

**ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
Арзамасский филиал
Психолого-педагогический факультет
Кафедра социальной работы, сервиса и туризма**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Арзамас
2016

**Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Арзамасский филиал**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Материалы IV международной заочной научно-практической конференции

25 марта 2016 г.

*Конференция посвящена 15-летию
психолого-педагогического факультета*

Арзамас
Арзамасский филиал ННГУ
2016

УДК 009+378+316.6+364
ББК 88.5ф:74.6ф: 65.272 я43
Т33

Редакторы:

доктор педагогических наук, профессор,
декан психолого-педагогического факультета
Арзамасского филиала ННГУ
Т.Т. Щелина;

доктор педагогических наук, профессор,
и.о. заведующего кафедрой социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасского филиала ННГУ
С.П. Акутина

Т33 Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе:
материалы IV международной заочной научно-практической конференции 25 марта
2016 г. / Под ред. Т.Т. Щелиной, С.П. Акутиной; Арзамасский филиал ННГУ. –
Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. – 358 с.
ISBN 978-5-9907934-4-6

В сборнике представлены статьи научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов вузов и научно-исследовательских учреждений, практических психологов, социальных работников и специалистов сферы социального обслуживания населения, педагогов образовательных и специальных (коррекционных) учреждений регионов России, стран ближнего и дальнего зарубежья. Статьи опубликованы в рамках четвертой Международной заочной научно-практической конференции и раскрывают теоретические, методологические и практические аспекты проблем психолого-социальной работы с различными категориями населения в России и за рубежом.

УДК 009+378+316.6+364
ББК 88.5ф:74.6ф: 65.272 я43

Уважаемые коллеги!

Публикация материалов настоящей конференции «Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе», состоявшейся 25 марта 2016 года, – своеобразный итог пятнадцатилетних творческих и научных контактов профессорско-преподавательского состава психолого-педагогического факультета, кафедры социальной работы, сервиса и туризма с представителями вузов разных регионов Российской Федерации и ученых зарубежья.

Конференция вызвала огромный интерес не только ученых-исследователей, но и специалистов практической сферы: социальных работников, социальных педагогов, психологов, сотрудников и руководителей социальных и реабилитационных центров, педагогов общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования, магистрантов, аспирантов, студентов. Отрадно отметить, что в этой конференции активное участие приняли наши коллеги-ученые Литвы: из Клайпедского университета, Литовского университета образовательных наук, Литовского эдукологического университета, университета Миколаса Ромериса, детского центра социализации «Саулуте», г. Каунас, Клайпедского государственного колледжа. Своеобразным медиатором, «мостиком» научной связи Россия-Литва выступила профессор Ирена Лелюгене (Irena Leliūgienė).

Мы с удовлетворением отмечаем возросший интерес исследователей к наиболее актуальным проблемам подготовки специалистов помогающих профессий. В современных социально-экономических условиях, когда мы переживаем переоценку ценностей, снижение общей культуры, система образования становится гарантом сохранения и развития национальных традиций, обеспечения достойного кадрового потенциала, способного влиять на научный и культурный прогресс в России.

Необходимо отметить, что авторы статей, вошедших в сборник, почувствовали вызовы времени. Они сосредоточили свое внимание на актуальных проблемах социальной работы в меняющемся мире; на проблемах и технологиях психолого-социальной работы с семьей и детьми, проблемах здоровья современного человека, семьи, общества; на вопросах социального служения в России и за рубежом; на психолого-социальных проблемах современного образовательного пространства и вопросов подготовки специалистов в социальной сфере на современном этапе развития общества.

В адрес оргкомитета конференции поступило более ста статей. Большинство из них были отобраны для публикации в данном сборнике и представлены вниманию читателя.

Надеемся, уважаемые коллеги, что творческое использование материалов сборника будет способствовать повышению качества профессионального образования.

С искренним уважением и надеждой на дальнейшее сотрудничество!

Организационный комитет конференции

Секция
«Актуальные проблемы социальной работы
в меняющемся мире»

Акутина С. П.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования,

и.о. заведующего кафедрой социальной работы, сервиса и туризма

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,

Арзамасский филиал, г. Арзамас

e-mail: sakutina@mail.ru

Akutina S.P.,

doctor of pedagogical sciences, professor of general pedagogy and pedagogy of vocational education, acting Head of Department of Social Work, Service and Tourism

Nizhny Novgorod State University named N.I. Lobachevsky, Arzamas Branch

Акутина А. Н.,

Доктор экономических наук, профессор Центра региональных исследований

Университет г. Катания, Италия

Akutina A.N.

Prof Ph. D. Università di Catania

EFAL, centro degli studi regionali, Italia

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ
«СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С СЕМЬЁЙ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО

PREPARATION OF BACHELORS DIRECTIONS
«SOCIAL WORK» FOR PROFESSIONAL WORK WITH
HIS FAMILY IN THE GEF CONDITIONS IN

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки студентов направления «Социальная работа» к взаимодействию с семьей и решению профессиональных задач по данной проблеме, стоящих в рамках освоения ФГОС ВО.

Abstract. The article deals with the training of students direction "Social Work" to interact with the family and solving professional problems on this issue, standing in a part of the development of the GEF IN.

Ключевые слова: семья, социальная работа, бакалавры, профессиональная деятельность, ФГОС ВО, структура родительства, факторы семейного неблагополучия.

Keywords: family, social work, bachelors, professional activity, FGOS IN, structure of a roditelstvo, factors of family trouble.

Социальный институт семьи является главным условием сохранения и поддержания культурной преемственности в истории народа, традиций, как условие национальной безопасности государства. Современная социально экономическая ситуация в нашей стране требует переосмысления роли высшего образования в отношении к социальному институту семьи. Традиционно в психо-

лого-педагогической и социальной науке и практике взаимодействие образовательных организаций и семьи ограничивается часто лишь контактами по поводу успеваемости студентов [3].

Исторически сложилось так, что в компонентную структуру родительства входят: семейные ценности, представляющие сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений; родительские установки и ожидания, представляющие собой относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения и может изменяться в определенных пределах (Бодалев А.А., Столин В.В.); родительские чувства, родительская любовь – группа чувств, занимающая особое место по значимости в жизни человека среди других эмоциональных связей (Спиваковская А.С.); родительские позиции, представляющие собой реальную направленность взаимодействия с ребенком, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка (Спиваковская А.С.); родительская ответственность в своей основе имеет дуальную природу: это ответственность перед социумом и перед безличной природой (своей совестью) (Дружинин В.Н.); стиль семейного воспитания, являющийся выразителем взаимодействия вышеперечисленных компонентов (Гурко Т.А.) [1].

В настоящее время мы наблюдаем кризис института семьи, который вызван, не только социально-экономическими проблемами, причинами низкой социально-педагогической, психологической подготовки взрослого населения к выполнению функции семьянина, недостаточностью общей и семейной культуры населения, но и невыполнение ею одной из основных функций – воспитания и социализации новых поколений. Появились такие социальные явления как безнадзорность и беспризорность, рост подростковой преступности и правонарушений, распространение детской и юношеской проституции, приобщение молодежи к наркотикам, курению, алкоголю, падение авторитета родителей и педагогов, обострение конфликтов между образовательными организациями и семьей.

Все множество проблем, связанных с современной семьей, можно разделить на следующие группы: социально-экономические; социально-бытовые; социально-психологические; проблемы рождаемости и планирования семьи; проблемы стабильности семьи; проблемы семейного воспитания; специфические проблемы семей «группы риска».

Таблица 1

Характеристика проблем современной семьи

№	Проблемы	Характеристика самой проблемы	Направления решения проблемы
1	Социально-экономические проблемы	К этой группе можно отнести проблемы, связанные с уровнем жизни семьи, ее бюджетом (в том числе потребительским бюджетом средней семьи), удельным весом в структуре общества малообеспеченных семей и семей, живущих ниже черты бедности, со специфическими нуждами и	– Возможность дополнительной работы. – Увеличение пособий, компенсационных выплат государства на детей. – Расширение льгот многодетным, включая про-

		потребностями многодетных и молодых семей, государственной системой материальной помощи. Низкий уровень заработной платы, не обеспечивающий потребности семьи по содержанию иждивенцев, отставание размеров социальных выплат от роста стоимости жизни являются фактами, обуславливающими широкое распространение бедности среди семей с несовершеннолетними детьми.	езд на транспорте, бытовые и коммунальные услуги, оплату образования или предоставление возможностей бесплатного образования, помощь в организации летнего отдыха детей и т.д., а также расширение выдачи продовольственных и промышленных товаров.
2	Социально-бытовые проблемы	К данной группе относятся проблемы, связанные с обеспечением семей жильем, с условиями проживания, а также потребительским бюджетом средней семьи, удельным весом в структуре общества малообеспеченных семей и семей, живущих ниже черты бедности, с материальными трудностями многодетных семей, государственной системой помощи малообеспеченным семьям.	– Желательность банковского жилищного и потребительского кредитования с учетом типа и размера семьи. – Возможность создания семейного предпринимательства. Для большинства это явно не магистральный путь развития.
3	Социально-психологические проблемы	Эта группа включает самый широкий спектр проблем: они связаны со знакомством, выбором брачного партнера и далее – брачно-семейной адаптацией, согласованием семейных и внутрисемейных ролей, личностной автономией и самоутверждения в семье. Кроме того, к ней относятся и проблемы супружеской совместимости, семейных конфликтов, сплоченности семьи как малой группы, насилия в семье.	– Оказание психолого-педагогической и психотерапевтической помощи. – Социально-правовая работа.
4	Проблемы стабильности современной семьи	Данную проблематику составляют состояние и динамика семейных разводов, их социально-типологические и региональные аспекты, причины разводов, ценности супружества, удовлетворенность браком как фактор стабильности семейного союза, ее социально-психологическая характеристика.	– Проведение групповых и индивидуальных консультаций. – Формирование ответственного родительства.
5	Проблемы семейного воспитания	В данной группе проблемы семьи могут рассматривать состояние семейного воспитания, типы семей по критерию воспитания, родительские роли, положение ребенка в семье, условия эффективности и просчеты семейного воспитания.	– Опережающее просвещение родителей. – Психолого-педагогическое и социальное сопровождение. – Тренинги родительской компетентности.

6	Проблемы семей «группы риска»	Факторы, обуславливающие социальный риск, могут иметь социально-экономический, медико-санитарный, социально-демографический, социально-психологический, криминальный характер. Их действие приводит к утрате семейных связей, росту числа детей, оставшихся без попечения родителей, постоянного места жительства, средств к существованию.	– Расширение государственных выплат и льгот. – Расширение самозанятости, частичной или полной самообеспеченности.

В условиях кризиса семьи, изменения ее функций в современных условиях становится актуальной социально-педагогическая проблема усиления воспитательной, досуговой, защитной, эмоционально-психологической функций, которые необходимо решать в образовательной организации вместе с институтом семьи, профессионально корректируя его усилия и помогая стабилизации и укреплению семьи.

Институт семьи рассматривается исследователями как социализирующая структура, воспроизводящая человека не только как биологическую единицу, но и как индивида, обладающего набором социальных, культурных, нравственных ценностей. Именно поэтому социализирующая функция семьи признается одной из важнейших и востребованных обществом, являясь в то же время и педагогической.

Взгляд на семью как социальный институт и основной социализирующий фактор общества в той или иной степени отражается в трудах как многих мыслителей прошлого (Аристотель, Платон, Н.А.Бердяев, М. Бубер, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, И. Кант; В.В.Розанов, П.Флоренский; П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), так и в современных социологических и педагогических исследованиях (А.Н. Антонов, А.Г. Вишневский, С.И. Голод, М.С. Мацковский, Л.И. Савинов, А.Г. Харчев; Е.В. Зритнева, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Т.Т. Щелина, Е.А. Ямбург).

Рассмотрим основные факторы, влияющие на семью как на общественный институт воспитания, в контексте современной социальной ситуации в России.

1. Социально-экономическая дифференциация общества под влиянием внедрения рыночных отношений. Этот фактор включает себя следующие аспекты, негативно влияющие на российскую семью: резкое социально-экономическим расслоением общества; постоянный дефицит в области государственного финансирования бюджетной сферы; рост скрытой и явной безработицы; нарастание вынужденной миграции населения из-за различных чрезвычайных ситуаций; коммерциализация социальных сфер (здравоохранения, культуры, образования). Ослаблена роль семьи как гаранта экономической безопасности и развития детей. По данным социологических исследований, работающая женщина в сутки уделяет, воспитанию детей 16 мин., в выходные дни – 30 мин.

2. Вхождение России в открытое информационное общество. С одной (позитивной) стороны – подростки вслед за средствами массовой информации включаются в анализ, сопоставляют свою позицию и позицию других, сопереживают происходящее. Это, по мнению некоторых исследователей, укрепляет гражданскую позицию школьников. Однако более заметна негативная сторона воздействия СМИ на подрастающее поколение. Так, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. отмечается, что СМИ, «имея чрезвычайно сильное влияние на общественное сознание, являются существенным ресурсом реализации образовательной политики России. Необходимо подчеркнуть образовательную миссию СМИ, поднять их роль в формировании культуры, воспитании гражданских качеств, равно как и ответственность за демонстрацию и пропаганду насилия, порнографии, расовой и национальной розни, религиозной нетерпимости» [5].

3. Переход от монокультурного общества к многокультурному. На этом фоне возникает особое явление, которое Е.Е. Вяземский и И.В. Следзевский формулируют, как тенденцию «негативного восприятия нарастающих социальных и культурных различий, негативной адаптации к этим различиям через отторжение «иного», самоидентификацию себя и своей группы путем противопоставления «своих» «чужим» [4].

4. Формирование новой системы ценностей, основанной на приоритете индивидуального «Я». И хотя ценность семьи велика в массовом сознании жителей России, но при этом семья воспринимается уже не как «ячейка общества», т.е. не как органическая часть общенационального единства, а как продолжение своего «Я», как некий «кокон», в котором комфортно находиться в изоляции от общенациональных целей, дел и проблем [1].

5. Распространение социально опасных явлений, в том числе в подростково-молодёжной среде. Речь идёт о криминализации общества, росте преступности, усилении влияния асоциальных криминогенных групп в микросреде. Наблюдается тенденция роста детской преступности, укрепления ее связей с организованной преступностью, влияние психолого-педагогических факторов: «несвоевременная и не всегда адекватная психолого-педагогическая помощь, направленная на профилактику девиантного поведения у детей» [8, С.287].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования направления подготовки «Социальная работа» в пункте 4.4. четко обозначены профессиональные задачи, которые должен уметь решать выпускник. В частности, в разделе социально-технологической деятельности: «выявление и оценка потребностей отдельных граждан, семей и иных социальных групп в социальном обеспечении, социальной помощи и социальном обслуживании; выбор и/или адаптация типовых социальных технологий, направленных на обеспечение прав человека в сфере социальной защиты в целях индивидуального и общественного благополучия; эффективная реализация технологий социальной работы и мер социальной защиты с целью улучшения условий жизнедеятельности граждан и семей; предоставление типовых социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социаль-

но-трудовых, социально-правовых услуг, а также услуг в целях повышения коммуникационного потенциала отдельным лицам и семьям; оценка эффективности реализации технологий социальной защиты граждан, в том числе качества социальных услуг; управление социальными рисками, возникающими в процессе жизнедеятельности человека, семьи и иных социальных групп, на основе современных стратегий и моделей социальной помощи; применение технологий активизации потенциала человека с целью улучшения условий его жизнедеятельности и индивидуального благосостояния; представление интересов и потребностей различных групп населения в межпрофессиональном, межконфессиональном сотрудничестве, в различных государственных, общественных, религиозных организациях и структурах» [7].

В данной статье представляется необходимым дать краткий анализ преобразований в общероссийской системе образования и воспитания детей и молодежи, проявивших себя на протяжении двух последних десятилетий:

- Законодательное закрепление значимости обучения и воспитания в системе высшего образования как приоритетов государственной социальной политики.
- Повышение статуса семьи как социального института воспитания и как надежного партнёра образовательного учреждения.
- Регионализация образовательно-воспитательных систем в высшем образовании в контексте профессиональной подготовки студентов.
- Становление государственно-общественного типа управления высшим образованием при активном участии родительской общественности.
- Развитие системы дополнительного образования детей и молодежи как особого фактора воспитания, профессионального становления, формирования гражданской позиции и подготовки молодежи к осуществлению роли родителей в будущем.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил нам выделить следующие основные причины неудовлетворительного воспитания детей в современной российской семье, требующие активизации взаимодействия всех социальных институтов с семьёй: во-первых, это группа причин, связанных с социально-экономическим и эмоционально-психологическим неблагополучием семьи; во-вторых, это – сохраняющийся, разрыв между семьёй и образовательными организациями, осуществляющими профессиональное становление и развитие личности; в-третьих, – это противоречие между декларациями государственной политики в области образования и воспитания, с одной стороны, и законотворческой деятельностью государственных органов – с другой; в-четвертых, необходимо создание различных служб как для будущей молодой семьи в осознании родительского единства себя и своего брачного партнера, включая потребность в родительском единстве (осознание себя родителями, а не только матерью и отцом); развитость, устойчивость и комплементарность компонентов в интегральной психолого-педагогической структуре родительства), так и семей, имеющих уже опыт воспитания собственных детей по снижению психологических, педагогических и социальных проблем; в-шестых, введение в образовательные учреждения специальных программ, курсов, спец-

практикумов, раскрывающих сущность подготовки молодежи к выполнению ими роли родителей («Психологические аспекты семейного воспитания», «Семейная педагогика», «Осознанное родительство», «Подготовка молодежи к ответственному родительству» и др.), а также организация учебной практики, соответствующей велению времени [2].

Поддержка семьи и усиление ее воспитательного потенциала требует от специалистов, работающих с семьей, глубоких системных знаний, умений определять точки приложения профессиональных усилий, находить адекватные средства и способы взаимодействия с ней. Знания о жизненном цикле семьи, об основных особенностях семейных взаимоотношений, о специфике семейного уклада, быта, о сохранении семейных культурных традиций, приобретаемые студентами в процессе профессиональной подготовки, позволят будущим социальным работникам стать квалифицированными специалистами в своей области по решению проблем современной семьи и ее сопровождения.

Список литературы

1. Акутина С.П. К проблеме классификации семейных духовно-нравственных ценностей [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 9-15.
2. Акутина С.П. Воспитание будущего педагога в период педпрактики [Текст] // Высшее образование в России. – 2008. – №10. – С. 148-150.
3. Акутина С.П. Стратегии профессионального развития педагога высшей школы в условиях модернизации образования [Текст] // Педагогика и современность. – 2013. – № 2. – С. 11-15.
4. Вяземский Е.Е., Следзевский И.В. Гражданское образование в школах Москвы [Текст] // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – № 10. – С. 54-56.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Модернизация российского образования: Документы и материалы. – М., 2002.
6. Суколенов И.В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России: (Историко-педагогические аспекты): дис. д-ра пед. наук / И.В. Суколенов – М., 2001. – 347 с.
7. Стандарт ФГОС ВО 39.03.02. «Социальная работа» (уровень бакалавриата). Приказ Министерства образования и науки №8 от 12.01.2016 г. (утвержден 09.02.2016 г.). Электронный ресурс: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> Дата обращения: 14.03. 2016 г.
8. Щелина Т.Т. Проблема и опыт психолого-социальной работы в современном образовательном пространстве [Текст] / Т.Т. Щелина, Л.Н. Глебова. // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной заочной научно-практической конференции. 25 февраля 2015г./ Под ред. Т.Т. Щелиной, Ю.Е. Болотина; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – 399 с.



Акутина С.П.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования,

Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, РФ

e-mail: sakutina@mail.ru

Akutina S.P.,

doctor of pedagogical sciences, professor of general pedagogy and pedagogy of vocational education,

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

Столярова Е.В.,

ассистент кафедры социальной работы, сервиса и туризм

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: kot_ln@mail.ru

Stolyarova E.V.,

Assistant of the Department of Social Work, service and tourism

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

ACTUAL PROBLEMS OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL ORIENTATIONS OF THE FUTURE EXPERTS OF SOCIAL SPHERE IN A CHANGING WORLD

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования духовно-нравственных ориентаций будущих социальных работников в современном мире.

Abstract. The article deals with problems of formation of spiritual and moral orientations of the future social workers in the world today.

Ключевые слова: духовно-нравственные ориентации, проблемы подготовки специалистов социальной сферы, кризис семьи и общества, личностные компетенции.

Keywords: spiritual and moral orientation, the problem of training of specialists of the social sphere, the crisis of the family and society, personal competencies.

В настоящее время система высшего образования нашей страны переживает сложный период. Подписание Россией Болонского соглашения, вхождение в Европейское образовательное пространство требуют коренной перестройки отечественного образования. При этом очень важно в интеграционных процессах сохранить лучшие традиции российского образования, и прежде всего – приоритет духовности и высокой нравственности. Именно к этим аспектам российского самосознания в переломные исторические эпохи обращались известные ученые-философы Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, В.С. Соловьев; педагоги А.Г. Асмолов, Б.Г. Гершунский, В.А. Караковский, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин. Российское общество переживает в настоящее время серьезные изменения в оценке нравственных критериев. Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике

конца двадцатого столетия. Российское государство лишилось официальной идеологии, общество – духовных и нравственных идеалов. Сведенными к минимуму оказались духовно-нравственные обучающие и воспитательные функции действующей системы образования. Следствием этого стало то, что совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе детскому и молодежному) во многом деструктивна и разрушительна с точки зрения развития личности, семьи и государства [1].

В современных реалиях проблема духовности для России является одной из самых актуальных. Социально-экономические преобразования, произошедшие в стране, привели к резкому падению нравственных устоев и смене ценностных ориентации, особенно в среде молодежи. В этих условиях процесс социализации личности сопряжен с большими трудностями.

Наиболее сложными проблемами оказались в решении формирования духовно-нравственных ориентаций в подготовке специалистов социальной сферы: явление буллизма, как в семье, так и в образовательных организациях и в целом, в обществе; «распространение социально опасных явлений, в том числе в подростково-молодёжной среде. Речь идёт о криминализации общества, росте преступности, усилении влияния асоциальных криминогенных групп в микросреде. Наблюдается тенденция роста детской преступности, укрепления ее связей с организованной преступностью, влияние психолого-педагогических факторов: «несвоевременная и не всегда адекватная психолого-педагогическая помощь, направленная на профилактику девиантного поведения у детей» [5, С. 287]; низкий уровень жизни российских семей, имеющих детей, особенно многодетных. Кризис современной семьи, охватывающий все стороны жизни; согласно результатам исследований В. Базарного у многих молодых матерей отсутствует чувство беззаветной любви к своему ребенку, неразвитость чувства материнства; остро стоят проблемы организации детского и молодежного досуга; усиливаются миграционные процессы во всем мире из-за идеологического, политического, экономического и духовного кризиса; нарастает межнациональная рознь; неумение молодежи использовать правовые знания в отстаивании своих интересов; оказание помощи детям, оказавшимся в зонах вооруженных конфликтов; привлечение внимания к состоянию детей с ограниченными возможностями здоровья; социальное неравенство в меняющемся мире, что отрицательно сказывается на формировании духовно-нравственных ориентаций; в современном мире ребенок часто остается со своими проблемами один на один: педагоги говорят, что в семье плохо воспитывают, родители в свою очередь не оценивают работы учителей. Попад в ножницы между школой и семьей, дети вынуждены лавировать, приспосабливаться, что приводит, в конечном счете, к двойной морали, бездуховности и безнравственности. Мы имеем явление, которое можно назвать как «глубь страдающего детства» [3, С. 51].

Следствием кризиса семьи являются многочисленные проблемы современного детства: нарушены процессы формирования у подрастающего поколения духовно-нравственной сферы; наблюдается ценностная инверсия и некомпетентность, отсутствуют четкие представления о пороке и добродетели, ответ-

ственности перед своей семьей, обществом и государством. Нарушение процессов формирования духовно-нравственной сферы приводят к таким негативным последствиям в поведении молодежи, как гражданское нивелирование нравственных ценностей и стагнация. Весьма велик процент детей с отклонениями от нормы в развитии здоровья, эмоционально-волевой сферы и социально-приемлемого поведения.

Большая часть проблем спровоцирована нарушением внутрисемейных детско-родительских отношений. Искажены процессы формирования нравственной сферы в возрастных периодах: у маленьких детей дает существенные сбои усвоение системы нравственных эталонов, дети школьного возраста не владеют навыками согласования своего поведения с определенной системой нравственных правил и ориентиров, в молодежной среде царит культ жестокой силы, безграничного превалирования материальных ценностей над духовными. Духовно-нравственная неразвитость, отсутствие четких представлений о пороке и добродетели толкают подростков на путь алкоголизма, наркомании, проституции, делинквентного поведения; у подрастающего поколения российских детей не сформировано чувство ответственности перед семьей и близкими, обществом, нацией, государством; в силу духовной и психологической пустоты семейных отношений дети и подростки тяготеют к пребыванию в родительском доме, заменяя семью бессмысленным времяпрепровождением в компаниях своих друзей и сверстников [2].

