеятельности.

На формирование субъектной позиции ребенка влияют множество факторов, таких как: индивидуальные особенности, социум, в котором находится ребенок, семейные отношения, окружающая среда и т.д. Более подробно хотелось бы остановиться на семейных отношениях, так как этот фактор является наиболее весомым, в современном социуме субъектная позиция рассматривается развитие личности ребенка

Стиль семейного воспитания, определяемый родительскими ценностными ориентациями, установками,

эмоциональным отношением к ребенку, особенностью восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним — является значительным фактором формирования субъектной позиции ребенка [9, с. 26].

Многочисленные исследования отечественных ученых показали, что семья существует как единое самостоятельное целое. Любое изменение поведения семьи вызывает соответствующие изменения в поведении ребенка, и наоборот. Для создания благоприятного психологического климата в семье необходимы функциональные супружеские отношения, основанные на доверии, взаимопонимании, взаимопомощи.

Супружеские отношения, основанные на удовлетворенности браком, согласованности семейных ценностей, ролевой адекватности супругами способствуют оптимальному эмоциональному контакту между родителями и детьми, что способствует созданию благоприятного психологического климата, необходимого для гармоничного развития личности ребенка.

Для полноценного развития ребенка необходимо, чтобы он был окружен заботой, вниманием, лаской, чтобы на его еще дифференцированные органы чувств действовало соответствующее количество и качество нужных организму раздражителей, чтобы по мере усложнения детской психики усложнялся и нарастал объем информации. Всего этого не хватает при дисфункциональных супружеских отношениях [10, с. 63].

Осуществив теоретический анализ по проблеме семейных отношений, мы выявили, что ключевую роль в семейных отношениях играют супружеские взаимоотношения. Наиболее конфликтными и сложными являются кризисные периоды в развитии семьи и кризисные периоды в развитии ребенка. Функциональные, гармоничные супружеские отношения создают предпосылки для благоприятного социально-психологического климата семьи. Наличие благоприятного психологического климата — является необходимым условием формирования субъектной позиции младшего школьника.

Для подтверждения наших предположений, основанных на теоретическом анализе, нами был проведен эксперимент. В ходе экспериментального изучения исследованы особенности семейных отношений и их влияние

на формирование субъектной позиции у обучающихся начальной школы. Были использованы следующие методики: «Удовлетворенность браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова), RAPI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл), проективная методика «Рисунок семьи», Личностный опросник Р. Кеттела, количественный и качественный анализ полученных результатов. На основе проведенного исследования, нам удалось выяснить, что для того, чтобы между родителями и детьми был достигнут оптимальный эмоциональный контакт, необходимо, чтобы супруги были удовлетворены браком, ценности были согласованы, основными сферами их жизнедеятельности были родительско-воспитательные, эмоциональные сферы, соответствовали ожидания и притязания супругов, супружеские взаимоотношения были основаны на сотрудничестве, взаимопомощи и взаимоподдержке и т.д.

Соответственно, если супруги между собой соперничают, притязания мужа (жены) не соответствуют ожиданиям жены (мужа), их семейные ценности не согласованы и как следствие они не удовлетворены собственным браком, то их родительско-детские отношения будут характеризоваться либо излишней эмоциональной дистанцией, либо излишней концентрацией. Следовательно, они либо излишне заняты собой, своими конфликтами и не видят своего ребенка, либо пытаются закрыть глаза на свои противоречия и излишне концентрируются на детях.

Гармоничные супружеские отношения характеризуется наличием взаимопонимания, взаимоуважения, доверия, взаимоподдержки. Показателями благоприятного психологического климата в семье, необходимого для гармоничного развития личности ребенка являются удовлетворенность браком, согласованность семейных ценностей, соответствие ролевых ожиданий и притязаний супругов, сформированность межличностных отношений, связанных с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, созданием благоприятной среды для развития личности супругов.

Сопоставив результаты диагностик, проведенные с детьми и их родителями, удалось сформулировать следующие выводы:

Типы родительских отношений	Удовлетворенность браком	Согласованность семейных ценностей	Ролевая адекватность	Формирование субъектной позиции ребенка
Супружеские пары с оптимальным эмоциональным контактом (7 пар)	Удовлетворенность браком	Согласованность представлений о важнейших семейных ценностей	Высокая	Субъектная позиция сформирована
Супружеские пары с излишней эмоциональной дистанцией (6 пар)	Неудовлетворенность браком	Определенная согласованность представлений	Средняя	Субъектная позиция сформирована частично
Супружеские пары с излишней концентрацией на ребенке (7 пар)	Неудовлетворенность браком	Рассогласованность семейных ценностей	Низкая	Субъектная позиция сформирована недостаточно

Мы сопоставили полученные результаты в ходе экспериментального исследования с проективной методикой «Рисунок семьи». На рисунке каждого ребенка мы увидели все то, что исследовали в ходе нашего эксперимента.

Рисунок каждого ребенка стал подтверждением проведенного исследования. В рисунке семьи случайного быть не может, ведь ребенок рисует не предметы с натуры, а выражает свои эмоции и переживания по поводу близких ему людей и значимых ему предметов.