Перечисленные проблемы рожают новую проблему современной педагогики, психологии и социальной работы – экологию детства и экологию воспитания. Понятие «Экология детства» связано с изначальным смыслом греческого корня «oikos» – дом, родина. Сюда же и «Ойкумена» – Вселенная; здесь же и «экономика» – управление домом, хозяйством. Таким образом, «Экология детства» – это подход, благодаря которому детство как суверенная часть человеческой судьбы, как особая «вселенная», должна быть защищена от произвола взрослых людей. Значит, задача ответственных взрослых заключается в профессиональной помощи и поддержке, необходимо занять позицию «вместе», т.е. позицию конструктивного межличностного взаимодействия педагога и воспитанника в двустороннем процессе развития, обучения и воспитания личности.

Профессор И.А. Невский указывал на опасность дефицита духовности в образовании подрастающего поколения. «Об этом, – писал он, – говорилось на научном симпозиуме в Праге еще в 1991 г., посвященном философии образования в ХХI в. Единодушно признавалось, что европейская школа в лучшем случае учит знаниям, но не ценностям и нормам. Учебная, трудовая деятельность, лишенная личностного смысла и ценности, способна вызвать лишь отвращение и стремление избегать их любыми путями. Если они и способствуют развитию интеллектуальных качеств индивида, то не сопровождаются развитием духовным или даже ведут к духовной деградации» [4, С. 29-30].

Разрешение проблем формирования духовно-нравственных ориентаций будущих специалистов социальной сферы в меняющемся мире, по нашему мнению, возможно через формирование личностных компетенций в процессе

профессиональной подготовки в вузе, общественных организациях и объединениях. Под формированием духовно-нравственных ориентаций нами понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (толерантности, милосердия), стойкой нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, доброй воли) [1].

Совокупность нравственных, духовных и моральных качеств личности определяют собой сознательный выбор типа поведения, обуславливающего цели деятельности, включая и степень активности в познавательно-профессиональной деятельности.

Вступив в третье тысячелетие, отечественная высшая школа, находясь в условиях модернизации, определяет главные направления подготовки будущих специалистов, среди которых овладение профессиональными компетенциями на высоком уровне. Основой профессиональной компетентности социального работника выступает духовность и высокая нравственность специалиста, т.к. именно он работает с теми категориями населения, которые нуждаются в помощи и поддержке. Духовная готовность к служению своему народу, выполнение долга по защите интересов личности есть, в конечном итоге, самая важная задача подготовки будущих специалистов, обучающихся в условиях вуза. Рассматривая ответственность личности сквозь призму нравственности (духовных, моральных ценностей и ориентаций), можно понять ее социальный смысл – общественную значимость всей жизнедеятельности личности.

В рамках решения проблем формирования духовно-нравственных ориентаций будущих специалистов социальной сферы в меняющемся мире мы предлагаем рассмотреть вопросы разработки концепций охраны прав детей и молодежи, создание условий для трудовой профессионализации и гражданской позиции, улучшение семейной обстановки («помогая Отечеству, страдая за детей и сострадая им, взрослые, ударьте же в колокол собственной совести: где мой сын, где моя дочь, и кто же я на этом свете?!») [3, С. 57], средствам массовой информации шире привлекать внимание общественности к проблемам современных детей и молодежи; создание системы защиты духовной среды, повернуть самосознание общества к детям и молодежи, выстраивание партнерских отношений со всеми институтами социализации.

Формирование духовно-нравственных ориентаций личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека. Таким образом, формирование духовно-нравственных ориентаций будущих специалистов социальной сферы является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа общества.

Список литературы

1. Акутина С.П. Семейные духовно-нравственные ценности и их воспитание у старшеклассников в условиях взаимодействия семьи и школы: монография / ННГУ. – 2009. – 305 с.
2. Акутина С.П. Стратегии профессионального развития педагога высшей школы в условиях модернизации образования // Педагогика и современность. – 2013. – № 2. – С. 11-15.
3. Лиханов А.А. Детская библиотека: повесть / А.А. Лиханов // Юность. – 1985. – № 8. – С. 31-58.
4. Невский И.А. Во что обходится обществу неэффективное образование / И.А. Невский // Магистр. – 1995. – №3. – С. 29-30.
5. Щелина Т.Т. Проблема и опыт психолого-социальной работы в современном образовательном пространстве / Т.Т. Щелина, Л.Н. Глебова.- Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной заочной научно-практической конференции. 25 февраля 2015г./ Под ред. Т.Т. Щелиной, Ю.Е. Болотина; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – 399 с.



Вайцекаускене В.Й.,

профессор кафедры социальной работы и социологии

университета эдукологии Литвы г. Вильнюс, Литва

E-mail: violeta.vaicekauskiene@leu.lt

Vaicekauskiene V.,

Professor of the Department of Social work and sociology

Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Lithuania

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ: ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ПСИХОЛОГИИ

COUNSELING AS TECHNOLOGY OF SOCIAL SUPPORT INTERRELATION OF SOCIAL WORK AND PSYCHOLOGY

Аннотация. В статье раскрыта сущность деятельностного аспекта социальной работы и составные части системы социальной работы, определены цели процесса консультации в социальной работе, взаимосвязь технологий психологии и социальной работы в организации практики социальной помощи.

Abstract. The article reveals the essence of the activity aspect of social work and social components of the system. The counseling goals in the process social work are defined. Peculiarities of interrelation of social work and psychology technologies in organizing the social work practice are discussed.

Ключевые слова: деятельностный подход, структура процесса социальной работы, психологические модели личности, виды консультаций в социальной работе.

Keywords: activity approach, the structure of the process of social work, psychological model of personality, types of counseling in social work.

1. Деятельностный аспект социальной работы.

Социальная работа в современном обществе воспринимается как профессиональная деятельность по оказанию помощи индивидам и группам или общинам людей, с целью усиления или восстановления их способностей для со-

циального функционирования и создания общественных условий для нормального проживания в определенном обществе. Именно разносторонняя помощь людям в улучшении адаптации к жизни в окружающем его мире, в осознании собственных проблем и их решении, облегчении связи и человеческого контакта с определенными социальными системами, развитии у клиента способности самому справляться со стрессом, является определяющим содержанием социальной работы, как раз и указывающим на практический и деятельностный характер социальной работы. Применяя профессиональные ценности, принципы и технологии, взаимодействуя с потребностями клиента и окружающей среды, используя и формируя положительные и социальные их взаимоотношения, социальная работа, как и деятельностный подход (А.Н. Леонтьев), главными целями ставят: 1) усиление и развитие способностей людей в разрешении проблем и их преодолении; 2) содействие эффективной работе систем по обеспечению людей ресурсами и услугами; 3) установление связи между людьми и системами, которые обеспечат их ресурсами, услугами и возможностями. Значит, социальная работа является особым видом целесообразной и целенаправленной деятельности и ее содержание, и развитие носит многосубъектный, многофакторный характер, поэтому в ней основная роль отводится взаимосвязанным между собой трем компонентам процесса социальной работы: а) системе социального работника, б) системе клиента, в) системе обстоятельств (Багдонас А., 2001). Система социального работника предполагает наличие у социального работника интегрированных знаний, определенных ценностей и умений: гуманистически ориентированных личностных качеств ее субъекта (моральная ответственность, милосердие, эмпатия, толерантность и др.), знание методов и умений осуществлять многообразные функции организации, обеспечения, поддержки (включая как психологическую, так и физическую), правовой и административной защиты, коррекции и др. Деятельность специалиста социальной работы представляет собой профессиональную активность, направленную на формирование ситуации развития личности клиента как субъекта, поддержание его жизнедеятельности, индивидуальной и социальной субъектности, мобилизацию самозащитных усилий с учетом конкретных условий среды обитания. Данную деятельность характеризует яркая выраженность ее этического аспекта, поскольку ее мотивационную основу составляет знание и принятие этических норм, базирующихся на гуманистической этике взаимопонимания и взаимодействия. Клентами социального работника могут стать как один человек, так и группа людей или общественность. В процессе социальной работы важное место занимает система обстоятельств, объединяющая все то, от чего зависит благополучный исход социальной помощи и возможность поменять ситуацию клиента и решить социальную проблему. Социальные обстоятельства можно разделить на две группы: а) внешние обстоятельства, связанные с экономическими и социальными ресурсами, политическими изменениями, с культурными традициями и т. п.; б) свойства клиента – это наиболее существенные особенности его здоровья и пола, биологической, психологической, поведенческой адаптации, интеллекта и привычек, предрасположенность к зависимости и др.

Велика роль непредвиденных обстоятельств и побочных следствий, значительную роль играют случайности, которые могут существенно деформировать предлагаемые средства и поставленные цели социальной работы.

Значение и взаимодействие личности социального работника и личности клиента в социальной работе, подводит к мысли о поиске и использовании общепсихологического учения о личности, ее структуре: типологии и развитии, теории темперамента и характера, потребностей и мотивации поведения, концепции психологии группы и общения, конфликта и девиации. Многие подходы к социальной работе опираются на те или иные психологические воззрения, среди которых особое значение приобретают положения гуманистической психологии, выраженные в теории самоактуализации А. Маслоу и личностном росте теории К. Роджерса (Ефимова И.С., 2008). Эти положения позволяют понять человека как целостную личность, находящуюся во взаимодействии со своим окружением, и, во-вторых, сущность, содержание и методы социальной работы определяются принципом гуманизма. Таким образом в деятельности специалиста по социальной работе используются и активно применяются такие основные группы средств, которые сформировались в психологической теории, а в дальнейшем были адаптированы в практику социальной работы (Холостова Е.И., 2007): а) психодинамическая модель индивидуальной и групповой психокоррекционной работы, сформировавшаяся на основе теории З. Фрейда, а также его последователей – К. Юнга, А. Адлера, Э. Эриксона, К. Хорни, Э. Фромма и др.; б) бихевиористская (поведенческая) практика работы с клиентом, основывающаяся на модификации поведения, практикой социализации и практически развивая психологические теории А.Бандуры, Дж. Роттера и др.; в) экзистенциально-гуманистический подход к социальной практике, основу которой заложили А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкли, рассматривающие человека, в том числе и попавшего в трудную ситуацию, как уникальную личность, которая обнаруживает в течение всей жизни способность формировать и приобретать свое отношение к самому себе, к другим людям, к миру в целом. Основываясь на психоанализе социальная работа создает диагностическую теорию социальной работы, что позднее определило выделение метода индивидуальной работы с индивидом (или метод со случаем) и двух важных направлений в организации процесса социальной работы: первое направление – диагностика и определение социальной проблемы, второе – консультирование и оказание помощи клиенту.

2. Интегральный характер консультирования.

Содержание понятия «консультирование» специалисты рассматривают по-разному – как стратегию, как технологию, как метод профессиональной помощи. Как отмечает известный психолог Р. Кочюнас (1999, с. 7-8) имеются много определений консультирования, и все они включают несколько основных положений:

1. Консультирование помогает человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению.
2. Консультирование помогает обучаться новому поведению.
3. Консультирование способствует развитию личности.

4. В консультировании акцентируется ответственность клиента, т.е. признается, что независимый, ответственный индивид способен в соответствующих обстоятельствах принимать самостоятельные решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента.

5. Сердцевиной консультирования является «консультативное взаимодействие» между клиентом и консультантом, основанное на философии «клиент-центрированной» терапии.

Основоположник клиент-центрированной терапии, известный американский психотерапевт К. Роджерс выделил три основных принципа этого направления:

а) каждая личность обладает безусловной ценностью и заслуживает уважения как таковая;

б) каждая личность в состоянии быть ответственной за себя;

в) каждая личность имеет право выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения (Кочюнас Р., 1999).

Метод консультирования в социальной работе основной и конечной целью консультирования видит в том, чтобы «научить клиентов оказывать помощь самим себе и таким образом научить их быть своими собственными консультантами» (Р. Нельсон-Джоунс, 2000, с. 9). Это как раз соответствует одному из ведущих методологических принципов социальной работы – концепцией помощи клиенту в приобретении умений самостоятельной и независимой жизни (Фирсов, Шапиро, 2002). Осуществляя эту цель, консультирование в социальной работе рассматривается как процесс интервенции, который объединяет в себе комплексные вторжения в разные личные и природные системы жизни человека. В основе интервенции и консультирования лежит взаимодействие с клиентом, способствующее повышению потенциала личности: развитие навыков преодоления трудностей при столкновении с новыми жизненными обстоятельствами и требованиями, исследование поля ценностей, в котором происходит принятие решений, оценка свойств своей личности, преодоление эмоциональных стрессов, понимание влияния установок на принятие решений и т.п. В перечисленных целях переплетаются как психологические так и социальные технологии консультирования и это естественно – в основе лежат психологические знания, модели и разнообразные терапии познания и помощи человеку. Но если в психологическом консультировании акцент делается на изучение и изменение внутренних механизмов переживаний, отношений и поведения человека, то консультирование в социальной работе носит более действенный характер, т.е. консультирование направлено на развитие и поддержание активности клиента и его участия в деятельности, помощи самому себе и окружающим, на планирование изменений своей деятельности и жизненных обстоятельств, на сотрудничество и взаимопомощь в какой-то группе людей, на построение межличностных отношений на основе совместной деятельности. Поэтому консультирование в социальной работе приобретает эклектический и интегральный характер – ведь оно опирается на множество методов и терапевтических моделей, на разные технологии анализа и диагностики, эмпатии и рефлексии, интерпре-

тации и конфронтации, планирования и посредничества, используемые для оказания социальной помощи клиенту. Это указывает на сложность процессов интервенции и консультации в социальной работе, и на необходимость социальному работнику обратить внимание на некоторые особенности практического консультирования (Allen G. Langford D., 2008) умение очертить круг вопросов своей профессиональной деятельности и решить может ли специалист социальной работы решить проблему или для этого нужны другие специалисты; 2) установить мощь и способность клиента осознанно решать свои проблемы, активно / пассивно участвовать в процессе коммуникации, и вместе с консультантом искать пути решения проблемных ситуаций; 3) определить настоящего клиента, которому нужна помощь, хотя просит о помощи совсем не то лицо, которому нужно помогать. Это ведет к настрою социального работника, что ему придется консультировать не одно лицо, а всю систему, окружающую данного клиента; 4) важно выбрать вид и место консультирования – функциональное или институциональное (Zastrow C.N., 2012).

Функциональное консультирование, которое происходит в любом месте и окружении, когда нужна беседа или другая помощь здесь и сейчас. Этот вид консультации хорош тем, что помощь можно получить в тот момент, когда она больше всего нужна, и тогда она приносит наибольшую пользу – это очень важно в кризисных ситуациях. Но имеются и недостатки консультирования в неформальной обстановке: а) «расплываются» роли консультанта и клиента, становятся неясными их права и обязанности; б) мотивация клиента слабее, когда он не обдумывает цель обращения к консультанту; в) клиент не стремится быть активным и сознательно сам решать свои проблемы т.к. консультацию может воспринимать как очередную беседу; г) не всегда возможно составить контракт консультирования и ясно определить окончание процесса консультирования, что очень важно как для клиента, так и для консультанта.

Институциональное (специальное) консультирование происходит в определенной институции, которая специализируется в оказании услуг консультирования по определенным проблемам социальной помощи – например, в Германии (Galuske M., 2012) существуют консультационные службы по вопросам воспитания (Erziehungsberatungsstellen), по вопросам ликвидации задолженностей (Schuldnerberatung), по вопросам миграции (Auslanderberatung) и др. Смысл этого вида консультаций в том, чтобы оказать не общую, а более квалифицированную помощь, для которой используются специализированные знания социальных работников – поэтому оно называется специальное консультирование. Но специфика работы таких служб вызывает «барьерный» вопрос – клиенты опасаются не получить действенную помощь по самым простым вопросам и избегают обращения в такие учреждения из-за престижного места расположения. Поэтому важно создавать смешанные типы консультационных служб, которые были бы удобны для клиентов и по месту их расположения и местожительства, и по равномерному объему предоставления как общих, так и специализированных социальных услуг.

Выделенные особенности консультирования в социальной работе показывают, что существует высокая степень использования различных структурных и инструментальных элементов психологии в практическом процессе социальной работы, и поэтому можно согласиться с авторами, предлагающими использовать интегративное понятие «психосоциальное консультирование», которое базируется, в первую очередь, на необходимости повышения эффективности помощи клиентам за счет интеграции или синтеза элементов психологических и социальных технологий (Thompson N., 2006). Такая социально-психологическая направленность социальной работы эволюционировала на протяжении всей истории профессиональной социальной работы, начиная со времен создания теории социальной работы Mary Richmond (1917, 1922), которая рассматривала социальную помощь как комбинацию мер, результатом которых являются изменения как самого индивида, так и социальной среды, посредством высвобождения и развития ресурсов человека и его социального окружения. Именно консультирование как индивидуальный метод социальной работы, М. Ричмонд считает основным в социальной работе и предлагает интегрировать знания и технологии разных наук для достижения основных целей помощи людям.

Обобщение.

➤ Социальная работа предназначена для оказания помощи индивидам и группам или общинам людей, с целью усиления или восстановления их способностей для социального функционирования и создания общественных условий для нормального проживания в определенном обществе.

➤ Социальная работа носит многосубъектный, многофакторный и деятельностный характер и основная роль отводится взаимосвязанным между собой трем компонентам процесса социальной работы: а) системе социального работника, б) системе клиента, в) системе обстоятельств.

➤ Социальная работа опирается на психологические воззрения и известные психологические теории роста и развития, самоактуализации личности, модификации ее поведения и сознания, выделяя и используя два важных направления в организации процесса социальной работы – диагностику социальной проблемы и консультирование клиента в целях оказания ему социальной помощи.

➤ Консультирование в социальной работе рассматривается как процесс интервенции, в основе которой лежит взаимодействие с системами клиентов с окружающей средой, способствующее повышению потенциала личности помочь самому себе в решении социальных проблем.

➤ Консультирование в социальной работе опирается на множество методов и терапевтических моделей, требующих от специалиста социальной работы приобрести умения: очертить круг вопросов своей профессиональной деятельности, определить настоящего клиента, установить мощь и способность клиента осознанно решать свои проблемы, выбрать вид и место консультирования.

Список литературы

1. Allen G. Langford D. Effective Interviewing in Social Work and Social care. A Practical Guide. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. – 215.
2. Bagdonas A. Practical and Academic Aspects of Social Work Development in Lithuania. Materials of 4 Internacional Conference „Social Work and Community Social Services Development“ // Social Theory, Empirics, Policy and Practice, 2001/1, 10-56 p.
3. Galuske M. Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einfubrunge. Juventa Verlag, 2013. – 154 p.
4. Ефимова И.С. Социальная психология. М.: ИД «ФОРУМ» -ИНФРА-М, 2008. – 192 с.
5. Zastrow C.N. The practice of social work: A Comprherehensive Worttext: Thomson Brook/Cole, 2012. – 147 p.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. – 352 с.
8. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
9. Thompson N. People problems. New York. Palgrave Macmillan, 2006. – 192 p.
10. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
11. Холостова Е.И. Профессионализм в социальной работе. - М.: «Дашков и Ко», 2007. – 236 с.



Георгиевская Д.А.

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

Georgievskaya D.A.

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

Акутина С.П.,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования,*

Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, РФ

Akutina S.P.,

*doctor of pedagogical sciences, professor of general pedagogy
and pedagogy of vocational education,*

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE SOCIAL WORKER IN MODERN SOCIETY

Аннотация. В данной статье отражены факторы формирования компетентности и личностных качеств работника социальных служб в условиях современного общества.

Abstract. This article reflects the factors of formation of competence and personal qualities of the social worker in modern society.

Ключевые слова. Социальный работник, профессиональная подготовка, компетентность, психолого-социальная, социально-психологическая.

Keywords. Social worker, professional preparation, competence, psycho-social, socio-psychological.

«Преобразования, происходящие во всех сферах российского общества – экономической, социальной, политической, культурной, не могли не затронуть и систему образования, определяющую интеллектуальный потенциал страны, являющуюся условием ее процветания и развития. Вступление России в Болонский процесс и выход на европейский уровень обостряет конкуренцию на рынке труда, где востребован не узкоспециализированный специалист, а профессионал с прочно сформированными потребностями в самообразовании, способный к творческой самореализации и самоопределению в ситуации подвижного, постоянно меняющегося мира, понимающий свое предназначение, принимающий инновационную деятельность в качестве важного приоритета своего развития, способный и готовый к постоянному обновлению» [2, С. 11]. В условиях современного общества немаловажно планирование своих жизненных и карьерных перспектив. Работа социального работника имеет нелегкий характер труда, так как необходимо уметь сострадать и всегда быть готовым помочь престарелым, инвалидам, людям, находящимся в алкогольной и наркотической зависимости и многим другим категориям. Для этого специалисту социальных служб необходимо развивать в себе гуманные и толерантные качества личности. Но при этом, плата за такой труд является минимальной, и не является для молодежи престижной.

Необходимо отметить, что число людей, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации (дети группы риска, инвалиды, мигранты, безработные, беженцы, дезадаптированные, как дети, так и взрослые), нуждаются в оказании высококвалифицированной помощи специалиста социальной службы, т.к. с каждым годом увеличивается количество лиц, нуждающихся в квалифицированной помощи. На протяжении многих лет число вузов и факультетов, работающих по подготовке сотрудников социальной защиты, непременно растет, что позволяет сделать вывод о возросшей потребности в специалистах данной сферы. В связи с этим работа по подготовке квалифицированных кадров в вузах нашей страны ведется уже около 15 лет.

Нестабильная социально-экономическая ситуация в стране – это первая причина роста спроса на квалифицированную помощь социального работника или педагога, а стремление нашего государства быть похожим на более развитые государства – породило за собой вторую причину. Из этого очевидно, что подготовка данного рода специалиста должна быть осуществлена должным образом, так как имеет важность в решении социальных, экономических и политических проблем общества.

Условия жизни в наши дни представляют собой следующие: рост невротических расстройств у населения, преобладание девиантного поведения в молодежных кругах, наступление кризиса в институтах семьи и брака, низкая плата труда трудоспособному населению и многое другое, что подводит человека к трудной жизненной ситуации и влечет за собой негативные последствия.

«Социальная дезадаптация, девальвация ценностей, межличностное отчуждение, утрата идентичности, жизненных смыслов, веры в авторитеты – все это, в целом, приводит к оттоку дипломированных специалистов в другие сферы. Соответственно, перед системой высшего профессионального образования

возникает задача подготовки специалистов, не только устойчиво ориентированных на компетентное решение профессиональных задач социальной работы, но и способных осуществлять в рамках данной деятельности задачи саморегуляции и саморазвития» [4].

Деятельность социальной работы тесно связана с оказанием социальной помощи нуждающимся категориям населения, находящимся в трудной жизненной ситуации. Помощь может заключаться и в психологической, и морально-правовой поддержке, людям, которые пострадали от тех или иных объективных и субъективных факторов.

База науки социальной работы состоит наработках философии, социологии, юриспруденции, медицины, педагогики и психологии. Человеку, выбравшему специальность социального работника, как никому другому необходимо разбираться в вопросах нравственного, гуманистического характера. Но уже, с начала XX века в развитие теории и практики социальной работы на первое место вышла и стала психологическая базирующей наукой – теория и практика.

Профессиональное обучение в высших учебных заведениях по подготовке специалистов социальных служб и особенности формирования личностных качеств социального работника в процессе получения образования рассмотрены в работах Ю.К. Березкина, В.Г., Бочаровой, М.А. Галагузовой, М.Н. Коньгиной, В.Ш. Масленниковой, В.А. Слостенина, Е.Н. Сорочинской, М.Ф. Черкасовой и др.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что институционализация деятельности социального работника требует решения трех основных задач:

- формирование квалифицированной деятельности специалиста социальных служб в социуме и возможность эффективной профессиональной деятельности работников;
- развитие и модернизация соответствующего направления научного знания;
- создания оптимальной системы подготовки профессионалов данной сферы.

Лишь, при решении всех трех задач возможно успешное развитие и функционирование системы работы социальных служб.

В рамках профессиональной подготовки и профессионального обучения происходит формирование личности специалиста социальных служб. Как и в любой деятельности, результатом профессионализма, выступает в качестве важного элемента профессиональная компетентность.

Согласно ФГОС высшего профессионального образования, «при разработке основных образовательных программ должны быть определены возможности вуза в формировании социально-личностных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления). Вуз обязан сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности» [1, С.11].

Компонентом, являющимся основным в профессиональной деятельности социального работника – это психологическая компетенция. Психологическая

компетенция в данном случае понимается, как совокупность психологических знаний, умений, навыков и наличие развитых социально-психологических характеристик. Данный компонент имеет значение при взаимодействии с клиентами, так как необходимо уметь найти правильный подход к клиенту, замечать и узнавать их индивидуальные особенности; не забывать заинтересовывать клиента в результатах совместной деятельности; уметь управлять психологическим состоянием клиента и обладать организаторскими способностями. При кризисных состояниях клиентам свойственно снижение доверия, увеличение конфликтов, преимущественны отрицательные психологические состояния, нерешительность, понижение трудовой мотивации и прочее.

Психологическая компетентность работника социальных служб предполагает под собой высокоструктурированную концепцию знаний о человеке как индивиде, личности, субъекте труда, включенном в индивидуальную или групповую работу, исполняющем разные социальные взаимодействия. Как система, психологическая компетентность содержит в себе ряд касательно независимых, однако взаимозависимых образующих. На базе имеющихся психологических знаний, вышеуказанная компетентность может содержать в себе два компонента: социально-психологическая и психолого-социальная компетентности. При оказании клиентам профессиональной, юридической и общественной помощи, специалисту социальных служб необходимо владеть социально-психологической компетентностью, так существуют различия психологических черт различных категорий населения, и существует необходимость во владении способностями взаимодействия с данными группами. Психолого-социальная компетентность заключается, в способностях сотрудника социальных служб оказывать эмоциональную поддержку своим клиентам, пребывающим в переломных состояниях в связи с разными общественными трудностями.

Указанные компоненты, психологической компетентности специалиста социальных служб, выделяют: когнитивный, личностный и деятельностный элементы, которые выделяют в своей общности направления, которые владеют собственными специфическими отличительными чертами. Уровень сформированности данных компонентов позволяет судить об уровне становления соответствующей образующей психологической компетентности социального работника. Таким образом, при квалифицированной подготовке сотрудников социальных служб, необходимо учитывать и готовить выпускников вузов к тому, что уже на ранних этапах своей карьерной «лестницы» они должны будут включиться в решение трудных практических задач, которые потребуют за собой скомпанованности всех полученных знаний, умений и навыков. Базовыми среди них выступают: коммуникативные, познавательные, умения саморегуляции, организаторские, рефлексивные, креативные, эмпатийные умения. Формирование вышеперечисленных умений невозможно лишь только в процессе усвоения теоретических дисциплин.

«Социальные службы должны оказывать несовершеннолетним и их родителям или законным представителям помощь в ликвидации трудностей, касающихся жизненной ситуации, помогать в восстановлении коммуникативных

функций в коллективе, в месте учебы, месте жительства, и вести подростка до возвращения в семью» [3].

Основой формирования профессионально значимых качеств личности специалиста становится организация практико-ориентированной подготовки, позволяющей оптимально сочетать теоретическое и практическое обучение.

Выводы, полученные на основании диагностики, при которой проводилось анкетирование и опрос среди студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа» позволяют заключить, что уровень, сформированности готовности у студентов контрольной и экспериментальной групп, отличается. Если при ответе на вопрос «Чему Вам необходимо научиться в период прохождения практики?» до ознакомительной практики студенты экспериментальной (61%) и контрольной (58%) групп выбирали вариант ответа – «затрудняюсь ответить». То после прохождения практики ответы на вопрос «Знаете ли Вы какими знаниями, умениями и навыками, Вам необходимо обладать для прохождения последующих практик?» ситуация изменилась следующим образом: экспериментальная группа (47%), контрольная (51%) – выбирали ответ «да, знаю». При заполнении пустой строки, оставляющейся для вариантов своих ответов, студенты писали: умения анализировать сложившуюся ситуацию, выделять специфику социальной работы в различных учреждениях социальной защиты населения, соотносить свои возможности с функциями социальной работы в конкретном учреждении. При ответе на вопрос «Какие умения необходимо формировать в практической деятельности?» полученные результаты, показали положительную динамику: лишь только 7% из общего количества студентов контрольной группы ответило «не знаю», а в экспериментальной группе таких ответов не было получено. Студенты экспериментальной группы (36%) выделили следующие умения: как организаторские, эмпатийные, саморегуляционные; 27% респондентов назвали, креативные, коммуникативные и другие.

Таким образом, профессиональная подготовка специалистов социальных служб в вузе должна включать социально-психологическую и психолого-социальную составляющие, которая поможет способствовать формированию у социальных работников психологической компетентности в выбранной профессиональной сфере. Также необходимо отметить тот факт, что студентам, обучающимся на данной специальности или направлению, необходимо для развития профессиональных компетенций организация практико-ориентированной подготовки, позволяющей оптимально сочетать теоретическое и практическое обучение.

Список литературы

1. Акутина С.П. Воспитательный потенциал ФГОС ВПО в формировании профессиональных компетенций студентов // Педагогика и современность. – 2015. – № 1. – С. 11-15.
2. Акутина С.П. Стратегии профессионального развития педагога высшей школы в условиях модернизации образования // Педагогика и современность. – 2013. – № 2. – С. 11-15.
3. Гергиевская Д.А. Социально-педагогическая защита беспризорных и безнадзорных подростков в условиях изменяющегося мира / Д.С. Георгиевская, С.П. Акутина // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 835-837.

4. Захарченко Н.А. Психосоциальная и социально-психологическая составляющие в профессиональной подготовке специалистов социальной работы // Известия Южного федерального университета. Технические науки Выпуск № 13 / том 68 / 2006 [Электронный ресурс]. Дата обращения: 15.03.2016



Яутаките Р.,

*доцент, доктор социальных наук кафедры педагогики Клайпедский университет, Литва,
E-mail: rasa.jautakyte@gmail.com*

Jautakyte R.,

assoc. prof., doctor of social sciences Department of Pedagogy, Klaipeda university, Lithuania

Бережиене О.,

*Специалист Центра изучения и карьеры, Клайпедский государственный колледж, Литва,
E-mail: o.berezijiene@kvk.lt*

Berezijiene O.,

specialist of Studies and Career Centre, Klaipeda State College, Lithuania

ВОЛОНТЕРСТВО, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ: ВЗГЛЯД АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

VOLUNTEERING AS YOUNG PEOPLE'S CAREER EDUCATION FACTOR: STUDENTS APPROACH

Аннотация. Волонтерство – это один из видов занятости молодежи, ее самореализации и способов решения проблем социализации. Участие в волонтерской деятельности стимулирует совершенствование личности, развивает в человеке общие способности, и, таким образом, перед волонтерами открываются более широкие возможности на рынке труда. В процессе волонтерства испытываются новые возможности карьеры, обретаются новые способы самореализации. Хотя роль этой деятельности в обществе растет, тем не менее, участие молодежи в ней все еще оставляет желать лучшего. В статье рассматривается важное значение волонтерства и его польза для молодого человека, который из системы образования вступает на рынок труда, обсуждается взгляд академической молодежи на волонтерскую деятельность, компетенции, которые развиваются в ходе такой деятельности, а также анализируются мотивы участия в ней.

Abstract. Volunteering – one of ways to solve problems of youth employment, self-realization and socialization. It stimulates personal improvement, develops general human skills. In this way volunteers get more opportunities in labor market. During voluntary activities people can evaluate career opportunities, and develop new ways of self-realization. Although the role of voluntary activities in society is constantly increasing youth participation in it is still low. The article analyzes the importance of volunteering and the benefits of a young person moving from education to the labor market, discusses the academic approach to youth voluntary activity, competencies developed in this activity and motives of participation in this work.

Ключевые слова: волонтерство, волонтер, студенты, карьера, развитие.

Keywords: volunteering, volunteer, students, career, education.

Актуальность темы. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций объявила 5 декабря Международным днём добровольцев. Роль добровольной деятельности в обществе постоянно растет. В Литве волонтерская деятельность явление хотя и не новое, но сформировавшихся на протяжении мно-

гих лет традиций ещё не имеет. Огромное влияние на такое положение оказывают историческая, политическая и экономическая ситуации нашей страны.

В стратегии интегрированной молодежи "Европа 2020" (2010) утверждается, что слишком много молодых людей во время учёбы и подготовке к профессии не используют весь свой потенциал, что препятствует плавному переходу молодых людей из системы образования на рынок труда. Молодым людям не хватает опыта, имеющиеся навыки часто не отвечают потребностям работодателей.

Как отмечают исследователи (Буткувене, 2005; Шедене, 2011, Дорелайтене, Жалкаускайте, 2012 и т.д.), волонтерство в жизни молодого человека может быть отличным способом не только для развития личности и в служении на пользу обществу, но и для укрепления навыков и приобретение компетенций, необходимых для закрепления на рынке труда.

П. Карайков (2005) подчёркивает, что рядом с действующими политическими мерами по интеграции молодёжи на рынке труда на государственном уровне, такими как субсидии по трудоустройству, волонтерство может быть функциональной и целенаправленной деятельностью, улучшающей возможности трудоустройства молодежи.

За последнее десятилетие значительная часть литовских учёных углублялась в вопросы добровольной деятельности. Таким образом, обобщив определения учёных (Лелюгене, 2003; Ионутите, 2007; Дорелайтене, Жалкаускайте, 2012; Прускус 2014), доброволец – это человек любого возраста, который уделяет своё время, знания, опыт и энергию на полезную работу и не получает за это денежного вознаграждения.

О ситуации добровольческой деятельности в Литве писал М. Григалиюнас (2014), А. Медишаускене (2012), И. Ионутите и Д. Рекис (2009), Е. Буткувене (2006). Волонтерство, как феномен социализации изучал А. Саулайтис, А. Каралюте (2015), И. Кланене, Ш., Литвинас Ю. Гелжинене (2011), В. Арамавичюте (2009), И. Ионутите (2007), Г. Квескене (2005). А. Дорелайтене, У. Жалкаускайте (2012), Л. Окуневичюте-Невераускене, К. Шлекене (2008) анализировали влияние неправительственных организаций, занимающихся добровольной деятельностью на интеграцию молодых людей на рынке труда. И. Скирмантайте, Д. Язукевичуе (2015) произвели опрос мнений работодателей о важности приобретённых во время добровольческой деятельности навыков на рынке труда.

Другим важным анализируемым аспектом в контексте волонтерства является развитие общих компетенций и навыков. Эта тема была изучена Г. Гедвилене, С. Карасевичюте, Е. Тречиокене (2010), А.М. Юозайтис, А. Якубе (2012), В. Росинайте (2009), Б. Прускус (2014).

Оценивая феномен анализируемой добровольной деятельности через призму образовательного процесса, волонтерство следует рассматривать в качестве важной части приобретения разнообразных навыков, имеющих отношение к будущей профессиональной деятельности молодого человека. Поэтому цель этого исследования – выяснить отношение студентов к добровольной дея-

тельности на примере одного из литовский вузов – Клайпедского государственного колледжа, и как волонтерство может повлиять на личную карьеру молодого человека. Не менее важно выяснить, какие навыки и качества развиваются на основе волонтерства. Какие факторы мешают и какие способствуют участию академической молодежи в добровольной деятельности?

Объект исследования – участие академической молодежи в добровольной деятельности.

Цель исследования – выявить значение и место волонтерства в развитии карьеры академической молодежи.

Методы работы – анализ педагогической, психологической литературы и документов, которые позволили в большей степени обосновать определение волонтерства и его важность для карьеры молодых людей; анкета для студентов, показывающая их взгляд на волонтерство, математические статистические методы.

Организация исследования и характеристика. Исследуя значимость добровольной деятельности и её место в развитии карьеры академической молодежи, в ноябре 2015 года были опрошены 382 студента Клайпедского государственного колледжа.

1. Изменения в карьере в глобальном обществе

Исследования показывают, что изменение является одним из существенных признаков постмодернистского общества. Недавние социальные, политические и экономические изменения влияют на все сферы человеческой жизни, и в особенности его профессиональной деятельности. В Станишаускене и др. (19, С.12) говорит, что «важно понять, что карьера более чем набор оплачиваемых работ, которые человек имел в течение своей жизни». А также, самореализация и самоподготовка выполнять различные социальные роли. Современная карьера больше не отождествляется с профессией. Профессия – это только контекст, в котором развивается карьера индивидуума. Тем более, что сегодня постоянно меняется мир труда, и человек в своей карьере редко ограничивается одной профессией. Их в современной человеческой жизни не одна, а две или более, лучше всего соответствующие его интересам и возможностям в конкретной фазе жизни. "Таким образом, для того, чтобы управлять процессом карьеры нужно интересоваться, хорошо понимать какие новые требования возникают для человека из-за происходящих в мире социальных трансформаций и изменениях в окружающей среде, в которой человек работает и реализует себя" (1, С.5).

На современном рынке труда меняется и отношение к работникам. Особенно ценится творческий, динамичный персонал, способный быстро осваивать новые методы работы, адаптироваться к новым формам работы, их изменениям. На сегодняшний день также очень ценным свойством являются социальные навыки, потому что новые знания и навыки, как правило, приобретаются посредством общения, обмена информацией в учебных или рабочих группах. Все более популярной становится работа в команде различных специалистов, поэтому правильные навыки общения являются существенными для эффективного обмена знаниями и совершенствования (Акудовичюте, Бучайте и др., 2007, Гра-

каускас и др., 2007, Аугене, 2012, В Станишаускене, 2012). Из-за быстрых технологических изменений важны также навыки решения проблем. Специалисты, работающие в изменяющихся условиях должны уметь быстро реагировать, замечать проблемы и быть в состоянии их решить. Исследователи отмечают, что человеку, который стремится сделать карьеру, важно совершенствоваться в двух направлениях: повышение уровня профессиональной и деловой компетентности и улучшение общих компетенций. Следует подчеркнуть, что общие компетенции необходимые для работников почти всех профессий. Общественная деятельность, умение работать в команде, культурная толерантность, способность объективно оценивать себя и других, творческий подход, способность создавать новые идеи – это общие компетенции, которые чаще всего выделяют исследователи и работодатели. Освоение этих компетенций оказывает значительное влияние на личную жизнь человека, его благополучие и профессиональную карьеру. Поэтому важно, чтобы молодые люди совершенствовали свои навыки общения, были инициативными в различных видах деятельности и активными членами общества.

2. Черты волонтерства в Литве

После восстановления независимости Литвы, возродилась и реальная волонтерская работа.

Расширяя демократические процессы, изменяя всю инфраструктуру страны, создавая сектор Негосударственных организаций, эта деятельность стала приобретать все большее значение.

Тем не менее, в течение длительного времени не было единого правового регулирования добровольческой деятельности, поэтому очень часто возникали основанные дискуссии: кто является добровольцем, как провести черту разделяющую добровольческую деятельность и нелегальную занятость. И только в 2011 году, который в Европе был объявлен Годом волонтерства, Литва приняла Закон о добровольной деятельности, подробно регламентирующий порядок добровольной работы (5, С.18).

Тем не менее, по данным Eurobarometer 2011 года, Литва является одной из стран ЕС с наименьшим числом жителей, участвующих в добровольческой деятельности, хотя для такого участия созданы благоприятные условия (например, широкий ряд негосударственных организаций, развитие неформального образования и т.д.). Постоянно в добровольной деятельности участвует около 10 процентов Литовского населения. Работа на добровольных началах часто воспринимается как краткосрочная, однодневная деятельность. Она популярна в области социальной, экологической, здравоохранительной, образовательной и в культурной сфере.

Как очевидную тому причину, ученые (Юкнявичюс, Савицка 2003 Григалюнас, 2011, Буткувене, 2005) указали на отсутствие традиций добровольчества, индивидуалистическое мышление, слабо действующие неправительственные организации. С другой стороны, подчеркнули, что не менее важным для развития добровольчества в стране является уровень гражданского сознания потенциальных волонтеров, аспекты ценностей и подход государственных учреждений к неоплачиваемому труду.

Очагом скопления волонтеров являются неправительственные организации (НПО). В стране насчитывается около 1000 неправительственных организаций, которые занимаются добровольной деятельностью, обеспечивая долгосрочную и краткосрочную помощь в различных областях. Это религиозные и этнические организации, политические партии, профсоюзы, социальные, спортивные и культурные организации. Молодые люди имеют возможность добровольно работать в общественных центрах, религиозных организациях, а также разнообразных молодежных центрах и в других местах. Каждый доброволец выбирает свою деятельность в соответствии со своими способностями, опытом и пониманием. Тем не менее, как правило, можно выделить выполняемые добровольцами функции: консультирование, обучение и воспитание, социальное образование, координирование, превентивная работа и другие.

По данным Центра информации и поддержки НПО (NISC) 2014 года все большее число литовского населения, до сих пор не принимавшего участие в добровольной деятельности, хотели бы принять в нем участие. Таким образом, формируется все более благоприятный взгляд на волонтерскую работу, образовывается широкое и тесное сотрудничество сетей добровольных организаций, улучшается компетентность работы с добровольцами, что и предполагает надлежащее развитие добровольчества в Литве.

3. Влияние волонтерской деятельности на карьеру молодежи

Как указано в Законе добровольной деятельности (13, С.4), статьи 4, одним из самых важных принципов волонтерской деятельности является принцип служения на благо общества и человека, то есть «участие в добровольной деятельности создает возможность людям внести свой вклад в повышение благосостояния общества и способствует самовыражению и развитию личности добровольцев».

Работа на добровольных началах вносит неоценимый вклад обществу. Она включает в себя процессы социальной эдукационной помощи членам общества и взаимопомощи. Мотивация этой деятельности, т. е. по своей инициативе вносить свой вклад в общественное благо и вместе со всеми его создавать, побуждает такие ценности, как альтруизм и солидарность, и, таким образом, служит противовесом изоляции и эгоизму, которые очень свойственны современному обществу (17, С.16).

Добровольная деятельность среди молодежи в значительной степени интерпретируется как одна из возможных форм самовыражения и взаимопомощи, приобретение и признание их социального статуса в обществе. Представители теории социального обмена утверждают, что добровольчество дает людям возможность выразить свои надежды и ожидания, получить новые знания и навыки, избежать социальной изоляции, чувство ненужности и одиночества, повышает уверенность в себе, улучшает толерантность и так далее (18, С.16-18). Таким образом, добровольчество является полезным не только для общества, но и для самих волонтеров. Это одна из самых позитивных форм социализации, которая помогает молодым людям изменить отношение к работе, так как молодой

человек участвующий в добровольной деятельности сам принимает решение работать на благо общества, а не по указанию взрослых (12, С.15).

Как показали исследования, добровольная молодежь помогает не только удовлетворить желание приобрести знания, развить навыки общения, самовыражения, потребности в самореализации, но и создает условия к неформальному образованию и саморазвитию. Работу на добровольных началах можно рассматривать как сознательную, целенаправленную деятельность, предусматривающую улучшение собственных физических и социальных возможностей, определяемых особенностями саморазвития. С другой стороны, волонтерская деятельность тесно связана с гражданским образованием (15, С.76).

Исследования показывают, что участие в добровольной деятельности во время учебы в высшей школе укрепляет академический рост студента, развивает каждодневные жизненные навыки и чувство гражданской ответственности. Она также дает студенту возможность получить опыт работы, чтобы помочь выбрать правильную профессию и увеличивает шансы на трудоустройство после учебы в университете (16, С.81).

Исследования И. Ионутите и Д. Рекис (7, С.162) показали, что добровольцы более эффективно развивают свою социальную ответственность в практической деятельности, которая им привлекательна. Добровольцы отметили, что принимая участие в деятельности неправительственных организаций, они приобретают чувство долга и большей ответственности, ощущение общности, навыки сотрудничества, которые в дальнейшем будут полезны в их карьере.

К. Гаскин (2004), М. Леви (2005) и другие указывают на то, что участие в добровольной деятельности связано с развитием профессиональных навыков, когда формируются и развиваются умения и навыки связанные с работой и содействует переходу от добровольной деятельности к оплачиваемой работе. Содержательное проведение досуга обеспечивает более глубокое представление о мире труда, так как виден более широкий диапазон выбора, выявляются ценности работы, развиваются навыки решения проблем, усиливается уверенность в себе и поощряется реальный взгляд на работу.

Можно делать вывод, что в современном обществе твердые позиции к профессиональной карьере, как правило, могут занимать ответственные, инновационные, творческие и конкурентоспособные личности, профессионалы своей области, способные сочетать существующие знания с практикой. Работа на добровольных началах позволяет студентам не только познать мир труда, но и самого себя, дает возможность приобрести необходимые навыки, знания и компетенции, необходимые для успешной карьеры. Путь студентов к успешной карьере зависит только от их собственного отношения, желания, знания, навыков и компетенций.

4. Результаты исследования

С целью изучения мнения академической молодежи о волонтерской деятельности и ее возможного влияния на их карьеру среди студентов Клайпедского государственного колледжа был проведен анкетный опрос. Было установлено, что в сентябре 2015 г. в Клайпедском государственном колледже на-

считывалось 3280 студентов, поэтому, чтобы обеспечить точность результатов количественного исследования и их достоверность, в анкетном опросе приняли участие 328 студентов. Применялась процедура удобной (нерепрезентативной) выборки.

Распределение участников исследования по половому признаку оказалось похожим: женщины – 54,3 проц., мужчины – 45,7 проц. Возраст респондентов колебался между 19 и 31 годом. Более двух третей респондентов (71,0 проц.) учатся на очном отделении, 29,0 проц. выбрали заочную форму обучения.

Во-первых, мы стремились выяснить, какие сферы волонтерской деятельности студентам знакомы больше всего. Для студентов волонтерская деятельность более всего ассоциируется с донорством крови и органов (83,2 проц.), волонтерами в армии (82,3 проц.), уходом за бездомными животными (72,6 проц.), работой на разных телефонных линиях (70,4 проц.), с благоустройством окружающей среды и охраной природы (70,1 проц.), сбором благотворительных пожертвований (62,7 проц.) и социальной работой с детьми, подростками и молодежью (67 проц.). Таким образом, можно утверждать, что студенты не только знают об существовании волонтерства, но и воспринимают его в достаточно широком смысле, а не в рамках конкретной деятельности.

Более двух третей респондентов (68,3 проц.) полагают, что волонтерская деятельность пока не слишком широко распространена в Литве, и лишь третья часть опрошенных (28,6 проц.) ответила на этот вопрос положительно. 3,1 проц. не имели мнения по этому вопросу. Мы можем предположить, что такое мнение студентов о волонтерской деятельности в Литве способно повлиять и на их понимание всесторонней пользы, которую приносит эта деятельность, в данном случае – при планировании ими личной карьеры.

На вопрос, какие причины более всего тормозят развитие волонтерской деятельности в Литве, студенты в качестве основных причин назвали отсутствие традиции волонтерства в Литве (73,2 проц.), нехватку в стране активных, желающих стать волонтерами людей (68,6 проц.), недостаток внимания в средних и высших школах к воспитанию у молодого человека понятия об оказании помощи другому (61,6 проц.), а также прочно укоренившееся в обществе мнение, что волонтерская деятельность – это бессмысленная трата времени (47,7 проц.).

Мы интересовались, какая часть студентов принимает или принимала участие в волонтерской деятельности. Полученные нами данные говорят о том, что более половины респондентов сталкивались с такой деятельностью: участвовали два раза или более (36,3 проц.), участвовали по меньшей мере один раз (13,5 проц.), участвуют время от времени (8,3 проц.), участвуют в настоящее время (5,8 проц.). И только пятая часть (19,7 проц.) респондентов указала, что они не участвовали в волонтерской деятельности, и эта деятельность их не интересует. Такие данные говорят о том, что уровень заинтересованности молодежи в данной деятельности достаточно высок, поскольку более 60 проц. опрошенных принимали участие в волонтерской деятельности, однако это участие носит скорее эпизодический характер.

Чаще всего студенты принимают участие в акциях по уборке и благоустройству окружающей среды *Darom* (рус. – «Сделаем») (36,1 проц.), помогают в организации различных мероприятий (22,8 проц.), становятся донорами крови (17,8 проц.), участвуют в акциях *Maisto bankas* (рус. – «Продуктовый банк») (16,3 проц.) и *Vilties bėgimas* (рус. – «Марафон надежды») (10,4 проц.). Просмотрев полученные данные, мы можем сделать вывод, что большая часть студентов, участвующих в волонтерской деятельности, зачастую выбирают краткосрочное волонтерство на массовых мероприятиях. Причиной тому, как мы склонны полагать, является нехватка времени и нежелание принимать на себя обязательства перед одной организацией. 35,1 проц. респондентов на этот вопрос не ответили.