Интересно было наблюдать, в каком порядке появляются персонажи на рисунках. Часть детей начинает рисунок с мамы, другая часть с себя и лишь незначительная часть начинала рисунок с папы или других членов семьи. Дети, воспитывающиеся в благоприятной семейной ситуации, рисовали семью с повышенным интересом, отсутствовала тревожность. В процессе рисования они комментировали свои рисунки: «Мы гуляли с мамой и папой», «Мы вместе читаем сказку», «Мы с папой чиним велосипед, а мама готовит ужин» и т.д. Для них характерно отсутствие штриховки, хорошее качество линии изображения всех членов семьи. У многих из них персонажи держатся за руки.

Дети с несформированной субъектной позицией очень долго не знали с чего начать, по несколько раз стирали и начинали заново. Для их рисунков были характерны: штриховка, линии с сильным нажимом. Преувеличенное внимание к деталям, линия основания или линия над рисунком.

Для части рисунков было характерно: стирание отдельных фигур или их отсутствие, барьеры между фигурами, изоляция отдельных фигур, отсутствие основных частей тела у некоторых фигур, неадекватная величина отдельных фигур. Все это говорит о конфликтности в семье. Дети очень точно изобразили картину взаимодействия в семье. По предыдущим методикам в этих же семьях были получены высокие результаты по шкале — семейные конфликты.

Литература:

1. Аккурман, Н. «Роль семьи в проявлении расстройств у детей» — Томск: Пеленг, 2010. — 221 с.
2. Божович, Л. И. «Личность и ее формирование в детском возрасте» — М., 2011. — 213 с.
3. Выготский, Л. С. «Вопросы детской психологии» — М., 2009. — 413 с.
4. Кудрявцев, В. Г. «Смысл человеческого детства и психического развития» — М., 2009. — 234 с.
5. Осорина, М. В. «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» — Ульяновск, 2009. — 159 с.
6. Обухова, Л. Ф. «Детская психология: теории, факты, проблемы» — Ростов-на-Дону, «Феникс», 2009. — 324 с.
7. Петухова, И. А. «Хрестоматия по общей психологии развития личности». — М., 2009. — 276 с.
8. Ташева, А. И. «Особенности психологической коррекции деструктивных взаимоотношений в семье. Личность в деятельности и общении». СПб: Питер, 2009. — 257 с.
9. Хоментаскас, Г. Т. «Семья глазами ребенка». — Самара, 2011. — 247 с.
10. Шванцара, И. А. «Диагностика психического развития»/ — М., 2010. — 320 с.

На трех рисунках мы не увидели автора, на одном автор — непропорционально маленький, линия этих рисунков была слабой и прерывистой. Для этих детей характерно чувство неполноценности в семейной ситуации. Возвращаясь к предыдущим методикам, можно сказать, что в этих семьях родительско-детские отношения характеризуются излишней эмоциональной дистанцией.

Были, конечно, и рисунки, где, в общем, фон семейных отношений благоприятный. Согласно результатам предыдущих методик для данных семей характерна удовлетворенность браком, согласованность семейных ценностей, направленных на родительско-воспитательную сферу, тип семейных отношений — сотрудничество, оптимальный эмоциональный контакт между родителями и детьми.

Разработаны рекомендации по нормализации супружеских взаимоотношений, большинство из них сводится к следующему:

- уважай себя, а тем более другого. Помни, что он (она) — самый близкий для тебя человек, отец (мать) твоих детей;
- старайся не копить ошибки и обиды, а сразу реагируй на них. Это исключит накопление отрицательных эмоций;
- не делайте замечаний друг другу в присутствии других (детей, гостей, знакомых и др.)
- не преувеличивай собственные способности и достоинства, не считай себя всегда и во всем правым;
- больше доверяй, и ревность своди к минимуму;
- будь внимательным, умеи слушать и слышать супруга;
- никогда не обобщай даже явные недостатки супруга, веди разговор только о конкретном поведении в конкретной ситуации;
- относись к увлечением супруга с интересом и уважением;
- всегда помни, что только от самих супругов зависит благополучие семьи [5, с. 141].

Результаты психолого-педагогического исследования по изучению форм наказаний в семье, по определению уровня осведомленности родителями и педагогами прав ребенка и форм защиты этих прав и экспертное наблюдение симптомов насилия различных форм над дошкольниками

Миронова Надежда Игоревна, студент;
Гордиенко Наталья Викторовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии филиала
Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске

Современный переходный период дошкольного образования на Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования оформляется особым интересом к проблеме защиты прав и достоинств ребенка дошкольного возраста в семье и детском саду. Психолого-педагогическими условиями реализации ФГОС ДО являются:

- уважительное отношение педагогов к человеческому достоинству воспитанников, поддержка их уверенности в собственных возможностях и способностях и формирование их положительной самооценки;
- выстраивание образовательного процесса на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на возможности и интересы каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка педагогами доброжелательного, положительного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разнообразных видах деятельности;
- развитие самостоятельности и инициативы детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми видов активности, материалов, а также участников совместной деятельности и общения;
- защита детей от всех форм физического и психического насилия и др.