Подавляющее большинство о волонтерской деятельности узнали через разные средства массовой информации – телевидение, интернет, печать (71,6 проц.). Это естественно, поскольку благодаря средствам информирования сведения о волонтерской деятельности преподносятся более привлекательно, более доступно для молодого человека, более наглядно, ясно. Следует отметить, что целых 37,5 проц. респондентов о волонтерской деятельности впервые услышали уже после того, как начали учиться, т. е. в своей высшей школе. 32,3 проц. студентов к участию в волонтерской деятельности подтолкнули члены семьи и друзья, уже участвующие в ней.

Нашей целью было узнать, какими мотивами руководствуются респонденты, участвующие в волонтерской деятельности. Бриггс и др. (2010) утверждают, что мотивы волонтерской деятельности варьируются от альтруистических до эгоистических, иначе говоря, они могут быть ориентированы на самого индивида, занимающегося волонтерством, или на других социальных субъектов. Результаты исследования показали, что более всего студентов к волонтерской деятельности подталкивают именно альтруистические мотивы – возможность посредством такой деятельности помочь другим людям (85,2 проц.), а также поддержка идей организации (73,7 проц.). Кроме того, мотивация студентов направлена на удовлетворение своих личных потребностей. На это указывают мотивы развития уверенности в себе (80,1 проц.), реализации своих способностей (77,8 проц.), содержательного досуга (77,7 проц.), желания набраться опыта (74,7 проц.), а также развития навыков общения (70,8 проц.). Можно утверждать, что в ответах студентов, принимавших участие в опросах, раскрывается двоякость мотивов при выборе волонтерской деятельности: молодые люди приняли решение стать волонтерами вследствие желания помогать другим и таким образом внести свою лепту в формирование благосостояния общества, однако наряду с этим доминирует желание обрести опыт, навыки, уверенность в себе, которые могут быть полезны в стремлении к карьере.

В качестве основных причин своего неучастия в волонтерской деятельности студенты назвали нехватку времени (важная причина – 48,9 проц. и очень важная – 28,1 проц.), недостаток информации о возможностях участия в волонтерской деятельности (важная причина – 40,9 проц. и очень важная – 16,0 проц.), а также сложности в сочетании учебы с участием в волонтерской деятельности

(49,1 проц.). Отсутствие материального и нематериального вознаграждения не следует рассматривать как важную причину (71,1 проц.). Поэтому можно сделать предположение, что причины неучастия молодежи в волонтерской деятельности носят скорее личный, а не общественный характер. Тем не менее, стоит обратить внимание на то, что организации, координирующие волонтерскую деятельность, все еще недостаточно информируют потенциальных волонтеров о возможностях участия в этой деятельности.

Мы спросили у студентов, может ли участие в волонтерской деятельности оказать влияние на дальнейшую карьеру человека. Результаты исследования показали, что хотя преобладающая часть (66,9 проц.) студентов осознают пользу волонтерской деятельности для совершенствования профессиональных навыков, однако сомневаются, станет ли это для работодателей весомым фактором, который обусловил бы более благосклонный взгляд на молодого человека при приеме его на работу. Мы склонны полагать, что волонтерство в Литве набирает популярность и приобретает все большее значение только на протяжении последних нескольких лет, поэтому является совершенно естественным, что и взгляд работодателей на волонтерскую деятельность может быть скептическим.

Мы поинтересовались, как на будущую карьеру молодого человека может повлиять участие в волонтерской деятельности. Студенты ответили, что воспитание в себе чувства долга и ответственности (88,2 проц.), осознание своих возможностей (84 проц.), приобретение трудового опыта (86,2 проц.), развитие навыков руководства и общения (84,3 проц.) в рамках осуществления волонтерской деятельности станут важным и необходимым фактором на их пути к карьерному росту. Можно предположить, что способности, приобретенные в ходе волонтерской деятельности, окажутся важными не только для их личностного роста. Развивые в себе с помощью волонтерства навыки командной работы, возможности применить приобретенные в образовательных учреждениях теоретические знания на практике, по мнению молодежи, облегчают молодым людям поиски работы, помогают чувствовать себя увереннее и обеспечивают достижение большего успеха на рынке труда.

Выводы

1. Подключение молодых людей к волонтерской деятельности имеет важное значение для их будущей карьеры. При желании успешно вступить на рынок труда и стремиться к карьерному росту просто необходимо совершенствовать не только профессиональные знания и навыки, но и расти как личность, развивать в себе социальные компетенции. Человек, который хочет добиться карьерного роста, обязан проявлять гибкость и быть способным адаптироваться к переменам. Стремительно меняющийся рынок труда ставит перед работниками все новые требования и вызовы, в преодолении которых им способны помочь знания и способности, приобретенные в ходе осуществления волонтерской деятельности.

2. Лица в волонтерскую деятельность включаются добровольно. Волонтеры за эту деятельность не получают материального вознаграждения, однако они получают другую выгоду: возможность выразить себя и приобрести полезные знания, разные навыки, которые пригодятся им в их стремлении к карьере. В Литве

волонтерская деятельность развивается, возможности стремительно растут, поэтому студентам предоставляются обширные возможности для включения в нее. В стране действует множество самых разных организаций, которые занимаются волонтерской деятельностью, предоставляя долгосрочную и краткосрочную помощь в различных сферах.

3. Волонтерскую деятельность следует рассматривать как одну из форм позитивной социализации, которая способствует формированию и изменению внутренних установок молодежи в отношении труда. Волонтерская деятельность стимулирует студентов не только лучше познавать мир труда, но и самого себя, дает возможность приобрести необходимые навыки, знания и компетенции, которые пригодятся в стремлении к успешному карьерному росту. Участие в волонтерстве говорит о способности молодого человека сочетать несколько видов деятельности, проявлении интереса к разным сферам, к социальным проблемам, демонстрирует активные усилия индивида быть полезным в общественной жизни. Хотя роль этой деятельности в обществе растет, тем не менее, участие молодежи в ней все еще оставляет желать лучшего. Именно поэтому высшим школам и волонтерским организациям следует более активно призывать молодежь к участию в волонтерской деятельности.

Список литературы

1. Augienė D. Karjera: nuo profesijos pasirinkimo iki profesinės veiklos organizacijoje. - Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2009.
2. Dorelaitienė A., Žalkauskaitė U. Savanorystė kaip jaunimo užimtumo forma perėjimo iš švietimo sistemos į darbo rinką laikotarpiu. Socialinės inovacijos globaliai plėtrai, Nr. 1 (1), 2012. - c. 890-903.
3. Europos Parlamento specialus Eurobarometras. CM: 75.2http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2011/juillet/04_07/eb%2075_2_%20synthese%20analytique%20benevolat_lt.pdf
4. Gaskin K. Young people, volunteering and civic service: a review of the literature. - London: Institute for Volunteering Research, 2004.
5. Gudžinskienė V., Kurapkaitienė N., Januškevičiūtė A. Savanorystės multikultūrinėje aplinkoje vadovas: projekto patirtis. - Vilnius: Sorre, 2013.
6. Jonutytė I. Savanorystė socialinio ugdymo sistemoje: monografija. - Klaipėda: KU, 2007.
7. Jonutytė I., Rekis D. 14-18 metų jaunųjų savanorių saviugdų galimybės nevyriausybinėse organizacijose. Socialinis ugdymas, Nr. 8 (9). - Vilnius: LEU, 2009. - c. 72-81.
8. Hadzi-Miceva K. Comparative Analysis of the European Legal Systems and Practices Regarding Volunteering. 2007. CM: http://ecnl.org/dindocuments/203_Analysis%20of%20Volunteer%20laws%20and%20practices_EN.pdf.
9. Karajkov, R. Volunteering and Benefits for Youth Employment. 2005. CM: <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668255/Karajkov.pdf/5d1e029c-e92b-45f1-a1e4-f4a801a8df99>.
10. Klanienė I., Litvinas Š., Gelžinienė J. Studentų socialinės atsakomybės ugdymas/is savanoriška veikla. Tiltai Nr. 3. - Klaipėda: KU, 2011. - c. 159-167.
11. Kvieskienė, G. Pozityvioji socializacija. - Vilnius: VPU, 2005.
12. Leliūgienė I. Socialinė pedagogika. - Kaunas: Technologija, 2003.
13. Lietuvos Respublikos Savanoriškos veiklos įstatymas. 2011 m. birželio 22 d. Nr.XI-1500. Vastybės žinios, 2011 m. liepos 13 d., Nr. 86-4142.
14. Levy M. For love or money: volunteering and unemployed people. In Australian Social Policy Conference. - Kensington: University of NSW, 2005.
15. Pruskus V. Jaunimo dalyvavimo savanoriškoje veikloje įtaka socializacijai ir kompetencijų ugdymui. Santalka: Filologija, Edukologija, Nr. 22 (1). - Vilnius: VGTU, 2014. - c. 74-81.

16. Rosinaitė V. Studentų karjeros kompetencijų ugdymas: empirinis efektyvumo sąlygų įvertinimas. *Acta Pedagogica Vilnensia* Nr. 22. - Vilnius: VU, 2009.- c.76-87.
17. Sakalauskas G., Čepas A., Nikartas S., Ūselė L. Savanorystė probacijos sistemoje: prielaidos ir galimybės. - Vilnius: VU, 2012.
18. Sherr, M.E. *Social work with volunteers*. - Lyceum Books. 2008.
19. Stanišauskienė V. ir kt. Ugdymas karjerai. - Kaunas: VŠĮ „Tyrimų ir mokymų centras“, 2012. - c. 21- 39.
20. Wilson, Jh. Volunteering. *Annual Review of Sociology*. Nr. 26. 2000. CM: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215>



Dr. Jolita Dudaitė
Institute of Educational Sciences and Social Work
Faculty of Social Welfare
Mykolas Romeris University, Lithuania
e-mail: jolitad@mruni.eu

LEGAL EDUCATION IN CHILD CARE HOMES AS AID IN SOCIALISATION

Abstract. The article deals with legal education as one of the ways to prepare children living in child care homes for life in society. Legal education is important in child care home community because most children living in child care homes are those having no proper attitude towards their rights, responsibilities, ethics and standards of conduct. The process of socialisation of children living in child care home often is not smooth, they lack social behaviour skills. Legal knowledge is *important for children to know the laws as an expression of principles of morality and ethics and for prevention of anti-social behaviour*. The purpose of the research is to describe the particularity of legal education in child care home.

Introduction

Children form the most vulnerable group within society which requires particular attention in terms of ensuring their rights and protection. Limited communication skills and a lack of awareness of their rights make it more difficult for them to take a decision or make a complaint. Children living in care homes usually have emotional, communication, psychological, delinquent behaviour and other problems. Legal knowledge can help in dealing with the said problems: it is important for the children to understand general human rights, child's rights and duties, internal regulations of the care home community, parents' rights and responsibilities towards their children. It is important to form – in a differentiated manner, according to age and social experience of the children – in the minds of these children the conception of good and evil, attitude towards ethics and standards of conduct, understanding of the unity of freedom, rights and duties, incentives for good performance and penalties for misdemeanour.

Legal education is one of the ways to prepare a person for life in society, to carry potential for access to legal knowledge and gain of behavioural skills, to form the ability to exercise civil, political, economic and social, and cultural rights. Formation of legal knowledge is important in families, pre-school educational establish-

ments, general schools and other educational establishments for children and young people. Legal education is particularly relevant in the child care homes. There is a considerable need for the specialists working in the child care homes to organize legal education for both children and their parents in order for parents to realize their parental obligations and improve the material and emotional conditions at home, as well as to plan – with the assistance of the employees of child care homes, social workers of wards and schools, child protection specialists – the return of children to their biological families.

The problem of socialisation of children living in child care homes was analyzed by various scientists: Liseckienė (2007), Žemaitaitytė, Jankauskienė (2008), Raudeliūnaitė, Paigozina (2009), Bitė Fominienė (2013); research on the legal education was carried out by Jarošenko (2010), Kairienė, Dzindzaliėtėnė (2009), Jonynienė, Bartkutė, Butvilas (2011), Pekauskas, Grigaliūnaitė (2008) and many others. However, the problems related to the need of legal knowledge and organization of legal education in the child care homes have not been sufficiently examined. Although scientific research on the problems of legal education in general schools exists, yet there is a lack of more detailed research on the organization of legal education in the child care homes.

Research subject – specificity of legal education in child care home.

Research purpose is to describe the particularity of legal education in child care home.

Theoretical review

Legal education is important for sustainable personal development and successful integration into society. The adults should take an interest in legal knowledge in order to protect their children who are not yet self-dependent and do not have enough knowledge in legal issues. The children – taking into account their age and maturity – should have the opportunity to exercise their civil, political and other rights in the family, care home, community and country, as well as to exercise their responsibilities. It is important for the children to gain legal knowledge at an early age based on which their behaviour would form according to ethics and legal provisions. Therefore, it is appropriate to organize legal education for children according to their age, social experience and living situation.

Legal education is topical in child care home community because most children living in child care homes are those having no proper attitude towards their rights, responsibilities, ethics and standards of conduct. The process of socialisation of children living in child care home often is not smooth, they lack social behaviour skills. Although legal knowledge is not a sufficient measure for prevention of anti-social behaviour (*Pekauskas, Grigaliūnaitė, 2008*), yet it is still important for children to know the laws as an expression of principles of morality and ethics.

Legal knowledge reflects person's legal culture, legal consciousness: awareness of legal features, their connection with obligations, implementation of legal components and procedures, law making and modes of implementation, assistance of legal professionals. However, neither legal nor other knowledge guarantees that it will be

actively used in practical activity and that the future community will be developed based only on such knowledge.

Child care home is a special community of children and their guardians formed under very difficult circumstances: when parents lose their parental rights for a temporary or unlimited period, children are left unattended or are orphaned. Although expression of democracy in education is diverse, it is primarily related to the functioning of the community because practical skills of legal awareness are obtained only in the community (Bitinas, 2000).

In the light of the research subject, it is important to understand that children and teenagers who have not gained legal knowledge in child care home in the future will face more difficulty in adapting to ever-changing or new social norms and will fail to use them to protect their rights and freedoms. Social norms are closely related to the values of a person and society. It is important to provide the children whose familial or social life is broken and values are not formed or are formed in a faulty manner with legal education basics which are necessary for exercising their rights and which determine the future social maturity of a person.

When organizing legal education in child care homes it is important to assess the problems of children who have lost their parents and to find out what legal aid and knowledge they need the most. According to Litvinienė (2002), one of the most considerable stressors for a child is the loss of or separation from parents. It was found that children living in child care homes usually have rather serious psychosocial problems including the problem of awareness of the boundaries. Sustainable personal development and successful integration into society needs legal education based on which, according to age of the children, the conception of good and evil, attitude towards ethics and standards of conduct, understanding of the unity of freedom, rights and duties, incentives for good performance and penalties for misdemeanour should be formed in the minds of these children.

There can be various methods of legal education. Elements of moral and legal education can be integrated into the learning and play activities. Such integration helps to teach children how to combine knowledge received with their actions. In this aspect, a game is an element of moral cognitive activity. Moral and legal education can be effective only if the process covers the raising of the level of legal knowledge, formation of moral and legal lifestyle, and is accompanied by active cognitive activity (Jarošenko, 2010).

Legal education is also very important for parents of children taken into temporary custody. It is important for them to know and enforce the laws on parents' obligations to their children, to recognize their parenting mistakes and legal causes for the restriction of their parental rights, as well as opportunities to return a child to biological family. Moreover, parents whose children live in child care homes have no necessary parenting skills and lack understanding of parental responsibilities. It is important that legal education would help the parents of children living in child care homes to acquire more parental skills and have better understanding of laws on parents' obligation to their children.

Research methodology

The research was carried out in a child care home of one Lithuanian municipality. In order to analyse the particularity of organisation of legal education in child care home, a survey method was chosen as a direct and main measure for the receipt of information. Structured interview was applied as data collection instrument. A purposive sampling method was applied for the selection of 4 employees of child care home for the survey: 2 social workers and 2 social educators. The employees were chosen based on the principles of voluntarism and anonymity. Content analysis method was applied for the analysis of the data received during the interview. This article presents part of the research results which reveal which special needs of children living in child care home are attempted to be satisfied by organising legal education.

Description of research results

Legal education in the child care home is organised in non-formal way – as events, projects, group discussions and personal consultations. It is normally carried out by social workers and social educators.

The results regarding the specificity of legal education in child care home received during the interview were analysed, and based on them the category tree was developed (see Table 1).

Table 1.

Organisation of legal education according to special needs of children living in child care home.

Category	Subcategory	Quote
General legal knowledge	Constitution	“The Constitution and constitutional rights are described to the children...”
	Rights	“...the children are made aware of their main rights”.
	Duties	“First of all, the children should be made aware of their duties to understand that alongside the rights they also have the duties“.
	Values	“The children must know the values and how to promote them“.
	Rules of conduct	“...they do not understand what the boundaries are and what norms should be followed“.
	Responsibility for your actions	“They must know the responsibility for their actions...”
	Adoption	“Some children are adopted and they do not know how the adoption procedures are carried out...”
	Rights and obligations of parents and guardians	“...so that the children knew the rights and obligations of their parents and guardians“.
Knowledge related to law enforcement	Behaviour in police	“Many children have already been to the police“.
	Behaviour in court	“The children should be taught how to behave during the interrogation, in court (e.g. so that the children knew when to speak and how to answer the questions because they feel restless and think that they can leave whenever they want)”.

	Behaviour during the interrogation	“...they should be taught to tell the truth during the interrogation because they think that they can speak whatever they want and change their words later on“.
	Penalties	“...they usually get penalties and think that concealment thereof would prevent from paying them...”
Knowledge which will be necessary after leaving the care home	Responsibility for their life	“...they are used to getting everything and thus fail to feel responsibility, even when they grow up, they come to borrow money from the employees“.
	Their own accommodation	“Children want to know where they will live when they become adults, how they will pay, how they will use their care allowance, what institutions they will have to contact“.
	Independent living	“...in life, they can depend only on themselves...”
	Employment	“Regarding settling into the labour market“.
Prevention	Thievery	“They come from problem families and usually steal from shops...”
	Implicating in criminal situations	“...to provide the children with information in order to prevent them from joining criminal groups because such groups often try to implicate the children from care homes in various criminal situations in the city, at school“.
	Wrongdoing to others	“...to teach the children not to do wrong to other people...”
	Offence	“...to teach the children to prevent various offences...”
	Property damage	“...to explain why you cannot damage your own property or property of others...”
	Lesson non-attendance	“They consider non-attendance at lessons not important“.
	Protection	“...to teach the children how they can protect themselves and claim their rights“.

Legal education in the child care home is organised in four main directions:

- Provision of general legal knowledge;
- Provision of knowledge related to law enforcement;
- Provision of knowledge which will be necessary after leaving the care home;
- Prevention in order to protect the children from improper behaviour.

The table shows that the employees of the child care home organize legal education taking into account special situation and special needs of the children. Some legal education aspects do not differ from legal education organized in general schools because those aspects are universal and necessary for all children. It is mostly reflected in the field of the provision of general legal knowledge. This field covers familiarization with the Constitution, constitutional rights, child’s duties, values, rules of conduct and responsibility for your actions. Although the said aspects are relevant to all children yet when organizing legal education in child care home special situation of children are taken into

account so that the subjects and methods of their teaching would be adjusted to the experience of children, e.g. the rules of conduct which probably are natural for other children can be unheard-of and difficult to understand for the children living in child care home because according to the interviewed specialists children “do not understand what the boundaries are and what norms should be followed”.

Other aspects of provision of general legal knowledge such as adoption, rights and responsibilities of parents and guardians are more relevant to the children living in child care home than to their peers because it is expected to promote the adoption of children and after the adoption it is relevant for the children to know the responsibilities and rights of their guardians towards the children (specifically older children take interest in this issue).

Other considerable field covering legal education in child care home is provision of knowledge related to law enforcement. It is no secret that some children living in child care home have experience related to the police, some of them – courts; therefore, it is relevant for them to know what behaviour is acceptable and unacceptable during the interrogation in police and court, to understand that it is necessary to tell the truth, and to be aware of what awaits them in case of concealment or lying. Penalties and evasion to pay them (e.g. penalty for alcohol use in the city, riding a bicycle without a special vest, use of inappropriate language in public places, etc.) is another important issue for children living in child care home. According to the interviewed employees the children tend to avoid paying penalties and think that if they wait for some time they will not have to pay them at all.

The third considerable field covering legal education of children living in child care home is knowledge which will be necessary after leaving the care home. Most children living in child care home have no close friends or relatives who would help them to find their place and to create their independent life after they have attained adulthood. According to the employees “the children want to know where they will live when they become adults, how they will pay, how they will use their care allowance, what institutions they will have to contact”, it is important for them to know about “settling into the labour market”. All these aspects are particularly relevant to the children living in child care home and thus require particular attention. Such issues are not approached in general schools.

The fourth considerable field towards which legal education in child care home is oriented is prevention. According to the interviewed the children “come from problem families and usually steal from shops”, damage their own property and property of others, abuse their peers, do not attend lessons. It is necessary “to provide the children with information in order to prevent them from joining criminal groups because such groups often try to implicate the children from care homes in various criminal situations in the city, at school” – children from child care homes are more vulnerable than other children of the same age and thus they are easily implicated in destructive and criminal activities. Moreover, it is necessary “to teach the children how they can protect themselves”. These issues are included into legal education in order to prevent unacceptable activity of the children so that they would not engaged and would not be implicated in legal offences.

Conclusions

1. Some legal education aspects do not differ from legal education organized in general schools because those aspects are universal and necessary for all children.
2. In child care home, legal education is mostly organized taking into account special situation and special needs of children with particular emphasis on provision of knowledge related to law enforcement and knowledge which will be needed after leaving care home, as well as on prevention in order to protect the children from inappropriate behaviour.

References

1. Bitė Fominienė V, Rėklaitienė D, Požerienė J, Ostasevičienė V, Gaižauskienė A. Globos namuose gyvenančių paauglių profesijos pasirinkimo problemos. *Bridges / Tiltai* [serial on the Internet]. (2013, June), [cited March 10, 2016]; 63(2): 131-143. Available from: Academic Search Complete.
2. *Bitinas B. Ugdymo filosofija – Vilnius: Enciklopedija, 2000.*
3. Jonynienė Ž, Bartkutė A, Butvilas T. Teisinis švietimas kaip prevencinė priemonė prieš patyčias mokyklose: mokinių ir mokytojų sampratos. *Social Work / Socialinis Darbas* [serial on the Internet]. (2011, Dec), [cited March 8, 2016]; 10(2): 217-228. Available from: SocINDEX with Full Text.
4. Kairienė B, Dzindzaliėtienė G. Teisinis švietimas - vaiko teisių įgyvendinimo prielaida. *Social Education / Socialinis Ugdymas* [serial on the Internet]. (2009, Oct), [cited March 11, 2016]; 9(20-1): 55-69. Available from: SocINDEX with Full Text.
5. Liseckienė G. Pradinių klasių mokytojo veiklos modeliavimas, reguliuojant vaikų iš globos namų socialinius konfliktus su bendraklasiais. (Lithuanian). *Bridges / Tiltai* [serial on the Internet]. (2007, Dec), [cited March 11, 2016]; 41(4): 131-146. Available from: Education Source.
6. Litvinienė J. Šeima – vaiko ugdymo institucija – Klaipėda: Klaipėda University. 2002.
7. Pekauskas A, Grigaliūnaitė G. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių teisinio ugdymo turinio bendrojo lavinimo mokykloje analizė. *Pedagogy Studies / Pedagogika* [serial on the Internet]. (2008, Mar), [cited March 11, 2016]; (89): 107-114. Available from: Education Source.
8. Raudeliūnaite R, Paigozina R. Vaikų, gyvenančių globos namuose, socialinių įgūdžių raidos ypatumai. *Socialinis Darbas* [serial on the Internet]. (2009, May), [cited March 10, 2016]; 8(1): 138-146. Available from: SocINDEX with Full Text.
9. Žemaitaitytė I, Jankauskienė L. Vaikų globos namų auklėtinių profesinis informavimas kaip karjeros planavimo veiksnys. *Social Work / Socialinis Darbas* [serial on the Internet]. (2008, Dec), [cited March 10, 2016]; 7(2): 59-66. Available from: SocINDEX with Full Text.
10. Ярошенко Е. В. Нравственно-правовое воспитание учащихся 5-8 классов в процессе преподавания курса "Права ребенка" и во внеклассной работе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 2002, 224 с. РГБ ОД, 61:02-13/1597-9.



Секция «Психолого-социальная работа с семьёй и детьми: проблемы и технологии»

Винникова И. А.,
*студентка 3 курса психолого-педагогического факультета,
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ*
Vinnikova I.A.,
*3 nd year student department of Social Work, service and tourism
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia*

Кузнецова Т.И.,
*ассистент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, РФ*
Kuznetsova T.I.,
*Assistant of the Department of Social Work, service and tourism
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia*

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ЖЕРТВАМИ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ

SOCIAL WORK WITH VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социальной работы с жертвами домашнего насилия. Анализируются основные направления и формы деятельности социального работника по оказанию помощи членам семьи, пострадавшим от домашнего насилия. Особое внимание в статье обращается на необходимость комплексного подхода к решению проблемы домашнего насилия, который заключается в выявлении широкого круга его причин и привлечения различных специалистов к оказанию помощи жертвам домашнего насилия.

Abstract. This article discusses the features of social work with victims of domestic violence. The main directions and forms of activities of the social worker for assistance to the family members affected by domestic violence are analyzed. Special attention is drawn to the need for an integrated approach to solving the problem of domestic violence, which is to identify a wide range of its causes, and to attract different specialists to assist victims of domestic violence.

Ключевые слова: социальная работа, домашнее насилие, жестокое обращение в семье, социальная реабилитация, комплексный подход.

Keywords: social work, domestic violence, domestic abuse, social rehabilitation, integrated approach.

В современном мире актуализировалась проблема домашнего насилия, что связано с негативными трансформациями, происходящими в институте семьи. Нормой становится применение жестокого обращения к детям и женщинам.

Насилие – это жестокое обращение одного человека в отношении другого, в том числе состоящего с ним в родственных отношениях, то есть к членам семьи [1].

Проявление домашнего насилия связано с внутрисемейными конфликтами, результатом которых становится недоверие к окружающему миру и людям, что является сильнейшим стрессогенным фактором.

Жертвами домашнего насилия чаще становятся дети и женщины. Насилие в отношении женщин рассматривается, как проявление гендерного неравенства в обществе.

Основными формами насилия и жестокого обращения в семье являются:

- физическое;
- сексуальное;
- психологическое.

Под физическим насилием понимается преднамеренное нанесение телесных повреждений ребенку или женщине, что может привести к нарушению здоровья и даже к смерти.

Сексуальное насилие связано с вовлечением ребенка в силу его беспомощности, или женщину, без ее согласия в сексуальные действия с целью получения выгоды или удовлетворения.

Под психологическим насилием понимаются регулярные оскорбления, угрозы, унижения ребенка или женщины, формирующие у них черты патологического характера или тормозящие развитие личности.

В связи с этим актуализируется потребность в предоставлении квалифицированной помощи специалиста социальной сферы жертвам домашнего насилия. Социальная работа с жертвами домашнего насилия включает в себя комплекс методов, направленных на оказание помощи по предупреждению угрозы здоровью и жизни, помощь в гармонизации внутрисемейных отношений и восстановление социального функционирования семьи.

Помощь жертвам домашнего насилия должна носить комплексный характер и требует привлечения специалистов медико-психолого-педагогических служб для наиболее эффективного разрешения проблемы.

Оказывая помощь жертвам домашнего насилия, социальный работник решает ряд задач: экстренная помощь жертвам домашнего насилия по спасению их жизни и здоровья; поддержание социального функционирования семьи и социальное развитие членов семьи [2].

Наиболее важным направлением деятельности социального работника при оказании помощи жертвам домашнего насилия является защита детей от жестокого обращения в семье. Особенность такого вида деятельности заключается в сложности установления факта насилия, так как ребенок не всегда в полном объеме осознает, что происходит, запуган и не может рассказать о том, что с ним случилось. Для оказания помощи ребенку, социальному работнику необходимо знать признаки, характеризующие жестокое обращение с детьми. Непосредственными признаками домашнего насилия являются следы побоев. Косвенными признаками домашнего насилия могут выступать забитость и замкнутость ребенка при взаимодействии с окружающими.

Данные признаки должны рассматриваться социальным работником в их совокупности. Наличие нескольких прямых и косвенных признаков являются

достаточным основанием для более глубокого изучения внутрисемейной ситуации. К этому процессу могут привлекаться специалисты из других сфер: врачи, психологи, сотрудники органов внутренних дел. Комплексное обследование семьи должно помочь в установлении объективной картины и предотвратить последующие попытки применения домашнего насилия. В случае необходимости, если существует угроза здоровью и жизни ребенка, он может быть изъят из семьи и помещен в специализированное учреждение. Применение насильственных действий по отношению к ребенку со стороны родителей может стать основанием для лишения родительских прав и возбуждения уголовного дела [3].

В ряде случаев оказания экстренной социальной помощи направленно не только на ребенка, но и на мать. Оказание помощи по спасению жертв домашнего насилия включает в себя: пресечение фактов насилия, психологическую, юридическую, информационную, социальную и педагогическую поддержку пострадавших членов семьи. Следует отметить, что оказание экстренной помощи жертвам домашнего насилия, не решает в полной мере всех проблем семьи. В связи с этим, после оказания экстренной помощи целесообразно перейти к деятельности по стабилизации состояния семьи, восстановлению ее функциональной целостности, и гармонизации отношений между всеми членами.

Важно учитывать особенности ситуации внутри семьи, выявленные в ходе обследования. Так при работе с семьями, где один из членов семьи применяет насильственные действия к другому, важно установить социально-психологические причины данной проблемы. Анализ причин важен в связи с тем, что именно они определяют конфликтную ситуацию в семье. После диагностики причин проявления жестокости, составляется программа работы с данным членом семьи и его окружением. В данную программу входит лечение от проявления необоснованных приступов агрессии, консультации, психотерапия, психокоррекция. Кроме того, важно выявить личностные особенности супругов, их установок по отношению к семье. Как правило, именно социально-психологические факторы обуславливают появление конфликтных ситуаций в семье, а социально-экономические причины способствуют возникновению условий, когда она может проявиться. Несовпадение взглядов супругов на ролевое поведение в браке, выполнение хозяйственно-бытовых функций, воспитание детей могут стать поводом к конфликту и проявлению насилия. В этой ситуации целесообразно привлечение специалистов психологического профиля для осуществления семейной терапии. Она включает в себя достижение компромисса между супругами в культурно-смысловой сфере, помощь в преодолении негативных социальных стереотипов, тренинг навыков бесконфликтного общения.

Способы оказания помощи семье в ситуации домашнего насилия многочисленны. Их применение обусловлено особенностями внутрисемейной ситуации, личностными качествами членов семьи и специалиста, оказывающего помощь. При этом важно учитывать, что не все семейные проблемы могут быть разрешены социальным работником. Важным условием помощи семье является готовность ее членов к изменению себя и отношения к окружающим, без чего помощь оказанная семье будет неэффективной.

Список литературы

1. Золотарева Т.Ф. Социальная работа с жертвами домашнего насилия // Ученые записки Российского социального университета. – 2009. – №11. – С. 272-276.
2. Технология социальной работы с различными группами населения. / Отв. ред.: Павленок П.Д. Руднева М.Я. Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М – 2010. – 272 с.
3. Попов, Г.Н., Шевелева, Н.В. Особенности коррекционно-реабилитационной работы с детьми, пострадавшими от насилия в семье // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2015, №5(158). – С. 239-243.



Завражнов В.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, РФ*

E-mail: zavr 1982@yandex.ru

Zavrazhnov V.V.,

*Cand. of Sciences (Pedagogy), assistant professor of social work, service and tourism,
Arzamas branch UNN, Arzamas, Russia*

Зинина Г.М.,

*старший лаборант кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования
Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, РФ*

E-mail: zavr 1982@yandex.ru

Zinina G.M.,

*senior laboratory assistant of the department of general pedagogy
and pedagogy of vocational training,*

Arzamas branch UNN, Arzamas, Russia

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ МАТЕРИАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

SOCIAL WORK OPPORTUNITIES FOR THE PREVENTION OF MATERIAL TROUBLE- PARENT FAMILIES

Аннотация: в статье раскрывается сущность проблемы неполных семей, предлагаются направления, технологии в работе с неполными семьями по улучшению материального благополучия этой категории населения, раскрывается опыт деятельности центра в работе с неполными семьями.

Abstract: The article reveals the essence of the problem of single-parent families, offer directions, technology in incomplete families to improve the material well-being of this population, reveals the experience of the center in incomplete families.

Ключевые слова: неполная семья, мать одиночка, отец одиночка, проблемы неполных семей.

Keywords: parent family, single mother, single father, the problem of incomplete families.

Проблема материального неблагополучия неполной семьи становится год от года все более острой. С одной стороны это связано с ростом количества неполных семей, за последние 10 лет их численность в общей доле семей выросла с 26% до 38%. Другой проблемой являются социально-экономическая ситуация в стране,

которая стала особенно острой в последние два года. С ростом инфляции происходит снижение реальных экономических возможностей неполной семьи, что создает риск перехода большого количества российских неполных семей за черту бедности. Вместе с тем, ощутимой проблемой является отсутствие государственной программы поддержки неполных семей, результатом чего является то, что регионы должны сами разрабатывать такие программы, исходя из собственных финансовых возможностей.

Проблема материального неблагополучия неполной семьи в свою очередь порождает ряд проблем социально-психологического и социально-педагогического характера. Родителям приходится больше времени уделять зарабатыванию средств, что отрицательно сказывается на семейном досуге и воспитании ребенка. В то же время проблема материального неблагополучия неполной семьи не решается только за счет пособий. Главная цель помощи неполной семье заключается в обеспечении ее экономической самостоятельности. Одним из путей ее достижения является трудоустройство родителей или помощь им в организации собственного дела. Это достаточно сложная задача, которая должна решаться как органами социальной защиты, так и органами местной власти.

Проблеме материального неблагополучия неполной семьи посвящены исследования И.Г. Аристовой, А.Г. Волкова, Л.А. Журавлевой, И.Е. Забелина, А.И. Захаровой, И.Г. Киселева, В.Ю. Крупнянской, П.Д. Павленка, Е.О. Смирновой, В.С. Собкина, Б.М. Фирсова, А.Г. Харчева, Е.И. Холостовой и др.

В современных исследованиях раскрывается множество подходов к определению термина «семья». Семья может пониматься как основанная на единой общесемейной деятельности общность определенных людей, связанных узами супружества-родительства-родства. Другое определение семьи исходит из того, что это основанная на браке и/или кровном родстве некая малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением совместного хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями по отношению друг к другу [2].

Данные определения могут быть отнесены и к неполной семье, но с учетом того, что один из родителей в ней отсутствует, поэтому хозяйственные обязанности и заботу о воспитании детей принимает на себя мать или, что случается довольно реже – отец. Кроме этого в состав неполной семьи необходимо включать ближайших родственников по материнской или отцовской линии, если они проживают и ведут совместное хозяйство.

Неполные семьи образуются по нескольким причинам: рождение ребенка вне брака; преждевременная смерть одного из родителей; расторжение брака; раздельное проживание родителей. Именно эти причины приводят к появлению все большего количества неполных семей. Также исследователями выделяется несколько типов неполных семей: внебрачная, осиротевшая, разведенная и распавшаяся. Помимо этого неполная семья может быть материнской или отцовской.

Материнская семья характеризуется тем, что главой семьи является женщина, соответственно она же решает все основные хозяйственные, бытовые и

воспитательные вопросы. Утрата отца способствует возникновению болезненных переживаний, которые влияют на психологический климат в семье. Чаще всего причиной возникновения материнской семьи является уход отца. В таких случаях матери довольно трудно сдерживать свои негативные эмоции по отношению к бывшему мужу, а ее раздражение и недовольство часто бессознательно проецируется на ребенка. Бывает и наоборот, когда мать акцентирует внимание на ребенке, как на безвинной жертве. Она пытается восполнить недостаток отцовской заботы и опеки, окружая ребенка чрезмерной лаской. И в том и в другом случае воспитательная атмосфера семьи сильно искажается, что в результате отрицательно сказывается на развитии ребенка [2].

Отцовская семья образуется значительно реже, чем материнская. Чаще всего это происходит в том случае, когда мать лишается судом родительских прав. В редких случаях в суде учитывается мнение ребенка, т.е. по достижении 10 лет у него появляется право выбирать, с кем из родителей он хочет проживать.

Основной проблемой современной неполной семьи в России является отсутствие полноценной социальной поддержки со стороны государства. В последние годы наблюдается также сокращение мер социальной защиты, поэтому в неполной семье родитель вынужден полностью самостоятельно обеспечивать ее благосостояние. Особо сложной ситуация становится в случае с неполными семьями, в которых воспитывается ребенок-инвалид. Практика показывает, что существующих мер социальной поддержки такой семье явно недостаточно. При этом чрезмерная занятость родителя в неполной семье не позволяет в полной мере заниматься воспитанием ребенка и он оказывается предоставлен самому себе.

Отсутствие примера семейных взаимоотношений мужчины и женщины оказывает негативное влияние на подготовленность детей к будущей семейной жизни и социализацию в целом. В материнских семьях, где отсутствует отец, у мальчиков формируются неадекватные, искаженные представления о ролевых функциях отца, мужа, мужчины, поскольку он в процессе социализации не видит мужского примера. В неполных материнских семьях у девочек также искажаются представления о ролевых функциях жены, матери, женщины. Аналогичные искажения в представлениях детей о роли родителей наблюдаются и в отцовских семьях [1].

Высокая занятость родителя приводит к проблемам в воспитании ребенка и его социализации. Воспитание в неполной семье порождает ряд проблем социально-психологического характера. Ребенок в такой семье лишен эмоционального общения с одним из родителей, следствием чего становится непонимание соответствующей социальной роли, что неблагоприятно сказывается на в дальнейшем на самостоятельной семейной жизни ребенка, воспитанного в неполной семье.

Сложность и комплексность социальных проблем неполных семей, обусловленность их причин общей социально-экономической и социально-психологической проблематикой общества определяют необходимость системного подхода к их разрешению, использования самых разнообразных технологий, направлений, методов социальной работы для получения конкретных позитивных результатов.

Данная деятельность может включать следующие направления: оказание срочной социальной помощи неполной семье по предупреждению угрозы ее жизни и здоровья, поддержание социального функционирования неполной семьи и социальное развитие. К мерам срочной социальной помощи относится организация разовых денежных выплат, оказание медицинской, психологической и юридической помощи неполной семье, оказавшейся в сложной ситуации. Поддержание социального функционирования неполной семьи заключается в обеспечении трудоустройства родителей и их профессиональной переподготовке. Постоянное оплачиваемое место работы является важнейшим условием нормальной жизнедеятельности неполной семьи. Социальное развитие неполной семьи включает помощь в освоении навыков предпринимательской деятельности и обеспечении самозанятости взрослых членов семьи. Особое место занимает помощь неполной семье, воспитывающей ребенка-инвалида. В этом случае к перечисленным возможностям социальной работы добавляется патронаж. Он заключается в сопровождении неполной семьи социальным работником, осуществляющим деятельность по адаптации к социально-экономической ситуации.

Анализ деятельности ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям г. Арзамаса» по профилактике материального неблагополучия неполных семей показывает, что она предполагает: оказание экстренных, неотложных мер, направленных на выживание неполной семьи; среднесрочные меры различного характера, направленные на поддержание стабильности неполной семьи; долгосрочные меры различного характера, направленные на социальное развитие неполной семьи и ее членов; профилактические меры различного характера, направленные на предотвращение возникновения «случайных» неполных семей. Деятельность Центра при оказании помощи неполной семье регулируется законами РФ, в числе которых основное место занимают Конституция РФ и Семейный кодекс. Работа с неполными семьями реализуется в несколько этапов: определение проблем, поиск оптимальных путей решения, работа в выбранных направлениях, подведение итогов.

Таким образом, неполная семья характеризуется отсутствием в ней одного из родителей. Основной проблемой современной неполной семьи в России является отсутствие полноценной социальной поддержки со стороны государства. Сложность социальных проблем неполных семей, обусловленность их причин определяют необходимость системного подхода к их разрешению, использования разнообразных возможностей социальной работы для получения конкретных позитивных результатов.

Список литературы

1. Салпагаров, А.А. Организация социально-педагогической помощи неполной семье в воспитании детей [Текст] / А.А. Салпагаров // Science time . – 2015, №6(18). – С.441-445
2. Черняк, Е. М. Семейведение [Текст] / Е.М. Черняк. М.: Дашков и К, 2009. – 319 с.



Калинина Т.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент, кафедры психологии развития
АФ ННГУ, г.Арзамас, РФ
E-mail: kalininatv@list.ru

Kalinina T.V.,
Ph.D., Associate Professor, Department of Developmental Psychology
AF UNN, g.Arzamas, RF

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT PARENTS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация: В статье рассмотрена проблема социально-психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Перечислены основные формы и методы работы с данной категорией семей.

Abstract: The article deals with the problem of social and psychological support for families raising children with disabilities. List the basic forms and methods of work with this category of households.

Ключевые слова: семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, социально-психологическое сопровождение.

Keywords: family, children with disabilities, social and psychological support.

В настоящее время, когда просматривается тенденция к росту числа детей с ограниченными возможностями здоровья (детский церебральный паралич, тугоухость, нарушением зрения) возникает необходимость в интеграции данной категории детей в общее образование.

Факторами, способствующими возникновению ограниченных возможностей здоровья, а затем и инвалидности у детей, являются: неблагоприятная экология, неблагоприятные условия труда женщин и мужчин, рост травматизма, недооценка значимости здорового образа жизни, плохое здоровье родителей, т.е. достаточно широкий комплекс проблем, связанных с низким уровнем качества жизни человека и семей.

Здоровье человека – важнейший фактор в воспроизводстве подрастающего поколения, но не решающий. В современных условиях существования человека возникают различные инфекционные заболевания, влияющие на развитие перинатальных заболеваний плода, нарушение ведения беременности и родов, врачебные ошибки.

Число людей с ограниченными возможностями неуклонно увеличивается в нашей стране. Так, численность инвалидов, зарегистрированных в органах социальной защиты, за последние 5 лет увеличилась на 56,8%. С учетом перехода России к международным критериям и расширением медицинских показаний

для установления инвалидности, по мнению экспертов, в ближайшие 10 лет следует ожидать увеличения числа инвалидов в 2-3 раза.

В целом, в дошкольном возрасте от 15% до 25% детей страдают хроническими заболеваниями; среди школьников 53% имеют ослабленное здоровье, а свыше 1/3 детей 13-17 лет – хронические заболевания (по данным Минздравмедпрома).

В связи с ростом детей с ограниченными возможностями здоровья высокую значимость приобретает проблема социально-психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка, страдающего той или иной патологией в развитии. Активная деятельность по оказанию помощи и поддержки родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями, в нашей стране только начинает свое становление. Ребенок с особыми потребностями и семья, в которой он воспитывается, представляют собой неразделимое целое, особенно на ранних этапах развития ребенка. Поэтому знание особенностей такой семьи, понимание того, что испытывают родители, поможет социальным работникам, педагогам, психологам более эффективно организовывать сотрудничество с семьей, воспитывающей такого ребенка.

Изучение особенностей семей, воспитывающих детей с особыми потребностями нашла отражение в работах отечественных педагогов и психологов К.Л. Белопольской, Р.Ф. Майрамяна, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюковой, М.М. Семаго, М.С. Певзнер, У.В. Ульенковой и др.

Так, по данным исследований Р.Ф. Майрамяна, сообщение об умственной отсталости ребенка вызывает у 65,7% матерей, острые эмоциональные расстройства, суицидальные намерения и попытки, аффективно-шоковые и истерические расстройства. В дальнейшем у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья происходит возникновение различных психосоматических расстройств, которые со временем он не только не уменьшаются, но даже усиливаются на фоне роста забот, связанных с взрослеющим ребенком.

Р.Ф. Майрамян и М.М. Семаго указывают в своих работах на высокую вероятность распада семей, не сумевших преодолеть кризис, вызванный рождением ребенка, с нарушениями развития. По данным Р.Ф. Майрамяна, 24,5% обследованных семей с умственно отсталым ребенком распались из-за взаимных обвинений супругов в ответственности за рождение больного ребенка [5].

В работах К.Л. Белопольской, определены принципиальные подходы к организации к содержанию консультирования данной категории семей [2].

Зарубежные авторы отмечают, что каждая семья, воспитывающая ребенка с отклонениями, испытывает хронический стресс (S. Harris, M/ Power 1989г.). Harris (1991г.) отмечает значимость семейной «спаянности», «согласованности действий родителей». Родители по-разному воспринимают состояние собственного ребенка. Одни – как катастрофу для всей семьи, муж и жена «застревают» в самообвинениях, пытаясь таким образом избавиться от комплекса вины.

Кроме того, важно, то, как семья воспринимает события, связанные с "особым" ребенком, как воспринимает «особые» нужды ребенка, как видит пер-

спективы развития ребенка с особыми потребностями и семьи в целом. Работы M. Bristol, M. Gill (1990г.) демонстрируют четкую связь между восприятием семьей ребенка и возможностью семьи адаптироваться.

M. Bristol отмечает, что стресс характерен в большей степени для матерей, он проявляется в депрессивных состояниях, раздражительности, эмоциональной напряженности (M. De Myers 1979г., Z. Wolf 1989).

В проводимом M. Gill в 1990 году эксперименте оценивались депрессивность, тревожность, объем соматических жалоб и эмоциональное истощение матерей. По всем параметрам участницы эксперимента продемонстрировали максимальные уровни и дали себе низкую самооценку (M. Gill, 1990г.).

Отцы, в меньшей степени подвержены стрессу, занятость на работе, взаимодействие с коллегами позволяет расширить круг взаимодействия с окружающими и тем самым, снизить разрушающее воздействие стресса. Тем не менее, и они испытывают комплекс вины. Мужья обеспокоены тяжестью стресса, который испытывают их жены; на них ложатся особые материальные тяготы, связанные с воспитанием «особого» ребенка, которые ощущаются еще острее в связи с тем, что обещают быть долговременными, практически пожизненными (Zamb 1983г.).

О.К. Агавелян отмечает, что рождение ребенка с аномалиями здоровья неизбежно влечет за собой родительский кризис, динамика которого представлена четырьмя основными фазами: первая фаза характеризуется состоянием беспомощности и страха, чувством вины и собственной неполноценности. Нередко родители не способны принять случившееся. Первоначально испытанный глубокий шок требует значительного времени для «выстраивания определенной психологической защиты и достижения родителями некоторой эмоциональной стабильности. Естественная первая реакция – шок – может длиться от недели до конца жизни: все зависит от способностей родителей справляться с психологическими травмами [1].

После испытанного шока наступает фаза – отрицания, играющая защитную функцию. Она позволяет сохранить некую надежду и ощущение стабильности перед фактом, грозящим разрушить привычную жизнь семьи, стремление избавиться от эмоциональной подавленности и страха: «Этого не может быть», «Это ошибка врача», «С кем угодно, но не с моим ребенком».

Негативизм и отрицание, как правило, явление временное, и по мере того как родители начинают принимать диагноз и частично понимать его смысл, они погружаются в «хроническую печаль» – это депрессивное состояние, связанное с осознанием истины. Этот синдром является результатом зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия позитивной динамики развития, осознания неполноценности собственного ребенка.

Некоторые родители принимают диагноз, но искаженно воспринимают перспективы развития ребенка, а зачастую и вовсе их не видят. Родители пытаются поверить в то, что только лечение может вернуть ребенку полноценное развитие. Формирующиеся семейные мифы, искажающие реальную ситуацию развития ребенка, которые мешают адекватной работе с семьей.

Именно в это время семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями нужна профессиональная помощь и поддержка. Своевременное профессиональное сопровождение подобных семей осуществляется социальными работниками и психологами. Необходимо своевременно начать работу с супругами, ребенком и семьей в целом.

Наиболее эффективными в работе с семьей, воспитывающей ребенка с особыми потребностями можно считать следующие методы социально – педагогической работы: метод консультативной помощи, коррекционно-развивающая деятельность и организация совместных детско-родительских мероприятий.

«Индивидуальное и групповое психологическое консультирование представляет широкие возможности для взаимодействия с родителями и супружеской парой. В ходе психологического консультирования родители получают достоверную информацию о психическом развитии ребенка, имеют возможность получить профессиональные ответы на волнующие их вопросы, получить рекомендации по воспитанию, и развитию ребенка, а так же налаживанию супружеских отношений» [3].

Важно, чтобы в ходе социально-правового консультирования родителей специалисты могли разъяснить вопросы, касающиеся социально-правового регулирования, льгот и т.д.