Каждое из этих условий пронизано идеей государственного покровительства детства [1].

В «Концепции дошкольного Воспитания» и документах Министерства образования России идеи гуманистической педагогики заложены в основу педагогического процесса. В Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении и пакете документов, реализующих его, вопросам по защите прав и достоинств ребенка отводится весомое значение.

Однако, внедряемые нормативные документы не обязывают дошкольное образовательное учреждение информировать вышестоящие органы о своей психолого-педагогической деятельности в данном направлении.

В современных условиях ДОУ приходится зачастую вступать в противоборство с окружающей средой, защищая интересы ребенка. К сожалению, не всегда заведующие и педагоги ДОУ оказываются компетентными в вопросах прав ребенка в детском саду.

Рассматривая систему образования и систему прав ребенка, есть основания говорить о взаимном влиянии и раз-

витии этих двух систем. Система дошкольного образования, дошкольное образовательное учреждение — это место, где ребенок проводит основную часть своего времени и именно здесь он может быть ущемлен в своих правах [2]. В рамках системы дошкольного образования и должен быть создан механизм, модель, объединяющая усилия различных структур, занимающихся проблемами защиты прав детей.

Организация и координация заведующим ДОУ психолого-педагогической работы в детском саду по защите прав и достоинств ребенка, предполагает организацию, проведение и интерпретацию результатов исследования по изучению форм наказаний в семье, по определению уровня осведомленности родителями и педагогами прав ребенка и форм защиты этих прав и экспертное наблюдение симптомов насилия различных форм над дошкольниками.

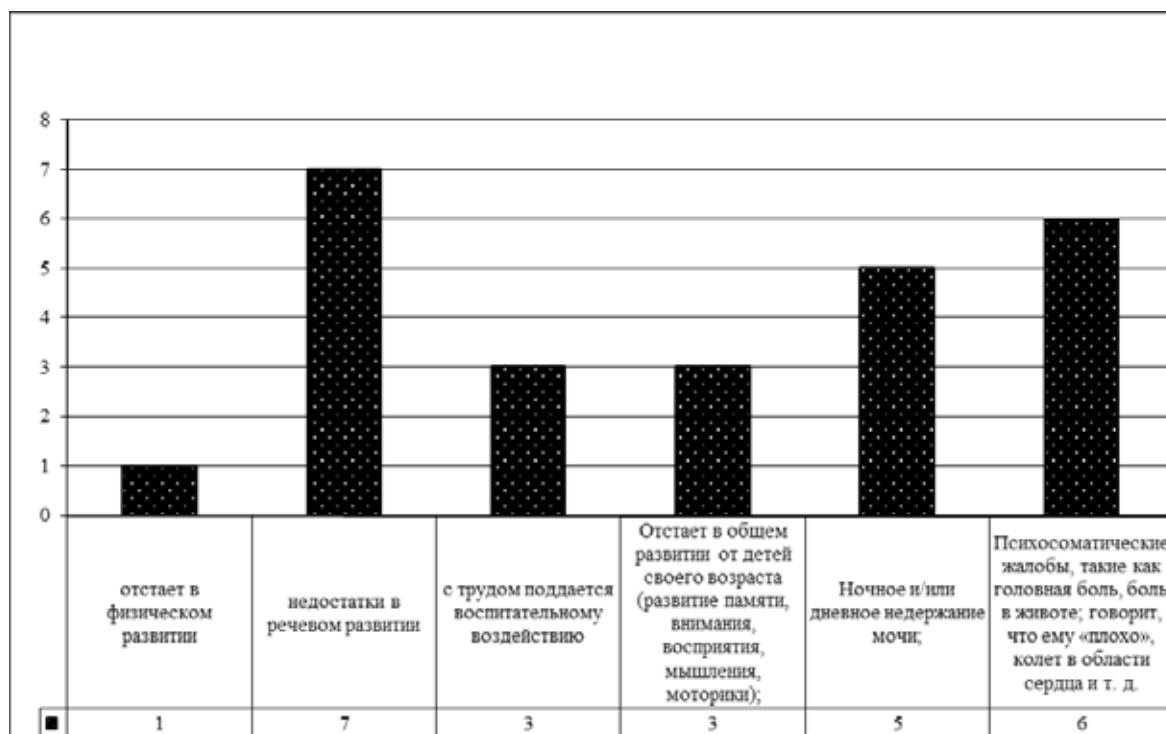
Проведя эмпирическое исследование в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 5 «Теремок» г. Железноводска Ставропольского края, в рамках которого организовано изучение форм наказаний в семье, определение уровня осведомленности родителями и педагогами прав ребенка и форм защиты этих прав и экспертное наблюдение симптомов насилия различных форм над дошкольниками с использованием авторских методик, были получены следующие результаты.

Проведение исследования по экспертному наблюдению «Симптомы и диагностика эмоционального насилия» позволило получить следующие результаты. Оформленные в гистограмму 1.

Гистограмма демонстрирует наблюдаемые показатели в количественном измерении — количество человек.