Следующей социально-психологической формой работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, является коррекционно-развивающая деятельность, традиционно проходящая в форме тренинга. В работе с родителями распространены социально – психологические, супружеские и образовательные тренинги: тренинг способностей принятия совместных решений; тренинг согласования взаимных ожиданий от брака; тренинг способности выражать и воспринимать чувства с соответствующими сценариями поведения; обнаружение и активизация ресурсов досуговой функции семьи; тренинг родительской компетентности; тренинг воспитательной функции родителей; коммуникативный тренинг супругов; детско-родительские тренинги и мн.др.

Целью социально-психологических тренингов является снятие эмоционального напряжения, высокого уровня тревожности, развитие умения преодолевать жизненные трудности, контроля над стрессовыми состояниями. Важно, чтобы цикл социально-психологических тренингов с семьями детей-инвалидов состоял не менее чем из 10-12 занятий, объединенных в целевые блоки.

Систематичность, строгое постоянство проведения тренингов позволяют не только предоставить психологические знания, но работают на сплочение супружеской пары, знакомство с другими семьями, с последующим снятием «уникальности» собственной проблемы принятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья, посредством общения с семьями, переживающими те же или сходные проблемы.

В образовательных тренингах с родителями, воспитывающими детей - инвалидов родители могут устранить свою психолого-педагогическую безграмотность в отношении собственных «особых» детей, получить знания, касающиеся

особенностей возрастного и индивидуально-типологического развития, воспитания и дальнейшего обучения детей, специфики выстраивания взаимодействия с собственным ребенком, особенностях их социализации.

Следующим социально-педагогическим методом работы с семьей, воспитывающей ребенка с особыми потребностями, является организация совместных детско-родительских мероприятий и совместной внутрисемейной досуговой деятельности. Целью данных совместных занятий является укрепление семейных связей между родителями и детьми, активизация ресурсов досуговой функции семьи. В работе с семьей используются самые разные формы мероприятий – это семейные клубы, посиделки, гостиные и др. В ходе работы детско-родительских встреч важно, чтобы дети принимали посильное участие как в подготовке мероприятия, так и в его проведении (в зависимости от состояния ребенка и его возрастных особенностей).

Счастливые дети растут только в счастливых семьях. Для того, чтобы обеспечить гармоничное развитие ребенка, родителям необходимо самим разобраться с собственными проблемами, наладить супружеские отношения и стать заинтересованным помощником в развитии собственного ребенка, ограниченными возможностями здоровья. Комплексное сопровождение семьи позволяет устранить многие проблемы, получить родителями психолого-педагогические знания о возрастных и индивидуально-типологических особенностях ребенка и ликвидировать тем самым психолого-педагогическую безграмотность, изменить отношение к воспитанию, развитию, воспитанию и образованию собственного ребенка.

Комплексное сопровождение семей позволяет получить психологическую помощь и поддержку, как со стороны специалистов, так и со стороны семей, испытывающих те же проблемы и имеющих опыт развития и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, осознать свое место и роль в дальнейшем развитии семьи и супружеских отношений.

Список литературы

1. Агавелян О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития: Дис. д-ра психол. наук. М., – 1989.
2. Белопольская Н.Л. Такие неформатные дети RTF. Монография. / Н.Л. Белопольская. – М.: издательство Когито-Центр, 2007. – 103 с.
3. Калинина Т.В. Социально-психологическая поддержка родителей, воспитывающих детей с особыми потребностями [Текст] / Т.В.Калинина // Медико-социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: В 2 т. – Красноярск: СибГТУ, 2010. – Т.2. – С.66 -70.
4. Майрамян, Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок [Текст] / Р.Ф. Майрамян. Москва, – 1976.



Калинина Т.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент, кафедры психологии развития
АФ ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: kalininatv@list.ru

Kalinina T.V.,
Ph.D., Associate Professor, Department of Developmental Psychology
AF UNN, g.Arzamas, RF

Якунина Е.В.,
студентка 4 курса специальности
«Психология и педагогика девиантного поведения»
Арзамасского филиала ННГУ, Арзамас, РФ

Yakunina E.V.,
4th year student of the specialty «Psychology and pedagogy of deviant behavior»
Arzamas branch UNN, Arzamas, Russia

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ПРОЯВЛЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONS ADOLESCENTS ARE PRONE TO VARIOUS FORMS OF DEVIANT BEHAVIOR

Аннотация. В статье проанализированы особенности межличностных отношений подростков, склонных к проявлению различных форм девиантного поведения. Представлены результаты исследования по выявлению подростков с девиантным поведением в классном коллективе, а так же рассмотрены особенности их общения с окружающими. Предпринята попытка разработки рекомендаций для родителей, воспитывающих детей подросткового возраста, по профилактике отклоняющегося поведения и его предотвращению.

Annotation. The article analyzes the characteristics of interpersonal relations of teenagers who are prone to the appearance of various forms of deviant behavior. The results of the study to identify adolescents with behavioral problems in the class collective, as well as the peculiarities of their communication with others. An attempt was made to develop recommendations for parents with children of adolescence, prevention of deviant behavior and its prevention.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, межличностные отношения, взаимодействие подростков, формы отклоняющегося поведения.

Key words: adolescents, deviant behavior, interpersonal relationships, the interaction of adolescents, forms of deviant behavior.

Потребность во взаимодействии с себе подобными трактуется социальной сущностью человека. Появилась она в процессе общественно-исторического становления людей и считается одной из важнейших потребностей, которая определяет поведение человека.

Общение характеризуется как наблюдаемый процесс, в котором социализируется и выражается личность; это такое поведение человека, в процессе которого созревают, устанавливаются и складываются их межличностные взаимоотношения. К. Маркс говорил: «Общение – одна из форм человеческого

взаимодействия, благодаря которым люди как физически, так и духовно творят друг друга...» [К. Маркс].

Вопросами становления межличностных отношений занимались многие именитые ученые, такие как Я.Л. Коломенский, Т.А. Репина, Н.А. Березовин, А.Б. Широкова, В.В. Абраменкова, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, Л.С. Выготский, Э. Гофман, А. Добрович, И.С. Кон, А.А. Реан, Х. Реймшмидт, Д. Элкин и другие.

Н.Н.Обозов представляет межличностные отношения как «объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В основе их развития лежат различные эмоциональные состояния и их психологические свойства ...» [Обозов].

Для В.Н. Мясищева межличностные отношения – это «целостная система индивидуальных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [Мясищев].

Большинство авторов настаивают, что общение именно в группе сверстников имеет огромное значение для подростка. Для подростков важно не только поддерживать общение со сверстниками, но и занять надлежащее положение среди них. Выбирает подросток ту группу и среду, которая для него наиболее комфортна, где он чувствует уважение и надобность в своей персоне. Осознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимной поддержки не только упрощает процесс автономизации подростка от взрослых, но и предоставляет ему чрезвычайно важное ощущение эмоционального счастья и устойчивости [1, С.127].

Неодобрительная позиция в группе одноклассников является одной из основных причин формирования отклоняющегося поведения.

Реан А.А. пишет, что «отклоняющееся поведение характеризуется системой поступков, расходящееся с общепринятыми нормами и моральными устоями общества, в котором находится человек. Первичные признаки, говорящие о зарождении отклоняющегося поведения, проявляются в детском и подростковом возрасте в виде дисгармонии психических процессов, нарушения процесса социализации, а также в виде отказа от нравственного и морального контроля за своим поведением...» [Реан].

Девиантное поведение это всякое поведение, вызывающее неодобрение общественного мнения. Это чрезвычайно широкий класс явлений: от безбилетного проезда до убийства человека. В широком смысле девиантом становится любой человек, сбившийся с пути или отклонившийся от нормы. При такой постановке следует говорить о формах и масштабах отклонения [2, С.83].

К видам, или формам, девиантного поведения относят уголовную преступность, алкоголизм, наркоманию, проституцию, гомосексуализм, азартные игры, психическое расстройство, самоубийство.

Проблема взаимоотношений подростков, склонных к проявлениям различных форм девиантного поведения, в образовательных учреждениях особо актуальна, она заслуживает внимания не только родителей трудных подростков, их учителей и воспитателей, но и различных специалистов в области правоохрани-

тельных органов, психологии и педагогики. Не упустить изменения в поведении подростков группы риска, своевременно их вычленив и определить причины, способствующие такому поведению – задача не простая, лишь совместная комплексная работа специалистов и родителей может предотвратить необратимые последствия. Поэтому целью нашего исследования стало выявление особенностей межличностных отношений подростков, склонных к девиантному поведению в образовательных учреждениях.

Для диагностики межличностных взаимоотношений подростков, склонных к девиантному поведению используют множество различных методик. В нашем исследовании мы используем следующие методики: А.Н. Орел диагностика склонности к отклоняющемуся поведению и В.Шутц опросник межличностных отношений.

Исследование проводилось в МБОУ СОШ №16 г. Арзамаса в 7 классе, в котором обучаются 20 человек. Из них 7 мальчиков и 13 девочек. В полных семьях из них проживают 12 человек. Дети проживают в хороших жилищных условиях; в семье достаточно теплые и доверительные отношения, детям оказаны все необходимые условия для полноценного развития. В неполных семьях проживают 8 человек, все эти дети находятся с одним родителем – мамой.

Физическое развитие детей соответствует возрасту; в классе мало детей, стабильно пропускающих школу по болезни. Некоторые ученики посещают кружки и различные секции (музыкальная школа, художественная школа, секция волейбола при школе).

Все родители достаточно активны и уделяют детям положенное внимание, не смотря на различные требования в семье, дети, в большинстве, воспитаны хорошо. Есть и такие дети, которым не уделялось должного внимания, воспитательных моментов было значительно меньше, что и отражается на поведении детей. С такими семьями осуществляется разъяснительная работа по устранению причин нарушения дисциплины, проблемному характеру и недопустимому поведению на уроке, производится поиск рекомендаций и разрешение проблемных ситуаций по воспитанию детей.

Методика «СОП» А.Н. Орёл проводится для оценки склонности подростка к проявлению различных форм девиантного поведения.

Данные, полученные нами по итогам проведения методики «СОП» А.Н. Орел использующейся для оценки склонности подростков к проявлению разных форм девиантного поведения свидетельствуют о высоком уровне склонности подростков, участвующих в эксперименте к отклоняющемуся поведению. Наиболее распространенным видом такого поведения в исследуемой группе является агрессия. Данный вид поведения выявлен у 70% испытуемых. У большей половины подростков, точнее у 55%, выявлена склонность к пренебрежению нормами и правилами. Склонность к проявлениям аддиктивного и делинквентного поведения выявлена у меньшей половины (40% и 30% соответственно).

После проведения первой методики и анализа полученных результатов, мы выделили группу подростков, склонных к проявлению различных форм девиантного поведения, на которых проводилась следующая методика.

Методика «ОМО» В. Шутца проводится для изучения различных аспектов взаимоотношений личности с другими людьми, оценки коммуникативных способностей испытуемого. Методика оценивается по нескольким показателям:

- Шкала интервалов Ie – тенденции находиться в обществе других людей;
- Шкала интервалов Iw – желания, чтобы другие проявляли интерес к индивиду и принимали его в свое общество;
- Шкала интервалов Ce – тенденции контролировать отношения с другими;
- Шкала интервалов Cw – тенденции подчиняться другим в отношении;
- Шкала интервалов Ae – тенденции устанавливать близкие отношения с другими;
- Шкала интервалов Aw – желания, чтобы другие устанавливали глубокие эмоциональные отношения.

По шкале Ie большинство набрали экстремально низкие баллы; по остальным шкалам у большинства ответы набрали низкие баллы; меньшая половина дали ответы, относимые к шкале средние показатели; высокие и экстремально высокие показатели набрали единицы. На основе полученных результатов мы сделали следующие выводы: дети участвующие в эксперименте проявляют склонность к проявлению различных форм девиантного поведения, они не охотно вступают в контакт с окружающими людьми, как со сверстниками, так и со взрослыми, им сложно дается установление близких доверительных отношений и эмоциональной близости, в чем, в принципе, у них не наблюдается большой потребности; они не склонны к поддержанию общения с другими, у детей данной группы отсутствует потребность в том, что бы со стороны сверстников проявлялся интерес к ним.

По итогам исследования можно сделать вывод, процент подростков, склонных к девиантному поведению довольно высок. Поэтому перед психологами, педагогами, родителями возникает вопрос своевременного предупреждения негативного влияния макро- и микросреды, способствующих становлению и развитию отклоняющегося поведения.

Профилактическая работа с подростками проводится на занятиях и во внеурочной деятельности и направлена на улучшение качества знаний подростков, условий их обучения в классном коллективе, налаживание межличностных взаимоотношений, устранение обособленности подростков.

В профилактической работе с подростком наиболее важной задачей является переосмысление референтной группы подростка, создания негативного отношения к бывшим кумирам и развитие новых эталонов поведения и жизненных принципов. Уход от общения с лицами, толкающими подростка на правонарушения или же просто на проявления девиантного поведения, чуть ли не самая важная задача в профилактической работе. Былые привычки, правила поведения, считающиеся для подростка нормой в прошлом коллективе, будут по-

степенно отходить на второй план и вовсе искореняться новыми, положительными нормами и правилами [3, С.62].

Так же необходимо правильно организовать досуг таких подростков. Свободное время ребенок может проводить на внешкольных занятиях, кружках, посещая спортивные секции, на которых подросток будет совершенствоваться, развивать полезные интересы, повышать свой нравственный облик.

В профилактической работе должны проводиться беседы с родителями на тему половозрастных и индивидуальных особенностей подростков, что будет способствовать лучшему взаимопониманию между родителем и ребенком. Повышать уровень знаний необходимо и у учителей, воспитателей. Это поможет предотвратить совершение педагогических ошибок, связанных с незнанием психологических, физиологических особенностей, возрастных кризисов, с которыми справиться «трудным» подросткам еще сложнее [5, С.207].

Продуманное сочетание индивидуального и коллективного психолого-педагогического воздействия, практика различных форм и видов внеучебной деятельности в профилактической работе с детьми, подверженными формированию девиантного поведения увеличивает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении подростков реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств его личности, вливанию в общество вполне осуществимыми. В работе с любым подростком на первое место выходит своевременность оказываемого влияния и выведения причин такого поведения, ведь чем раньше родители заметят изменения у своего ребенка, тем проще будет ему помочь, и тем легче пройдет процесс реабилитации подростка.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Межличностное восприятие в группе. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 123-128.
2. Калинина Т.В. Социально-психологическая превенция отклоняющегося поведения подростков/ Актуальные проблемы профессиональной коррекционно-адаптационной и реабилитационной работы с девиантными и делинквентными подростками в современных условиях: Материалы международной научно-практической конференции. – Арзамас: АГПИ, 2007. – С. 81-86.
3. Калинина Т.В. Профилактика девиантного поведения подростков/ Феноменология и профилактика девиантного поведения: Материалы IV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции: В 2 т. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2010. – Т.2. – С.61-64.
4. Коломинский Я.Л. Психология межличностных отношений в коллективе школьников. Минск, 1972. – С. 57-63.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т.3. – С.198-211.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 1995. – С. 93.
7. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – Киев: Лыбидь, 1990. – С. 54.
8. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб, 2001. – С. 41.
9. Рубенштейн С.А. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, – 1999.



Костин С.В.,

магистрант 3 курса психолого-педагогического факультета «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

(Арзамасский филиал),

г. Арзамас

Kostin S.V.,

undergraduate 3 courses of psychology and pedagogical faculty "National research N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod"

(Arzamas branch),

Arzamas

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (14-17 ЛЕТ)

FEATURES OF FORMATION OF THE INTERPERSONAL RELATIONS WITH PEERS AND ADULTS AT THE ADVANCED TEENAGE AND YOUTHFUL AGE (14-17 YEARS)

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы формирования межличностных отношений старших подростков и юношества со сверстниками и взрослыми. Описаны результаты исследования межличностных отношений в студенчестве, предложена программа оптимизации межличностных отношений со сверстниками, обучающихся учреждений среднего профессионального образования.

Abstract. The article presents an analysis of the problem of formation of interpersonal relationships older adolescents and young adults with peers and adults. The results of the study of interpersonal relations among the students, offered a program of optimization of interpersonal relationships with peers, students of secondary vocational education institutions. образования.

Ключевые слова: межличностные отношения, старшие подростки, юношество, семья, родители, сверстники, исследование, программа.

Keywords: interpersonal relationships, older teenagers, young people, family, parents, peers, the study program.

Негативные процессы в экономике страны, нестабильность финансового благосостояния трудящихся, рост семейного неблагополучия, модернизация основного общего образования, популяризация и навязывание деструктивных форм поведения средствами массовой информации, все это негативным образом сказывается на нарушении межличностных отношений подростка и юноши со сверстниками и взрослыми.

Проблемный переходный возраст, с его физиологическими состояниями, эмоциональной лабильностью и букетом симптомокомплексов, сопровождающий кризис пубертатного возраста регидность ролевых позиции родителей, навязывающих подростку бинарность его восприятия, в зависимости от ситуации (тебе слова еще никто не давал, ты еще маленький, или хватит вести себя как маленький, – ты же взрослый). Основным новообразованием подросткового возраста было и остается, прежде всего – чувство взрослости, в связи с чем, близкие значимые взрослые должны изменить систему своих взаимоотношений

с подростком, тогда кризис подростка будет проходить более гармонично, ребенку не нужно будет отстаивать свою позицию, собственное мнение хотя бы в семье. Значимый взрослый способен помочь ребенку занять собственное место в новых социальных отношениях, начиная с семьи, способствуя его успешному освоению новых социальных позиций и отношений вне семьи (в школе, в группе сверстников (дополнительное образование, кружки и секции, дворовые детско-подростковые группы, группы по интересам и т.д.)).

Изучением проблемы межличностных отношений в психологии и педагогике занимались, в частности Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Я.Л. Колминский, Лисина, Т.А., Л.И. Новиковой А.А. Рояк, М.И. Репина, и мн. др.

Бинарность позиции подростка в общении со взрослым (подростки, с одной стороны, сохраняют черты, которые были им присущи в младшем подростковом возрасте (10-12 лет), испытывая потребность в поддержке, авторитетности взрослого, не критичности в подражании некоторым проявлениям взрослых, а с другой – появляются новые черты, вступающие в противоречие со старыми: стремление к независимости, уважительному и серьезному отношению со стороны взрослых к личной жизни и правам подростка) порождает неустойчивость позиции ребенка в общении, межличностном взаимодействии и межличностных отношениях, внося непонимание и деструктивность. Кроме того, большинство подростков, к подростковому возрасту недостаточно умело владеет эффективными способами коммуникации, не до конца освоили формы и способы бесконфликтного поведения, дополняющиеся эмоциональной лабильностью с негативным эмоциональным окрашиванием и неадекватными эмоциональными реакциями и вспышками агрессии и враждебности, аппозиционным поведением, что, несомненно, искажает и портит межличностные отношения с окружающими его людьми.

Совместная деятельность, общее времяпрепровождение помогают подростку лучше узнать взрослых, общающихся с ним, на основе чего формируются более глубокие позитивные эмоциональные и контакты, поддерживающие подростка в жизни.

Социальная и молодежная политика в отношении подростков, к сожалению, недостаточно сильна, да и не заинтересована, а скорее бессильна в организации работы с подростками по оптимизации коммуникативной сферы, обучению подростков конструктивным коммуникативным навыком, навыкам бесконфликтного поведения, способам избавления от гнева и саморегуляции (нет специалистов, средств по оплате их деятельности, нет организаций, способных взять на себя этот вид деятельности с опорой на подростковый интерес, нет новых форм и технологий работы).

Таким образом, в настоящее время, только специализированные центры по работе с семьей и детьми, да общеобразовательные школы, являются тем оплотом, который способен работать с подростками, располагая хотя бы минимумом ресурсов и инструментов, столь необходимых для решения данной проблемы. Под межличностными отношениями мы понимаем один из важнейших факторов общего психологического развития подростка и юноши, которые раз-

виваются в контакте со взрослыми людьми при усвоении общественно – исторического опыта человечества. Межличностные отношения возникают и развиваются в процессе общения и должны носить эмоционально – положительный характер. Совместная деятельность, общение раскрывают характер межличностных отношений. Во взаимодействии, общении, совместной деятельности возникают и формируются межличностные отношения.

Развитие межличностных отношений подростков состоит в переносе рефлексивных способностей на себя и других, что повышает сензитивность к социальным процессам и учит воспринимать их как субъективно важные, личностно значимые, в формировании у подростков ответственного отношения к себе за свои поступки.

К основным психолого-педагогическим особенностям развития межличностных отношений старших подростков и юношества можно отнести: общение со сверстниками как основную социальную потребность, которая является и условием развития общественных качеств личности подростка, агрессивность и враждебность, использование деструктивных форм общения и взаимодействия со сверстниками.

Педагог-психолог в системе среднего профессионального образования призван способствовать адаптации подростка к условиям обучения, его развитию и личностному саморазвитию, созданию благоприятных условий жизни и деятельности учащегося (приехавших из других населенных пунктов), созданию психологически безопасной и комфортной образовательно-воспитательной среды и во взаимоотношениях со сверстниками (одногоруппниками, сокурсниками), в отношении межличностных отношений.

Для работы педагога-психолога по развитию межличностных отношений обучающихся, чрезвычайно важным представляется изучение межличностных отношений подростка со сверстниками. И прежде всего, анализ социометрического статуса подростка в коллективе сверстников, определение его места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выяснение того, насколько оправдываются его престижные ожидания, имеет ли место психологическая изоляция подростка, и, если таковая имеется, педагог-психолог должен обеспечить анализ ее причин и обеспечение поиска возможных путей ее преодоления.

Теоретическое изучение проблемы развития межличностных отношений в психолого-педагогической литературе послужило основанием для проведения экспериментального исследования. Оно проходило на базе Арзамасского медицинского колледжа. В исследовании участвовало 30 учащихся 1 курса (возраст 15-16 лет). Были сформированы 2 группы – экспериментальная (15 человек) и контрольная (15 человек).

Анализ документации студенческой группы и информация полученная из беседы с куратором студенческой группы показали, что большая часть студентов пришли на учебу в колледж из разных школ г. Арзамас, Арзамасского района и ближайших районной Нижегородской области, многие студенты встретились в колледже впервые, ранее они не были знакомы. Большая часть студентов

неплохо учились в школе, отличаются, по отзывам куратора группы, исполнительностью, ответственностью, дружелюбием.

Примерно половина ребят – из неполных семей. В начале учебного года студенты довольно успешно адаптировались к новой социальной ситуации обучения, окружению и отношениям, новым обязанностям и правам студента.

Следует отметить, что, иногородние студенты приспосабливались дополнительно и к самостоятельной жизнедеятельности и организации учебной деятельности, решению бытовых вопросов проживания (все иногородние проживают в общежитии) и т.п.

Экспериментальное исследование включало следующие этапы:

- Подбор диагностических методик, направленных на изучение межличностных отношений подростков со сверстниками.

- Проведение диагностики, направленной на изучение особенностей межличностных отношений учащихся со сверстниками, ее анализ и интерпретация результатов исследования.

- Разработка и проведение программы работы педагога-психолога по развитию межличностных отношений учащихся среднего профессионального учебного заведения со сверстниками.

- Повторная диагностика особенностей межличностных отношений учащихся по итогам развивающей программы и анализ динамики результатов исследования по итогам реализации программы

Для изучения особенностей межличностных отношений обучающихся использовались следующие диагностические методики: «Социометрия» Дж. Морено, тест-опросник «Оценка коммуникативных навыков» Е.И. Рогова, экспресс-методика «Оценка межличностных отношений в подростковой группе» Л. Лазаревича.

Данные методики были отобраны с целью определения статусного положения учащихся среднего специального учебного заведения в группе, его зависимости от сформированности эффективных коммуникативных навыков подростков и характера реакций подростков в процессе разрешения проблем в межличностных отношениях со сверстниками.

На первом этапе исследования в экспериментальной и контрольной группах были проведены выше обозначенные психодиагностические методики, проанализированы их результаты, представленные ниже.

По итогам проведенной диагностики мы пришли к следующим выводам: данные экспериментального исследования, полученные в контрольной и экспериментальной группах, различаются незначительно, что может свидетельствовать об их сходстве. Так, большинство обучающихся реально соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе, стараются ставить перед собой достигаемые цели. Самооценка подростка в целом тем ниже, чем ниже его статусное положение в группе. Звезд в группах нет и в экспериментальной и в контрольной группах есть изгои (в экспериментальной группе нет 0 %, из 15 и в контрольной группе, отсутствуют – 0%). Коммуникативные навыки развиты у большинства обучающихся, либо

недостаточно, т.е. подростки имеют низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, либо, в ходе межличностных отношений ими используются привычно освоенные агрессивные и деструктивные способы поведения (вербальная (крик, оскорбления, обзывания, клички), физическая сила, и т.д.).