По показателю «отстает в физическом развитии» выявлен один ребенок. Существенные недостатки в речевом развитии имеют семь человек, с трудом поддаются воспитательному воздействию трое; отстают в общем развитии от детей своего возраста (развитие памяти, внимания, восприятия, мышления, моторики) три дошкольника. Наблюдается ночное и/или дневное недержание мочи у пяти; психосоматические жалобы, такие как головная боль, боль в животе; говорит, что ему «плохо», колет в области сердца диагностируются у шестерых.

Необходимо уточнить, что двое старших дошкольников (10% от выборки) демонстрируют сразу несколько показателей (более 3 из 6). Особое психологическое внимание обращают на себя результаты этих детей. Им характерны



Гистограмма 1. Результаты экспертного наблюдения «Симптомы и диагностика эмоционального насилия» старших дошкольников МБДОУ детский сад № 5 «Теремок» г. Железноводска

такие эмоциональные и поведенческие реакции как чрезмерная активность; навязчивости (один из них кусается, другой сосет палец); прерывистый сон; приступы страха; они не владеют умением играть с другими детьми; в с е г о бояться; часто дают истерические реакции; «приклеиваются» к любому взрослому в поисках внимания и тепла.

Проведение исследования по экспертному наблюдению «Симптомы и диагностика физического насилия» и по экспертному наблюдению «Симптомы и диагностика сексуального насилия» не выявило ни одного ребенка с наблюдаемыми внешними показателями.

Однако по поведенческим реакциям таким как: ощущение тревоги в общении с взрослыми; проявление крайних форм поведения — или агрессивность, или нежелание общаться; боязнь родителей, боязнь ухода домой, а также открытые жалобы на избиение родителями; болезненные реакции на плач других; попытки манипулировать другими, чтобы привлечь к себе внимание; демонстративные необъяснимые изменения в поведении (прежде жизнерадостные дети — теперь постоянно грустны, задумчивы, замкнуты) было выявлен один ребенок (5%) с диагностируемым физическим насилием.

С группой родителей 20 человек была проведена «Анкета для родителя на выявление типичных способов воспитательного воздействия на ребенка» (автор Л. П. Першина).

В целом по группе по результатам средних значений данной методики была построена диаграмма 1.

Ориентируясь на диаграмму 1, сделаны выводы о том, что данная выборка родительского коллектива «никогда» не избирает такой метод воздействия на ребенка

как уговор, нотации, утешение, обращение в шутку и подарки. В категорию «всегда» не вошли обида, обзывание, утешение, обращение в шутку. Высокий процент избирания диагностировали категории «часто» утешение — 80%; «иногда» обзывание — 70%; «никогда» обида — 90% и «часто» подарки — 65%.

Средний процент избирания диагностировали категории «никогда» физическое наказание — 55%, «иногда» наказание в виде лишения — 50%, «часто» анализ поведения — 50%, «никогда» критика — 55%, «иногда» нотации — 55%, «в исключительных случаях» угрозы — 50% и «никогда» приказ — 55%. Обращает на себя внимание факт, что положительные воздействия на ребенка такие как — советы, похвала, обращение в шутку не используются данной выборкой родителей как постоянные.

Отрицательные методы воздействия «иногда» используются родителями: обзывание, наказания в виде лишения. Двое исследуемых с кодом 6 и 7 демонстрируют чрезмерное применение отрицательных, агрессивных методов воздействия на ребенка, именно у детей этих родителей обнаружены симптомы эмоционального и физического насилия.

Анализ результатов диагностического исследования с педагогическим коллективом (в том числе и заведующей ДОУ): «Опросник по определению уровня законодательной осведомленности педагога о правах и достоинствах дошкольника», автор Н. И. Кудалина следующий:

На первый вопрос «Как реализовать Конвенцию о правах ребенка?» и на третий «Какие формы информации и разъяснения этих статей Конвенции Вы считаете возможным использовать в работе с детьми?» педагогиче-

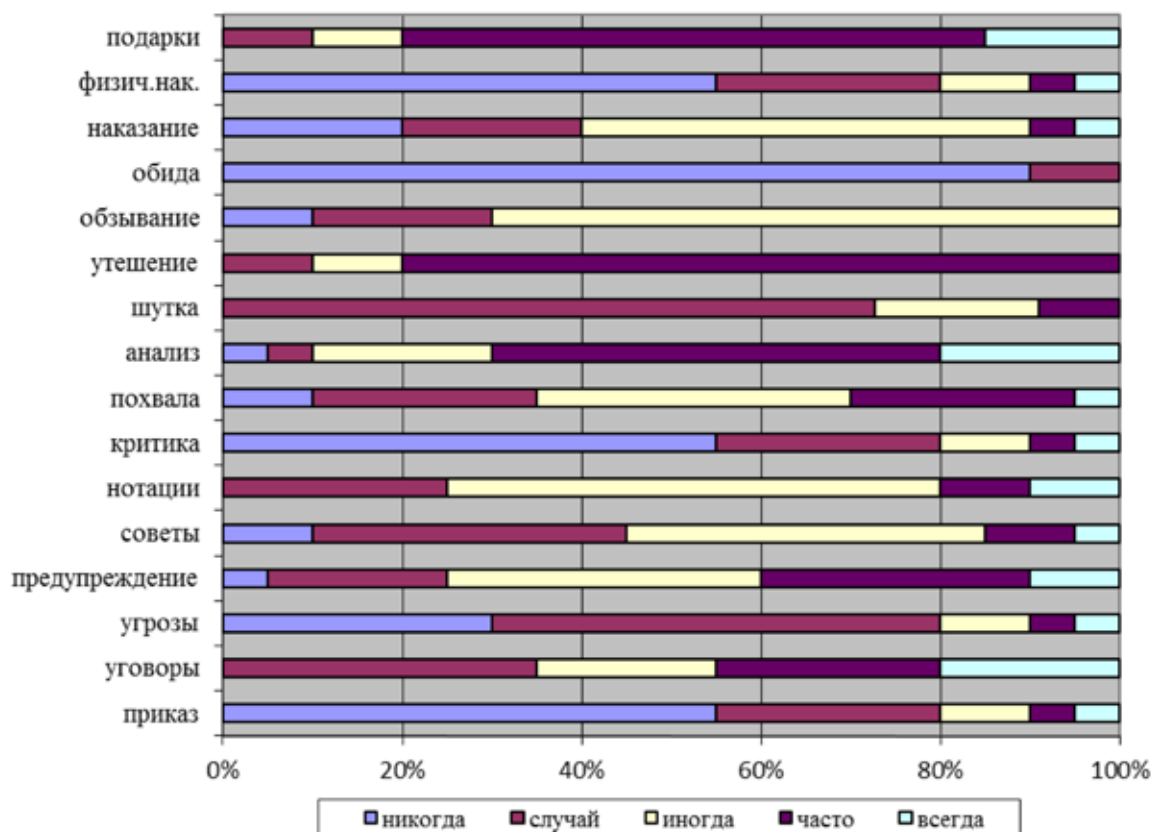


Диаграмма 1. Результаты констатирующего этапа исследования по «Анкете для родителя на выявление типичных способов воспитательного воздействия на ребенка» с родителями старшей группы МБДОУ детский сад № 5 «Теремок» г. Железноводска

ский коллектив дал полные открытые ответы. 40% педагогов владеют четкой информацией о статьях Конвенции, доступных пониманию дошкольников

Практически все члены педагогического коллектива (70%) имеют опыт работы по данной проблеме. Основными трудностями, с которыми столкнулись воспитатели были названы: закрытость семьи, собственное (педагогическое) не знание основных законодательных актов в обеспечении и защите прав и достоинств ребенка, не владение методами выявления нарушения этих прав в семье.

Однако, назвать государственные гарантии в области воспитания детей дошкольного возраста затруднились 60% педагогов.

Все педагоги (100%) считают, что в их группе детей не ущемляются права и свободы детей, декларированные Конституцией РФ.

Таким образом на этапе констатирующего эксперимента, были сделаны следующие выводы:

Данный детский коллектив, состоящий из двадцати человек содержит двоих дошкольников с явными призна-

ками эмоционального насилия и один ребенок, входящий в это количество (один из двух), с поведенческими показателями физического насилия.

Двое исследуемых родителя демонстрируют чрезмерное применение отрицательных, агрессивных методов воздействия на ребенка, именно у детей этих родителей обнаружены симптомы эмоционального и физического насилия.

Педагогический коллектив нуждается в просветительском воздействии по вопросам о защите прав и достоинств ребенка-дошкольника, и методическом воздействии во внедрении практических форм и методов психолого-педагогической правовой деятельности в ДОУ.

Диагностические выводы позволяют утверждать, что процесс организации деятельности заведующей ДОУ по защите прав и достоинств ребенка дошкольного возраста в семье и детском саду должен реализовываться через создание модели правовой деятельности заведующего ДОУ по защите прав и достоинств ребенка дошкольного возраста в семье и детском саду.

Литература:

1. Муртузалиева, М. А. Правовая культура как педагогический феномен / М. А. Муртузалиева // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — 278 с.

2. Соловьева, Е. В. Знакомим дошкольников с Конвенцией о правах ребенка: Практическое пособие для работников дошкол. образоват. учреждений / Авт.-сост.: Е. В. Соловьева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, Н. М. Степина. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2015. — 302 с.

Исследование процесса формирования культуры общения у детей старшего дошкольного возраста при- и не- включении ребенка в проектную деятельность

Хатаева Тоита Руслановна, студент;

Гордиенко Наталья Викторовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной педагогики и психологии филиала
Ставропольский государственный педагогический институт в г. Железноводске

Общая культура общения проявляется во всех областях человеческих отношений: общественных, служебных, политических, семейных, личных. Любые отступления от правил культуры общения или отсутствие культуры как таковой всегда ведут к нарушениям отношений между людьми.

ФГОС ДО направлен на решение ряда задач, и конкретно: «формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности».

В системе народного образования особое внимание уделяется нравственному воспитанию подрастающего поколения. Одним из приоритетов в нравственном развитии дошкольника является воспитание культуры общения. Стать гармоничной личностью, уметь достойно вести себя в любой обстановке — не только право, но и обязанность каждого человека [1].