На основании диагностических данных нами была разработана и проведена программа оптимизации межличностных отношений со сверстниками, обучающихся учреждений среднего профессионального образования, которая была реализована в экспериментальной группе.

Цель программы: оптимизация межличностных отношений со сверстниками, обучающихся учреждений среднего профессионального образования.

Задачи программы:

1. Личностное развитие обучающихся, которое включает понимание себя, своих чувств, мотивов своих поступков;
2. Решение обучающимися проблем в сфере взаимоотношений с окружающими, как в установлении позитивных контактов, так и во избежание конфликтов и формировании бесконфликтного поведения
3. Выработка у обучающихся стратегии и тактики эффективного взаимодействия, как основы позитивных межличностных отношений;
4. Формирование у обучающихся навыков самоконтроля.

В ходе работы использовались игровые технологии, метод групповой дискуссии, психогимнастика, элементы арт-терапии, работа в парах.

Программа рассчитана на 15 занятий. Продолжительность каждого – 1-1,2 часа, 1 раз в неделю в рамках кураторского часа. При составлении программы были использованы методические рекомендации и практические материалы: Ю.В. Василькова, А.А.Осиповой, Н.И. Козлова.

Таким образом, в результате проведенной нами программы, мы добились, что подростки, осознали имеющиеся в группе проблемы в межличностных отношениях, о чем свидетельствовали отзывы подростков ходе рефлексии занятий, а затем и всей программы. В результате анализа проведения программы педагоги, кураторы групп и сами обучающиеся отмечали, что нам удалось наладить взаимоотношения между популярными и непопулярными подростками, а так же между юношами и девушками в группе. Ребята отмечали, что они узнали много нового о сокурсниках, их увлечениях и интересах, нашли товарищей с теми же интересами и увлечениями. Девочки отмечали, что мальчики стали более терпимы и внимательны по отношению к ним, а в группе, стали меньше использовать кличек и прозвищ, стали добрее по отношению не только друг к другу, но и к педагогам.

Статусные категории каждого ребенка в экспериментальной группе после психокоррекционной программы распределились таким образом: «звезд» стало – 7 % (1 подросток), «предпочитаемых» – 73%(10 обучающихся), «пренебрегаемых» – 14% (2 респондента), «отвергнутых» – нет.

Индивидуальная динамика коммуникативных навыков прослеживается у 50% (7 подростков) участников экспериментальной группы. Эти подростки

стали достаточно легко вступать в вербальный контакт и поддерживать диалог, стали использовать конструктивные навыки общения, в ходе осуществления межличностных отношений, они стремятся к контактам с другими подростками (не только в ходе реализации программы, но и в учебной деятельности), конструктивно отстаивают свое мнение, планируют свою деятельность и общение, потенциал их коммуникативных склонностей отличается высокой устойчивостью.

Таким образом, проведенная повторная диагностика показала динамику развития межличностных отношений обучающихся, которая произошла благодаря проведенной программе, и условиям созданным в ходе ее реализации. В свою очередь, динамика результатов полученных в ходе повторной диагностики и отзывы обучающихся и педагогов, свидетельствуют о ее эффективности.



Макеева А.А.,
студентка 2 курса психолого-педагогического факультета,
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
Makeeva A.A.,
2nd year student department of Social Work, service and tourism
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

Кузнецова Т.И.
ассистент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, РФ
Kuznetsova T.I.,
Assistant of the Department of Social Work, service and tourism
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

МАТЕРИНСКАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

MATERNAL FAMILY AS AN OBJECT OF SOCIAL WORK

Аннотация: в данной статье материнская семья рассматривается как объект социальной работы. Проанализированы проблемы, характерные для матерей-одиночек, изучены виды помощи и поддержки данной категории со стороны государства.

Annotation: in this article, the parent family is considered as an object of social work. Analyzed the issues specific to single mothers, studied forms of assistance and support in this category from the state.

Ключевые слова: материнская семья, неполная семья, мать-одиночка, социальная помощь, социальная работа.

Keywords: maternal family, incomplete family, single mother, social assistance, social work.

В настоящее время, семья, являющаяся важнейшим социальным институтом, находится в состоянии кризиса, что связано с социокультурными трансформациями, происходящими в обществе. Всё больше актуализируется проблема рождения ребенка вне брака. Чаще всего матерью становится девушка в возрасте 15-20 лет, не имеющая финансовой самостоятельности. Ес-

ли даже брак узаконен – это не является гарантом благополучия семьи. В современных брачных отношениях нормой становятся конфликты, отсутствует взаимопонимание, уважение друг к другу, что в конечном итоге, приводит к распаду семьи. Из-за отсутствия нормативных установок на брак даже семья, имеющая ребенка, распадается, в результате чего образуется неполная, как правило, материнская семья. Увеличение числа разводов, рост внебрачной рождаемости относится к негативным тенденциям развития российской семьи, что приводит к возрастанию числа неполных семей с детьми до 18 лет, что является негативным фактором в формировании личности ребенка [3].

Семьи матерей-одиночек входят в группу риска, так как считаются неблагополучной и неполноценной и тем самым становится объектом социальной работы. Это обусловлено тем, что разведенная женщина или мать-одиночка часто «невротизирована своим социальным положением» [1]. Данные семьи заслуживают особого внимания, так как их число с каждым годом растет (в настоящее время они составляют 30% от общего числа семей), и они, в большей степени уязвимы перед негативными явлениями экономического, психологического, социального характера, что требует сопровождения данной категории специалистом социальной сферы [2].

Это необходимо, в первую очередь, при получении официального статуса «мать-одиночка». Не каждая женщина, воспитывающая ребенка одна, имеет его. Российским законодательством данный статус закрепляется если:

- рождение ребенка произошло вне брака или после 300 дней после расторжения предыдущего брака;
- решением суда или в добровольном порядке отцовство не было установлено;
- если женщина усыновила или удочерила ребенка, но при этом не вступила в брак.

Не каждая женщина знает обозначенные юридические нюансы, но при помощи специалиста социальной работы может ускорить процесс подтверждения статуса «матери-одиночки», что позволит максимально быстро воспользоваться предоставляемыми им льготами и пособиями и, тем самым, повысить уровень материального благосостояния.

Став матерью-одиночкой женщина вынуждена взять на себя огромную ответственность за благополучие всех членов семьи. Поддержка, которая в норме должна осуществляться мужем отсутствует, обязанности различного характера (забота и уход за ребенком, обеспечение его потребностей, ведение домашнего хозяйства) полностью возлагаются на женщину.

В связи с этим актуализируется ряд проблем характерных для материнской семьи:

- материальные проблемы, связаны с тем, что доход, который имеют подавляющее большинство матерей-одиночек, не соответствует реальным расходам. Риск оказаться за чертой бедности увеличивается. В связи с этой тенденцией семьи матерей-одиночек, как правило, относят к категории малоимущих, что требует особого внимания со стороны государства;

- жилищная проблема - отсутствие нормальных условий проживания и перспективы приобретения жилья. Часто после развода женщина с ребенком вынуждена арендовать квартиру, что является серьёзной расходной статьёй и без того скромного бюджета материнской семьи;

- проблема трудоустройства, решение которой затруднено в связи с особенностями требований женщины: высокая оплата труда, непосредственная близость работы к месту проживания, отсутствие командировок и ночных смен, что не соответствует потребностям современного рынка труда.

В связи с трудностями, в преодолении выше обозначенных проблем, матерями-одиночками самостоятельно, требуются квалифицированная помощь и поддержка со стороны государства и учреждений социальной сферы.

Государство осуществляет социальную поддержку в отношении матерей-одиночек через выдачу пособий, предоставление льгот, оказания натуральной помощи, осуществление социального патронажа, предоставление временного приюта, консультативную помощь, организацию дневного пребывания в специализированных центрах, оказание реабилитационных услуг.

Социальный работник консультирует одиноких матерей по социально-бытовым, психолого-педагогическим и юридическим вопросам. Кроме того, специалист социальной сферы осуществляет межведомственное взаимодействие для оказания всесторонней помощи и поддержки матери-одиночки. В осуществлении профессиональной деятельности социальный работник опирается на следующие принципы:

- индивидуальный подход - учёт особенности ситуации, в которой находится конкретная семья, что позволит организовать целенаправленность и адресность социальной работы;

- принцип клиентоцентризма, предполагающий признание приоритета прав клиента;

- принцип опоры на собственные силы, то есть мать-одиночка становится активным субъектом разрешения сложной жизненной ситуации, в которой она оказалась;

- принцип толерантности – не зависимо от личностных особенностей матери-одиночки, социальный работник должен оказывать всю необходимую помощь и поддержку максимально эффективно [4].

Таким образом, социальная работа с неполной семьёй ориентирована на предоставление различных видов помощи, направленных на восстановление нормального существования семьи и развитие внутреннего потенциала, необходимого для полноценного функционирования в обществе.

Список литературы

1. Гуданова Е.М., Акутина С.П. Социально-педагогическое консультирование материнской семьи [Текст] // Молодой ученый. – 2015. – № 19. – С. 330-333.
2. Зинина Г.М., Кузнецова Т.И. Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы к работе с неполными многодетными семьями [Текст] // Сборник статей Международной научно-практической конференции Инновационные процессы в психологии и педагогике – 2014. – С. 17.

3. Малова А. А., Максимова Н. Ю. К вопросу об особенностях гендерных представлений у подростков из неполных семей [Текст] // Молодой ученый. — 2015. — №3. — С. 898-900
4. Холостова Е.И. Теория социальной работы: Учебник [Текст] / Под. ред. проф. Е.И. Холостовой – М.: Юрист, 1999. – 334 с.



Максимова А.А.

Магистрант 1 курса

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: sashyla228@mail.ru

Maksimova A.A.

Undergraduate of 1 course

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ

FEATURES PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN FAMILIES TEENAGERS

Аннотация. В статье исследуется проблема особенностей взаимоотношения подростков с родителями. Экспериментальным путем доказывается, что слабый уровень взаимоотношения подростков с родителями влечет за собой низкий показатель доверия и высокий уровень тревожности.

Abstract. In article, the problem of features of relationship of teenagers with with parents is investigated. It is experimentally proved that the weak level of relationship of teenagers with parents involves a low indicator of trust and high level of uneasiness.

Ключевые слова: подростки, взаимоотношения, родители, тревожность, взаимопонимание.

Keywords: teenagers, relationship, parents, uneasiness, mutual understanding.

Как отмечают современные авторы, в последнее время увеличилось количество семей, имеющих трудности в общении с детьми подросткового возраста. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту подростка, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах их жизни и деятельности.

Подростковый период в жизни человека – особый, поскольку является переходным от детства к юности. Это период становления самостоятельности, и во многом успешность данного процесса определяется тем, как идет отделение подростка от семьи, т.е. выстраивание между подростком и родителями взаимоотношений, основанных уже не на опеке, а на партнерстве. Задача родителей – помочь подростку взрослеть. Однако, как показывают современные исследования, зачастую семья не готова «отпустить» подростка, предоставив ему права и свободы, неминуемы проблемы из-за разных взглядов на права ребенка и степень его самостоятельности – у самого подростка и у взрослых, что указывает на необходимость коррекции детско-родительских отношений в семьях подростков.

К проблеме детско – родительских отношений в последние годы обращаются многие авторы: как российские (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, А.В.Петровский, А.С. Спиваковская, И.В. Дубровина, А.Я. Варга, И.С. Кон), так и зарубежные Э.Г. Эйдемиллер, Ю. Г. Гиппенрейтер, К. Юнг, Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм, К. Роджерс и др.)

Российские психологи (А.Я. Варга, Г.А. Ковалев, А.В. Петровский, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, В.И. Руденко и др.) важным для подростков является отношение родителей к ним. Эти отношения могут повлиять на благоприятное развитие личности подростков, либо привести к нежелательным последствиям как для подростка, так и для его родителей.

Российские педагогики (Н.Е. Щуркова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) затрагивают проблему о воспитании детей. Они считают, что детей необходимо воспитывать с любовью и пониманием, не лгать и не обманывать их, а также возможности расширения прав и самостоятельности подростка.

Зарубежные авторы (К. Юнг, Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм, К. Роджерс, Д. Боулби, М. Эйнсворт, Р. Сирс и др.) разрабатывали новые подходы к проблеме детско – родительских отношений. Они рассматривали эти отношения как главное и важное в жизни ребенка, подчеркивая значимость и материнской, и отцовской любви.

С родителями подростка выстраиваются самые близкие взаимоотношения в детском возрасте, однако к подростковому возрасту у ребенка эта связь нарушается. Родители, в связи с этими изменениями, меняют и свое отношение к ребенку, свой стиль воспитания. Некоторые родители адекватно воспринимают такой переход ребенка к взрослой жизни и при этом помогают ему: стараются во всем поддержать ребенка, быть рядом с ним, так чтобы он чувствовал их поддержку. Другие родители, наоборот, начинают воспринимать все в штыки, недопонимать своего ребенка, стараются показать свое превосходство над ним. Задача родителей – помочь подростку повзрослеть. Однако, если семья не готова «отпустить» подростка, предоставив ему права и свободы, неминуемы проблемы из-за разных взглядов на права ребенка [2, стр.154-155].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития детско – родительских отношений в подростковом возрасте позволил нам разработать программу экспериментального исследования.

Исследование проводилось на базе МБОУ Шатовская СОШ. Испытуемыми стали подростки 9 «А» и 9 «Б» класса, в количестве 40 человек. Основной задачей нашего исследования было изучить взаимоотношения родителей с подростками.

В качестве испытуемых выступали 40 подростков в возрасте 13-14 лет: 10 девочек и 10 мальчиков. Число экспериментальной группы составило 20 подростков, обучающихся в 9 Б классе, из них 7 девочек и 3 мальчика. Состав контрольной группы – 20 подростков, обучающихся в 9А классе, из них 14 девочек и 6 мальчиков.

Перед началом исследования была проведена беседа с педагогами и классным руководителем школы. В целом учителя отзываются об учениках данных

классов с положительной стороны: «ученики достаточно дисциплинированные, неплохо усваивают учебный материал, хотя некоторые из них требуют большего внимания к себе». Классный руководитель отметил, что существуют разные типы взаимоотношений между родителями и подростками, которые оказывают непосредственное влияние на развитие личности ребенка. Подросткам экспериментальной группы классным руководителем была дана следующая характеристика. Все учащихся воспитываются в полной семье. По взаимодействию со школой можно отметить, что 7 семей можно отнести к типу здоровой семьи, которой характерна сильная родительская позиция с ясными семейными правилами.

Контрольную группу 20 учащихся, из них 14 девочек и 6 мальчиков характеризует (из беседы с классным руководителем) более стабильное поведение на уроках и во взаимоотношениях со старшими, но им также характерны участвовавшие конфликты, как между собой, так и с учителями, родителями.

Для исследования особенностей развития детско – родительских отношений в подростковом возрасте нами были использованы следующие методики: «Изучение родительского отношения с подростками» (А.Я. Варга, В.В. Столин), «Отношение подростка с родителями» (Е.И. Рогов), «Типовое состояние семьи» (Р.В. Овчарова).

По результатам методики «Изучение родительского отношения с подростками» А.Я.Варга, В.В.Столина в контрольной и экспериментальной группе можно выделить такую особенность детско-родительских отношений в подростковом возрасте, как социальная желательность (40% и 35%), т.е. стремление родителей к взаимопониманию с ребенком, однако в экспериментальной группе также на достаточно высоком уровне находятся такие особенности отношений родителей к подросткам, как отвержение (15% и 15%) и авторитарная гиперсоциализация (25% и 15%).

По результатам опросника «Отношение подростка с родителями» (Рогова Е.И.) можно сделать следующие выводы: в контрольной и экспериментальной группе в некоторых семьях наблюдаются хорошие взаимоотношения родителей с подростками (60% в обеих группах), в других семьях, наоборот, отсутствует необходимый дружеский контакт между членами семьи и доверительная атмосфера (15% и 25%).

В контрольной группе по результатам методики «Типовое состояние семьи» у 10 % испытуемых наблюдается неудовлетворенность отношениями в семье, подростки не чувствуют себя комфортно в сложившемся психологическом климате семьи. Еще 10 % учащихся контрольной группы имеют высокий уровень нервно – психического напряжения. И 20 % испытуемых ждут негативного отношения других людей, неуверенны в себе, своем будущем, проявляют конформность в общении с окружающими.

В экспериментальной группе по методике «Типовое состояние семьи» Р.В. Овчаровой, многие подростки испытывают тревожность (15%), напряжение (15%) и неудовлетворенность внутрисемейными взаимоотношениями (20%).

Таким образом, по результатам проведенных методик можно сказать, в контрольной и экспериментальной группе по таким параметрам как доверие,

напряжение, испытываемое подростком в семье, степень тревожности у испытуемых наблюдаются разные результаты. В экспериментальной группе, как показали результаты исследования, взаимоотношения подростков с родителями несколько сложнее, менее доверительны, чем у испытуемых в контрольной группе. В целом, у подростков в экспериментальной группе выше уровень тревожности, наблюдается менее тесная связь со своими родителями, а также использование последними авторитарного стиля воспитания или гиперопеки. На основании полученных результатов нами была разработана программа работы психолога по оптимизации взаимоотношений подростков с родителями [1, стр.683-685]

Методологической основой для составления программы послужили методические рекомендации о качественном своеобразии развития личности подростка, принципе общих закономерностей возрастного развития Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обуховой.

Цель программы: коррекция детско – родительских отношений в подростковом возрасте.

Задачи программы:

1. Создание оптимальных условий для осознания родителями их взаимоотношений с подростками, формирование мотивации к их изменению;
2. Формирование у родителей и подростков новых адекватных способов поведения;
3. Развитие у подростков навыков рефлексии;
4. Развитие навыков взаимодействия у подростков с родителями;
5. Формирование у родителей представлений о правильном типе семейного воспитания.

При реализации программы мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип ценности личности.
2. Принцип приоритета личностного развития.
3. Принцип системности занятий.
4. Принцип целостности в использовании методов и упражнений программы.

В ходе осуществления программы использовались следующие методы работы с подростками и их родителями: игротерапия, арттерапия, психогимнастика и др.

Работа по реализации программы имела несколько направлений: проведение программы с учащимися экспериментальной группы, работа с родителями подростков и занятия с родителями и подростками совместно.

Первый блок занятий проводился с подростками, вошедшими в экспериментальную группу 2 раза в неделю и включал в себя 12 занятий по 45 минут.

Следующий блок, работа с родителями, включал в себя 10 занятий по 45 минут, в течение двух месяцев 1 раз в неделю. Целью этих занятий было создание у родителей правильного представления об особенностях и потребностях детей в подростковом возрасте, оптимальных стилях семейного воспитания.

Работа по третьему направлению проводилась в течение двух месяцев, один раз в неделю, по 40 минут и включала в себя десять занятий, направлен-

ных на установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества подростков с родителями.

Таким образом, нами была разработана и проведена с экспериментальной группой программа работы педагога-психолога по коррекции детско – родительских отношений в подростковом возрасте. В ходе осуществления программы мы встретились с некоторыми трудностями, но несмотря на это она была успешно проведена. Главными сложностями было заинтересовать участников занятий и в ходе совместной работы подростков и родителей наладить контакт между ними. В целом можно сказать, что занятия прошли достаточно интересно и участники получили положительные эмоции и полезные навыки.

Список литературы

1. Митичева Т.И. Особенности взаимоотношений подростков с родителями в условиях сельской школы [Текст] / Т. И. Митичева, А. А. Максимова // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 683-685.
2. Руденко В.И. Родители и подростки: умные отношения [Текст] / В.И. Руденко. – Ростов н/д.: Феникс, 2012. – 219 с.



Советова Е.В.,

студентка психолого-педагогического факультета специальности «Психология и педагогика девиантного поведения», 4 курс

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

Sovetova E. V.,

student of psycho-pedagogical faculty specialty pedagogy and psychology of deviant behavior, 4 course

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

Акутина С.П.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

e-mail: sakutina@mail.ru

Akutina S.P.,

doctor of pedagogical sciences, professor of general pedagogy and pedagogy of vocational education

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

e-mail: sakutina@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROPHYLAXIS OF DEVIANT BEHAVIOR CHILDREN-ORPHANS

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических аспектов социально-педагогической профилактики девиантного поведения у детей-сирот. Рассмотрены основные модели и направления профилактической работы с детьми-сиротами с отклоняющимся поведением.

Abstract. The paper studies the theoretical aspects of the study of socially-pedagogical prophylaxis of deviant behavior in children-orphans. The basic model and directions of preventive work with children with deviant behavior.

Ключевые слова: девиантное поведение, дети-сироты, социально-педагогическая профилактика.

Keywords: deviant behavior, children-orphans, socially-pedagogical prophylaxis.

В настоящее время девиации в среде несовершеннолетних являются одним из наиболее серьёзных вопросов общества. Существующие в стране социальные проблемы – рост преступности, алкоголизма, наркомании, проституции и других негативных явлений способствуют криминализации молодежи и увеличению числа подростков с отклоняющимся поведением. Все большее распространение саморазрушающего поведения в детской среде заставляет задуматься о том, как уберечь воспитанников детских домов и интернатов от подобного будущего.

Актуальность данной темы продиктована тем, что комплекс проблем, существующих сегодня в учреждениях для детей-сирот, содействует стойкому проявлению у детей данной категории социальной неустойчивости и девиаций в поведении. Согласно статистическим данным, именно дети-сироты систематически «пополняют» преступный мир: 40% из них предрасположены к совершению преступлений, 40% – уже совершили их, 10% предрасположены к суициду и только 10% имеют положительную мотивацию на будущую жизнь [3]. Такой диапазон совершения противоправного поведения воспитанниками детских домов и интернатов констатирует о невыполнении системы внесемейного воспитания своих функций по формированию граждан с противоправным поведением. В организации профилактики отклоняющегося поведения детей-сирот традиционные подходы оказываются неэффективными и не удовлетворяют изменившееся общество [1]. Вся система помощи данной категории детей требует качественных преобразований, совершенствования методов, форм и технологий работы с детьми, воспитывающимися вне семьи.

По мнению В.С. Агеева, С.Д. Забрамной, В.С. Мухиной, А.М. Пригожиной, Е.А. Стребелевой, предпосылками вовлечения таких детей в криминальную среду являются неустойчивость их внутренней ценностно-нормативной системы, неадекватная самооценка, ведомость и слабовольность, трудности в построении межличностных отношений.

Усвоенный детьми негативный опыт раннего проживания в кровной семье, пьянство родителей и раннее приобщение ребенка к спиртному, плохое питание и даже голодание, насилие, побои, сексуальные домогательства, научение агрессивному поведению через наблюдение за кем-либо в семье, демонстрирующим власть, впоследствии порождает жестокость и также приводит к совершению ими различных видов преступлений [2].

Пример родителей, тяжёлые обстоятельства жизни способствуют формированию определённых стереотипов поведения. Они фиксируются в дурных привычках, о которых К.Д. Ушинский писал: «Природа наша не только при-

обретает привычки, но и приобретает наклонность приобретать их, и если хоть одна привычка установится твёрдо, то она проложит дорогу к установлению других однородных» [8, с. 30].

Наблюдения за поведением детей-сирот свидетельствуют о их раннем приучении к алкоголю (9–11 лет), курению (6–8 лет) и наркомании (6–10 лет). У детей определяют отсутствие уважения к моральным запретам, правилам, нормам, имеющимся в обществе, и критического отношения к девиациям поведения, формирующее своеобразное искривление системы ценностных координат, в которой асоциальное поведение задано как норма и личностно-значимая ценность [9].

Наличие широкого спектра педагогических, психологических, социальных проблем детей-сирот приводит к необходимости проведения социально-педагогической профилактики в условиях детского дома. Ее вопросы изучались такими выдающимися педагогами, как П.И. Люблинским, А.С. Макаренко, В.Д. Семеновым, С.Т. Шацким и др. Они сформулировали основные методы, принципы и содержание социально-педагогической работы с трудно-воспитуемыми детьми и подростками, в которой наиболее значимым фактором работы по воспитательной деятельности стала созданная и организованная социальным педагогом воспитывающая среда.

Р.В. Овчарова дает следующее определение социально-педагогической профилактики: «Это система мер социального воспитания, которая направлена на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующая проявлению различных видов его активности» [4, с. 277]. Она предполагает систематическое осуществляемое, целенаправленное предупредительное воздействие специалистов на воспитательный микросоциум ребенка в целях предостережения социально-негативных отклонений в его поведении. Следовательно, главной задачей профилактики является предупреждение возможных нарушений в социальном развитии детей, создание условий для полноценного личностного развития.