Опираясь на усвоенные в раннем детстве навыки культурного общения, в старшем дошкольном возрасте необходимо обучить ребенка пониманию смысла и значения тех или иных правил культурного общения человека и в доступной форме раскрывать их.

Проектная деятельность является тем средством, которая стабильно обеспечена методами и формами работы с детьми и родителями по повышению уровня общей культуры общения дошкольника [2].

Исследование влияния проектной деятельности старшего дошкольника на его культуру общения в МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирный Курского района Ставропольского края позволило принять участие в нем детей старших групп в количестве 50 человек.

Большинство современных детских садов начинают внедрять в своей деятельности метод проектов. Это указывает на то, что российские педагоги ДОУ достаточно инициативно осваивают наиболее актуальные мировые тенденции в сфере образовательных технологий.

Так, в МБДОУ детском саду № 4 «Золотой ключик» пос. Мирный Курского района Ставропольского края на про-

тяжении 2 лет активно используется в одной из старших групп метод проектов, в параллельной же группе детей старшего возраста данный метод не используется. Это основание позволило исследовать динамику развития культуры общения детей в проектной деятельности и без нее.

Первая группа детей, включенная в проектную деятельность (в дальнейшем — группа А) включена в рабочую учебную программу «Развитие общения старших дошкольников средствами проектной деятельности», разработанную в соответствии с тематикой и количеством занятий типовой программы «Детство» по направлению «Социально-нравственное воспитание детей старшей группы».

Константа определялась с помощью комплекса психолого-педагогических методик авторов Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной.

1. Методика «Подели игрушки»;
2. Методика «Раскрась рукавички»;
3. Беседа с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...»

По методике «Подели игрушки» получены следующие результаты, оформленные в таблицу 1.

Таблица 1 «Результаты констатирующего этапа исследования старших дошкольников МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирного Курского района Ставропольского края по методике «Подели игрушки» демонстрирует кардинально различные показатели сформированности навыков общения у старших дошкольников в группе А и группе В.

Так в группе А детей с высоким уровнем навыков общения 52 %, а со средним 48 %, с низким уровнем нет.

А в группе В детей с высоким уровнем навыков общения 8 %, а со средним 52 %, с низким уровнем 40 %.

В диаграмме 1 «Результаты констатирующего этапа исследования старших дошкольников МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирного Курского района Ставропольского края по методике «Подели игрушки» эти показатели представлены в сравнении.

Кольцевая диаграмма 1 демонстрирует, разницу в наличии уровней навыков общения в разных группах детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1. Результаты констатирующего этапа исследования старших дошкольников МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирного Курского района Ставропольского края по методике «Подели игрушки»

Старшая группа, включенная в проектную деятельность. Группа А		Старшая группа, не включенная в проектную деятельность. Группа В	
код	Уровень навыков общения	код	Уровень навыков общения
01	средний уровень навыков общения	01	средний уровень навыков общения
02	высокий уровень навыков общения	02	средний уровень навыков общения
03	высокий уровень навыков общения	03	низкий уровень навыков общения
04	средний уровень навыков общения	04	средний уровень навыков общения
05	средний уровень навыков общения	05	средний уровень навыков общения
06	высокий уровень навыков общения	06	низкий уровень навыков общения
07	средний уровень навыков общения	07	высокий уровень навыков общения
08	средний уровень навыков общения	08	средний уровень навыков общения
09	высокий уровень навыков общения	09	низкий уровень навыков общения
10	средний уровень навыков общения	10	средний уровень навыков общения
11	высокий уровень навыков общения	11	средний уровень навыков общения
12	высокий уровень навыков общения	12	низкий уровень навыков общения
13	средний уровень навыков общения	13	низкий уровень навыков общения
14	высокий уровень навыков общения	14	средний уровень навыков общения
15	высокий уровень навыков общения	15	средний уровень навыков общения
16	средний уровень навыков общения	16	средний уровень навыков общения
17	высокий уровень навыков общения	17	низкий уровень навыков общения
18	средний уровень навыков общения	18	низкий уровень навыков общения
19	средний уровень навыков общения	19	низкий уровень навыков общения
20	высокий уровень навыков общения	20	низкий уровень навыков общения
21	высокий уровень навыков общения	21	высокий уровень навыков общения
22	высокий уровень навыков общения	22	средний уровень навыков общения
23	высокий уровень навыков общения	23	средний уровень навыков общения
24	средний уровень навыков общения	24	средний уровень навыков общения
25	средний уровень навыков общения	25	низкий уровень навыков общения
13 человек — высокий уровень навыков общения (52%) 12 человек — средний уровень навыков общения (48%)		2 человека — высокий уровень навыков общения (8%) 13 человек — средний уровень навыков общения (52%) 10 человек — низкий уровень навыков общения (40%)	

Большинство детей группы А 52% оставляли себе только одну игрушку, а остальные делили между другими участниками, моральный выбор делался ими правильно.

Практически одинаковое количество детей и в группе А и в группе В (48% и 52%) проявляли средний уровень навыков общения, т. е. оставляли себе две игрушки, а остальные делили между другими участниками.

40% детей группы В делили игрушки в свою пользу, оставляя себе больше, моральный выбор сделан ребенком в данном случае неправильно.

Изучая сформированность коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста по методике «Раскрась рукавички» и получив результаты, была получены следующие данные. В группе А лишь трое детей не умеют договариваться, им сложно придти к общему решению. Четыре человека практически не осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности. Отрица-

тельно отнеслись к результату деятельности, своему и партнера трое ребят. Столько же детей не осуществляли взаимопомощь по ходу рисования. Двое старших дошкольников не смогли рационально использовать средства деятельности.

В группе В десять детей не умеют договариваться, им сложно придти к общему решению. Семеро старших дошкольников практически не осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности. Отрицательно отнеслись к результату деятельности, своему и партнера одиннадцать ребят. Восемь детей не осуществляли взаимопомощь по ходу рисования. Пятеро старших дошкольников не смогли рационально использовать средства деятельности.

Диаграмма 2 в процентных показателях демонстрирует наличие пяти признаков по данной методике в двух группах.

Диаграмма 2 наглядно демонстрирует, что в группе А у детей в меньшем проценте проявляются отрицательные тенденции в общении со сверстниками, а в группе

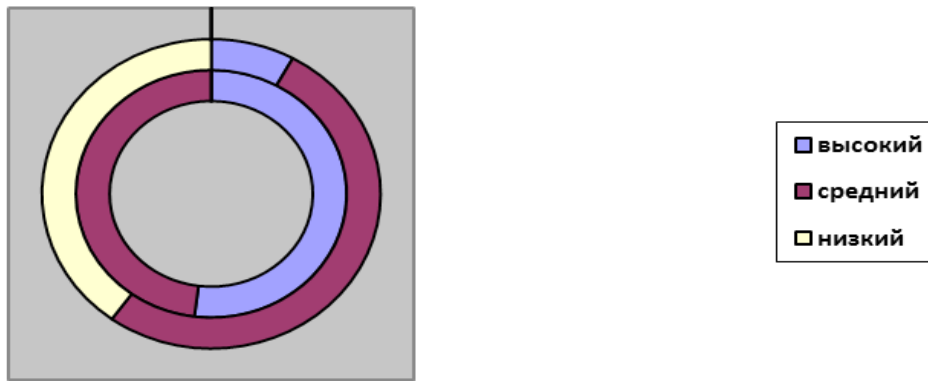


Диаграмма 1. «Сравнительные результаты констатирующего этапа исследования старших дошкольников МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирного Курского района Ставропольского края по методике «Подели игрушки»

В в большем процентном показателе не сформированы коммуникативные умения у детей старшего дошкольного возраста.

По результатам беседы с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...» в группах А и В были составлены диаграммы 3 и 4.

Из диаграммы 3 видно, что дети старшего дошкольного возраста в группе А часто делают положительные выборы, они утешают сверстника и делятся игрушками, помогают в создании постройки, протягивают руку помощи.

Однако, и в данной группе есть дети, которые делают отрицательный выбор, так в первой ситуации их трое, во второй четверо, а третьей двое.

В группе В детей с отрицательным выбором больше и это одни и те же ребята в разных ситуациях, так в первой и в третьей ситуации их по пять человек, во второй ситуации их семеро.

В процентном соотношении эти данные (по двум группам) выглядят следующим образом в диаграмме 5.

Взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в данной выборке не значительно различны. Обе группы характеризуются и отрицательными и положительными моральными выборами детей.

Стоит отметить, что группа А, включенная в проектную деятельность все же более стабильна в проявлении культуры в целом, и культуры общения в частности.

Литература:

1. Взаимодействие семьи и детского сада в нравственном воспитании дошкольников/сборник научных трудов АПН СССР, НИИ дошкольного воспитания, — М., 2011г
2. Одинцова, Л. Воспитание навыков культуры поведения в коллективе сверстников. // ж. «Дошкольное воспитание» № 1, 2011 г.

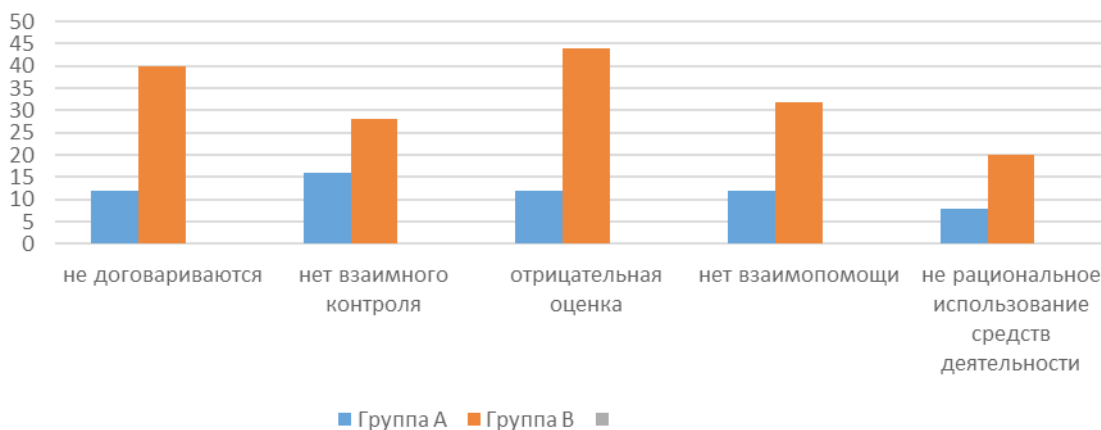


Диаграмма 2. Процентные показатели констатирующего этапа исследования старших дошкольников МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирного Курского района Ставропольского края по методике «Раскрась рукавички»

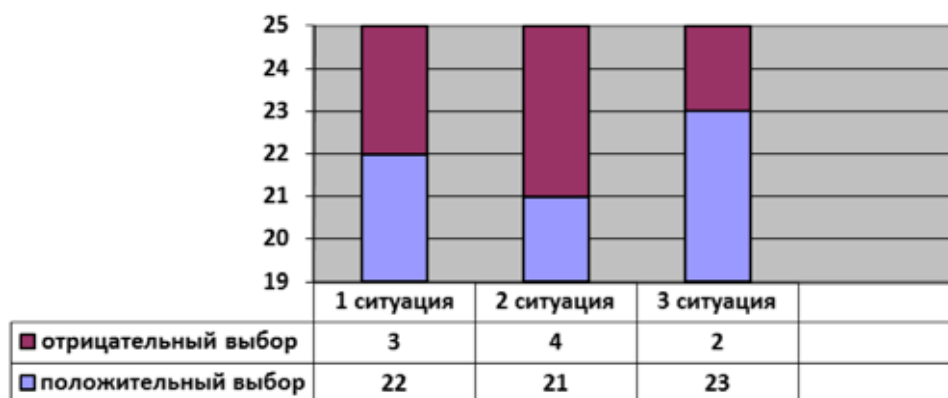


Диаграмма 3. Результаты констатирующего этапа исследования старших дошкольников в группе А МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирного Курского района Ставропольского края по беседе с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...»

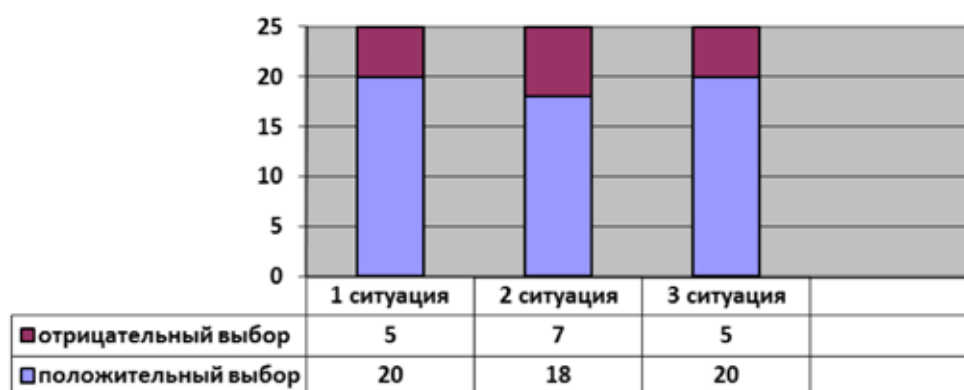


Диаграмма 4. Результаты констатирующего этапа исследования старших дошкольников в группе В МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирного Курского района Ставропольского края по беседе с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...»

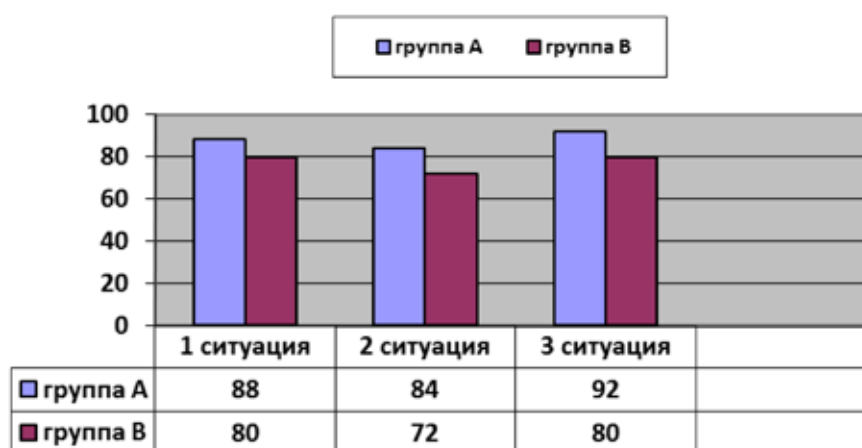


Диаграмма 5. Результаты констатирующего этапа исследования старших дошкольников в группах А и В МБДОУ детский сад № 4 «Золотой ключик» пос. Мирного Курского района Ставропольского края по беседе с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...» (процентное соотношение положительных выборов)ё

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 5.1 (109.1) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга О. А.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 27.03.2016. Основной тираж номера: 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 25 экз..
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25