Учитывая личностные и психосоциальные факторы детей-сирот, препятствующие началу девиантного поведения, в технологии организации социально-педагогической профилактики отклоняющегося поведения были разработаны следующие модели: аффективное обучение, альтернативная деятельность, психосоциальная компетентность, социальное проектирование.

Аффективное обучение сосредоточено на коррекции определенных личностных дефицитов, склоняющихся к формированию девиантного поведения [6]. Главной задачей модели аффективного обучения является научить детей-сирот, не приходя к формам деструктивного поведения, регулировать свое эмоциональное состояние, переходить из одной модальности в другую.

Альтернативная деятельность предполагает вовлечение детей-сирот в противоположную девиантному поведению деятельность [9]. Модель основывается на том положении, что снижению распространения девиантного поведения способствует значимая деятельность, альтернативная отклоняющемуся поведению.

На сегодняшний день наиболее перспективной является модель социальной компетентности [7]. В ее основе лежит предположение, согласно которому люди проявляют признаки девиантного поведения в следствие серьезного дефицита соответствующих психосоциальных навыков. Модель носит конструктивный характер, нацелена на выработку системы поведенческих навыков в сопротивлении негативным социальным влияниям.

На основе теоретического анализа подходов к изучению проблемы профилактики девиантного поведения в отечественной и зарубежной науке исследователи (М.В. Рычкова, Е.Ю. Федоренко) выделили основные направления профилактической работы с детьми-сиротами с девиантным поведением [5].

Непрямая профилактика направлена на создание условий для увеличения личностных ресурсов ребенка, поэтому к содержанию профилактических мероприятий этого направления относится работа, которая ориентирована: на расширение диапазона эмоциональных переживаний ребенка, повышение коммуникативной компетентности, в частности, компетенции в осознании эмоциональных состояний других людей и собственных состояний; на порождение ответственности, инициативы, самостоятельности, независимости как альтернативы девиантному поведению у детей-сирот; на формирование социальной компетентности детей-сирот, предоставляющая возможность продуктивно решать трудности, уметь замечать дефицит собственного ресурса и находить вариации его восполнения, эффективно действовать в различных жизненных ситуациях, – это все то, что позволяет быть успешным во взаимодействии с людьми с разными проблемами; на формирование ценности здорового и правомерного образа жизни.

К формам организации не прямой профилактики девиантного поведения детей-сирот относят социальное проектирование и реализация собственных проектов; творческие работы, выполненные самостоятельно; исследовательские работы, выполненные совместно с педагогами и воспитателями; клубные объединения.

Прямая профилактика направлена на детей-сирот, проявляющих склонность к отклоняющемуся поведению. Варианты прямой профилактики содержат определенную адресную направленность в соотношении с имеющейся склонностью к какому-либо виду отклоняющегося поведения (делинквентное поведение, аутодеструкции, аддикции, сексуальные девиации и т.д.), строгую сообразность специфике детей-сирот.

Содержанием этого направления является работа, ориентированная на развитие информационной компетентности в сфере физиологических, психологических, юридических аспектов различных форм отклоняющегося поведения; на формирование навыков защиты своего персонального пространства, нейтрализации искушений, уклонения от ситуаций, относящихся к риску девиантного поведения; на выработку умений и навыков применять альтернативные способы получения радости и удовольствия взамен психоактивным веществам; на культивирование идеи автономности и независимости, в которой зависи-

мость от асоциальных групп, психоактивных веществ рассматривается как отрицательный идентификационный признак.

Формами организации прямой профилактики являются индивидуальное и групповое консультирование детей, организация тренингов, сотрудничество с общественными и гражданско-правовыми организациями города (МВД, центр психического здоровья, молодежный центр, ЛПИ и т.д.).

Таким образом, под социально-педагогической профилактикой девиантного поведения детей-сирот понимается комплекс профилактических мер, направленных на приобретение личности своей целостности путем интеграции личностной, социальной и культурной сфер жизнедеятельности, способствующей позитивной направленности. Результатом профилактики выступает подготовленность воспитанников к осознанной и ответственной жизни и деятельности в правовом гражданском обществе.

Список литературы

1. Акутина С.П. Психолого-педагогические условия профилактики употребления ПАВ подростками/С.П. Акутина, Е.М. Гроздова // Молодой ученый. – 2014. – №21.1. – С. 51-54.
2. Бобкова Т.С. Роль приемной семьи в процессе становления полового самосознания подростков / Т.С. Бобкова, Г.А. Виноградова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: НПГУ, 2010. – № 2. – С. 228-244.
3. Бреева Е. Б. Социальное сиротство. Опыт социологического обследования // Социологические исследования. – 2011. – № 4. – С. 12-15.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога [текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 480 с.
5. Рычкова М.В., Федоренко Е.Ю. Психология отклоняющегося поведения. Теоретические подходы к профилактике экстремистского поведения в условиях образования. Учебно-методическое пособие. [Электронный ресурс] – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – 47 с.
6. Сирота Р.Ф. Руководство по профилактике злоупотреблений психоактивными веществами. – М.: Социальный проект, 2003. – 315 с.
7. Шульга Т.И., Слот Р.В. Методика работы с детьми «группы риска». – М.: Из-во УРАО, 2011. – 128 с.
8. Ушинский К. Д. Три элемента школы // Пед. Соч.: В 6 т. Т. 1. – М., 1988. – 414 с.
9. Шилова М. И., Яковлева Н. Ф. Многофакторный анализ деформаций характера детей-сирот и детей, лишённых родительского попечения // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 25-32.



Смылова К.Д.,
студентка 2 курса психолого-педагогического факультета
Арзамасского филиала ННГУ,
направление подготовки «Социальная работа»
г. Арзамас, РФ
Smyslova K. D.,
student 2 courses of psychology and pedagogical faculty
Arzamas branch UNN,
direction of preparation "Social work"
Arzamas, Russian Federation

Столярова Е.В.,
ассистент кафедры социальной работы, сервиса и туризм
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: kot_ln@mail.ru
Stolyarova E. V.,
Assistant of the Department of Social Work, service and tourism
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russian Federation

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МАЛООБЕСПЕЧЕННЫМИ СЕМЬЯМИ

ORGANIZATION OF SOCIAL WORK WITH NEEDY FAMILIES

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема оказания социальной помощи малообеспеченным семьям: проанализирован опыт работы УСЗН г. Арзамаса и представлены рекомендации, которые позволят улучшить работу Управления и повысить ее эффективность.

Annotation. This article deals with the problem of providing social assistance to needy families: to analyze the experience USZN of Arzamas and provide recommendations that will improve the work of the Office and improve its efficiency.

Ключевые слова: малообеспеченные семьи, социальная помощь, прожиточный минимум.

Keywords: needy families, public assistance, subsistence minimum.

Сегодня повышение благосостояния населения является одной из основных целей любого общества, стремящегося к прогрессу. Государство, заботящееся о своих гражданах, должно создавать благоприятные условия для долгой, безопасной, здоровой и благополучной жизни людей, обеспечивая экономический рост и социальную стабильность в обществе.

В настоящее время негативное влияние на благосостояние семей оказывают высокий уровень безработицы, высокие тарифы на жилищно-коммунальные услуги, низкий, не соответствующий стоимости жизни, уровень оплаты за труд. Малообеспеченные семьи практически не имеют возможности оплачивать дорогостоящие услуги образования и здравоохранения, туристические и рекреационные услуги и многие другие материальные, социальные и духовные блага. В этих условиях становится невозможной качественная социализация детей,

реализация их потенциальных возможностей, их духовное и интеллектуальное развитие [3].

Неудовлетворительное социально-экономическое положение значительной части малообеспеченных семей вызывает социальную напряженность, негативно влияет на все процессы в обществе, препятствует успешному развитию страны.

Изучению малообеспеченных семей, их проблем, социальной работе с ними посвящены работы таких авторов как Павленок П.Д., Тихонова Н.Е., Холостова Е.И. и др.

Малообеспеченные слои населения – это специфическое состояние материальной необеспеченности людей, когда доходы человека или семьи ниже прожиточного минимума.

Для российского общества характерна дифференциация по уровню материального положения различных слоев и групп. Были проведены исследования, которые показали, что наше общество состоит из четырех социальных слоев: бедные (на их доход приходится 1 прожиточный минимум), малообеспеченные (2 - 2,5 прожиточных минимума, на сегодняшний день это 25 % населения), средние (6-7 прожиточных минимумов), обеспеченные и богатые (более 10 прожиточных минимумов). В 42 регионах России средний уровень доходов низкий или на уровне порога бедности. Почти 2/3 населения имеют доходы ниже среднего уровня, отмечается увеличение малоимущих категорий граждан [4].

В современных условиях малообеспеченными оказались не только социально уязвимые семьи, но и семьи, прежде считавшиеся благополучными. К малообеспеченным категориям, то есть нуждающихся в поддержке государства, относятся инвалиды I и II групп, престарелые граждане (80 лет и старше), пенсионеры, многодетные семьи, неполные семьи, семьи с детьми – инвалидами, студенческие семьи, семьи безработных, семьи с малолетними детьми, лица, попавшие в экстремальные ситуации (вынужденные переселенцы; люди, пострадавшие в результате стихийных бедствий; беженцы, бомжи) и девиантные семьи (алкоголиков, наркоманов, правонарушителей).

В целях поддержания нуждающихся граждан государство реализует социальную помощь, т.е. денежные выплаты определённым категориям граждан, которые в настоящее время наиболее нуждаются в ней. Сюда входят все социальные пособия и другие выплаты, установленные законодательством Российской Федерации [1].

Правильное определение понятия государственной социальной помощи имеет огромное практическое значение, так как для реализации данного закона необходимо определить точный круг получателей данной помощи, а также её размер, периоды оказания и порядок назначения (или отказ в её назначении).

К основным методам работы с малообеспеченной семьей можно отнести следующие: удовлетворение экономического и социально-бытового положения семьи; медико-социальное обеспечение семьи и детей; социально-правовая защита семьи и социальная реабилитация детей и подростков с отклоняющимся

поведением; психолого-социальная помощь семье; социально-педагогическая помощь семье; организация семейного досуга [3].

Нами был изучен опыт работы государственного казенного учреждения «Управление социальной защиты города Арзамаса». Анализ деятельности данного учреждения позволил выяснить, что государственная социальная помощь (в виде набора социальных услуг) оказывается в целях: поддержания уровня жизни малоимущих семей, а также малоимущих одиноко проживающих граждан, среднедушевой доход которых ниже величины прожиточного минимума, установленного в соответствующем субъекте Российской Федерации; адресного использования бюджетных средств; усиления адресности социальной поддержки нуждающихся граждан; создания необходимых условий для обеспечения всеобщей доступности и общественно приемлемого качества социальных услуг; снижения уровня социального неравенства; повышения доходов населения.

Система учета малообеспеченных граждан в управлении социальной защиты населения ведется на основе программного комплекса «Адресная социальная помощь».

Особое внимание в работе учреждения уделяется семьям социального риска. Вся работа с такими семьями проводится в тесном взаимодействии с государственным бюджетным учреждением «Центр социальной помощи семье и детям города Арзамас», со школами города, центром занятости населения, комиссией по делам несовершеннолетних, другими органами системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

С целью принятия совместных мер по профилактике социального неблагополучия малоимущих многодетных семей на базе территориального центра был создан пост общественного контроля, входящие в него специалисты посещают многодетные семьи с целью контроля целевого расходования средств краевого бюджета, предназначенных на единовременные денежные выплаты многодетным семьям для подготовки детей к школе.

В соответствии с программой адресной социальной помощи реализуются мероприятия по работе с малоимущими семьями с детьми-инвалидами [2].

На основе анализа данных, полученных в ходе изучения опыта ГКУ «Управления социальной защиты населения г. Арзамаса» нами были разработаны практические рекомендации по работе с малообеспеченными семьями сотрудникам данного учреждения.

Управление занимается всеми категориями семей, попадающих в «группу риска» (малоимущие, многодетные, неполные, неблагополучные), таким образом, специфика работы с малообеспеченной семьей пропадает. На наш взгляд, для повышения эффективности социальной работы с малообеспеченными семьями следует выделить в структуре Управления отделение по работе с малообеспеченной семьей, где рассматривались бы только проблемы присущие ей.

Одной из проблем работы с рассматриваемой нами категорией, является недостаточное информирование малообеспеченных семей о законодательно предоставляемых услугах. Возможно, решением данной проблемы может стать

организация разъяснительной работы, разработка буклетов, запуск рекламы по местному ТВ и радио.

Получение материальной помощи требует сбора многочисленных бумаг. На наш взгляд, упростить процедуру получения материальной помощи позволит разработка особого график приема, а также привлечение специалистов по трудовому договору на несколько часов в день из числа студентов социальных направлений.

При решении такой проблемы как увеличение материальной помощи малоимущим семьям, выходом может стать привлечение спонсоров, создание денежного фонда для оказания экстренной материальной помощи.

К недостаткам работы учреждения можно отнести отсутствие четко принятой программы работы с малообеспеченными семьями. На наш взгляд, решением данной проблемы может стать изучение опыта работы с малообеспеченными семьями в районе, области, и разработка на основе изученного опыта программы социальной работы с малообеспеченными семьями.

Таким образом, на основе анализа и обработки данных, полученных в результате изучения опыта социальной работы с малообеспеченными семьями в Управлении социальной защиты города Арзамаса, нами были разработаны практические рекомендации, которые позволят улучшить работу Управления и повысить ее эффективность.

Список литературы

1. Белозеров, Б.П. Правовое обеспечение социальной работы: Курсы и конспекты лекций [Текст] / Б.П. Белозеров, Л.А. Колышев. – СПб.: ИЭО САУ, 2011. – 158 с.
2. Управление социальной защиты населения города Арзамаса [Электронный ресурс]. Арзамас, 2009–2015. URL: <http://www.uszn40.ru/> (дата обращения: 14.04.2015).
3. Холостова, Е.И. Социальная работа с семьей: учебное пособие [Текст] / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2011. – 244 с.
4. Якушев, А.В. Социальная защита и социальная работа. Конспект лекций [Текст] / А.В. Якушев. – М.: А-Приор, 2010. – 144 с.



Царев М.С.,
Магистрант направления
психолого-педагогическое образование
магистерская программа:
Проектирование психологически безопасной
образовательной среды
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: arzppfpr@mail.ru
Tsarev M.S.,
undergraduate
psycho-pedagogical direction
education
Master Program:
Designing psychologically safe
educational environment
Arzamas branch UNN, Arzamas, Russian Federation

К ВОПРОСУ О САМООЦЕНКЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

TO THE PROBLEM OF SELF-EVALUATION YOUNGER TEENAGERS

Аннотация. В статье отражены психологические аспекты влияния самооценки на личностное развитие младших подростков, представлены обобщенные аналитические суждения отечественных и зарубежных авторов на проблему формирования адекватной самооценки

Annotation. The article reflects the psychological and pedagogical aspects effect of self-evaluation on personality development of young adolescents, summarizes analytical judgments of domestic and foreign authors on the problem of the formation of self-esteem

Ключевые слова. Самооценка, младший подросток, самопринятие, рефлексия, Я-концепция, личность.

Keywords. Self-esteem, the younger teenager, self-acceptance, reflection, self-concept, personality.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта, системообразующей составляющей которого стали требования к результатам освоения основных образовательных программ, изменилось и представление об образовательных результатах – стандарт ориентируется не только на предметные, как это было раньше, но и на метапредметные и личностные результаты, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности [2]. Безусловно, все это невозможно без адекватного восприятия себя как личности.

Однако современные школьники на данном этапе не всегда способны адекватно оценить самих себя. Начиная еще с раннего детского возраста, самооценка может быть завышена или занижена родителями. Отношение педагогов также не всегда способствует коррекции самооценки учащихся. Проблемы в межличностном отношении со сверстниками завершают процесс формирования определенного стереотипа, сопровождающего человека всю жизнь, поскольку разрушить навязанный окружающими людьми образ жизни и поведения достаточно сложно. Таким образом, в зависимости от стереотипа, созданного в дет-

ском, а в большей мере в подростковом возрасте складывается система ощущения себя в мире взрослых.

Неадекватная самооценка в одинаковой степени разрушает структуру личности. Чаще всего неадекватная самооценка становится причиной постоянного одиночества. Люди с низкой самооценкой чрезмерно чувствительны к критике, считая её подтверждением своей неполноценности, люди с завышенной самооценкой вообще не воспринимают критику, считая, что никто не вправе делать им замечания. Довольно часто агрессивно реагируют на справедливые замечания со стороны, поэтому чаще всего неадекватная самооценка становится причиной постоянного одиночества. Очень важно принимать к сведению самооценку ребенка, особенно в младшем подростковом возрасте. В силу своего возраста, он начинает критично относиться к окружающим его людям, при этом не всегда адекватно реагирует на оценку собственных действий со стороны взрослых.

Младший подростковый возраст – очень важный этап развития личности, поскольку формируется самосознание, независимая система эталонов самооотношения и самооценивания. Поведение подростка начинает регулируется самооценкой.

Проблеме изучения самооценки подростков посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых: В.А. Аверина, Л.И. Божович, А. Гезелла, Н.И. Гуткиной, А.В. Захаровой, И.С. Кона, А.А. Реана, В.Ф. Сафина, А.Г. Спиркина, Д.И. Фельдштейна, П.Р. Чаматовой, Д.Б. Эльконина и других. Исследователи отмечают, чем выше степень самопринятия, эмпирическим коррелятором которой является уровень самооценки, тем увереннее и успешнее он в деятельности.

Самооценку как структурный компонент «Я-концепции» и системообразующий элемент индивидуальности определяют ученые Р. Бернс, Т.В. Драгунова, А.И. Липкина, Л. Пепло, Л.А. Рыбак, Д.И. Фельдштейн и др.

Согласно Ж. Пиаже, одиннадцать лет – период, когда у школьника возникает желание понять, лучше узнать себя и появляется потребность в самооценке. Вместе с тем он чувствует, что не умеет, не может оценить себя, не знает, каким образом и при помощи каких критериев это можно сделать. Поэтому для школьника становится важной объективная оценка его деятельности.

Это отражается на собственной оценке его способностей: помимо интереса к тому или иному учебному предмету на нее начинает действовать новый фактор – ориентация на реальные достижения. Подросткам в этом возрасте сложно думать, а тем более говорить о себе и что это сочетается с возникшим острым «чувством Я» и повышением значимости проблем, связанных с самооценкой. У них слабо развит рефлексивный анализ, нередко растут негативное самовосприятие, негативная самооценка.

В 12 лет интерес к собственному внутреннему миру усиливается. У подростков формируется умение думать и говорить о себе, начинает складываться необходимый для этого словарный запас, развивается личностная рефлексия. Представления о собственных возможностях, интересах составляют основу са-

мооценки школьников этого возраста, являются главным предметом их гордости, служат основой для чувства собственного достоинства [1].

Часто самооценка оказывается у подростка внутренне противоречивой: сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем у него возникают сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний подросток не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости, грубости, частых конфликтах с окружающими взрослыми. Своего рода неуверенность в себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения – бравированию, развязанности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать свою независимость.

Г.А. Цукерман выделяет три основных условия формирования у подростка адекватной самооценки: 1) принятие родителями ребенка; 2) установление ими ясных и однозначных правил, регламентирующих его поведение; 3) предоставление ребенку свободы действий в установленных родителями границах [5].

Б.Мейер утверждает, что в случае если родители внутренне принимают ребенка таким, какой он есть, невзирая на его умственные или физические данные, а отношения в семье являются изначально здоровыми, то ценность ребенка для родителей выступает не как его заслуга, а как нечто само собой разумеющееся. Напротив, если родители внутренне не принимают ребенка, он вызывает неодобрение [4].

По мнению Д.И. Фельдштейна в младшем подростковом возрасте эмоциональная жизнь ребенка во многом определяется кругом его друзей, которые могут выступать как основное продолжение его самого. Поэтому реакция родителей на друзей сына или дочери является косвенным показателем их интереса к ребенку. Явное равнодушие родителей способствует формированию у ребенка низкой самооценки [6].

По мнению А. Маслоу, самооценка ребенка тесно связана с его восприятием заинтересованности в нем окружающих. Убежденность в том, что другим людям он интересен или неинтересен, обусловлена содержанием его Я-концепции в целом. Если ребенок придерживается не особенно высокого мнения о себе, он склонен считать, что другим неинтересны его мысли и занятия. Какие-то детали в поведении и отношении к нему родителей постоянно подкрепляют это убеждение. Поскольку ребенок имеет богатый опыт общения с родителями и способен улавливать малейшие знаки заинтересованности или невнимания к тому, что он говорит. Ребенок должен чувствовать свою значимость, ценность для других людей, которые призваны о нем заботиться. Это чувство является, по-видимому, решающим фактором для формирования положительной самооценки.

Таким образом, на формирование самооценки влияют детско-родительские отношения.

Г.М. Андреева, А.Я. Большунов, Н.Я. Большунова, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, О.В. Соловьева, Н.И. Шевандрин и др. считают, что на формирование самооценки подростка в значительной мере влияет социальная среда, прежде всего - среда сверстников [1].

Общение со сверстниками в подростковом возрасте выступает в качестве предпочитаемого, считает П. Томсон, подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус [4]. Из множества сфер общения подростком выделяется референтная группа сверстников, с требованиями которой он считается и на мнение которой ориентируется в значимых для себя ситуациях [5].

В группе сверстников более эффективно отрабатывается самооценка подростка. Ориентация на сверстника, связана с потребностью быть принятым и признанным в группе, коллективе, с потребностью иметь друга, кроме того, с восприятием сверстника как образца, который ближе, приятнее, доступнее по сравнению со взрослым человеком.

Самооценка подростка формируется в процессе его равнения на те моральные ценности и требования, которые приняты в кругу сверстников. В тех случаях, когда подростки меняют круг своего общения, может неожиданно меняться и самооценка подростка. Такая неустойчивость связана с тем, что еще не сложились, «не укрепились» те внутренние ее основы, критерии, на которые опирается подросток, оценивая себя и других [3].

Самооценка подростка формируется под влиянием двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, действует желание быть похожим на своих друзей, с другой стремление к самовыражению, желание быть индивидуальностью. Это одно из наиболее ярко выраженных противоречий подросткового возраста.

Если самооценка подростка не находит опоры в социуме и потребность в самоуважении остается нереализованной, развивается резкое ощущение личного дискомфорта. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой характеристика его личности окружающими адекватна самооценке или даже превосходит ее [4].

Вместе с тем, развитие самооценки подростков под влиянием отношений со сверстниками сталкивается с рядом противоречий:

- между востребованностью в подростковом возрасте четкого внешнего ориентира для выработки адекватной самооценки и неоднозначностью таковых, вызванной объективной множественностью позиций оценивания подростка окружающими, в том числе сверстниками;

- между желанием подростка достичь единения с референтной группой сверстников, предполагающим принятие им транслируемых сверстниками оценок, и его стремлением выделиться из этой группы, связанным с определенным отторжением оценочных отношений сверстников;

- между стремлением подростка наиболее полно и адекватно познать собственные возможности и свойственными этому возрасту трудностями отделения реального от желаемого [1].

Таким образом, самооценка как важнейший психологический фактор формирования успешной деятельности младшего подростка, играет значимую роль в становлении его индивидуальных особенностей и возрастных характеристик. Поэтому вопрос о формировании самооценки в общеобразовательном учреждении является актуальным в настоящее время.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков [Текст]/ В.А.Аверин – М.: Академия, 2011. – 449с.
2. Концепция модернизация российского образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://civilg8.ru/priority/education/4540.php> (дата обращения: 14.10.2016)
3. Коршунов Л.С. Общение и самопознание [Текст] / Л.С.Кон // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения между людьми. – М.: Просвещение, 2006. – 467 с.
4. Липкина А.И. Самооценка подростка [Текст]/ А.И. Липкина – М.:, Знание, 2010 – 96с.
5. Личность и ее формирование в подростковом возрасте [Текст]/ Под ред. Р.Ю. Иванова. – М.: Академия, 2014. – 227с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка [Текст]/ М.: Знание, 2000. – 360с.



Швец В.В.,

магистрант 3 курса, психолого-педагогического факультета

«Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Арзамасский филиал),

г. Арзамас

Shvets V.V.,

3 undergraduate course psycho-pedagogical faculty

"Nizhny Novgorod State University named N.I. Lobachevsky" (Arzamas Branch)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE WORK OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. В статье представлен материал по социально-психологическому сопровождению детей с особенностями в развитии в работе педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Abstract. The article presents data on the socio-psychological support children with disabilities in the work of the teacher in the conditions of preschool educational institution.

Ключевые слова: педагоги, дети с особенностями в развитии, дошкольное образовательное учреждение.

Keywords: teachers, children with disabilities, preschool educational institution.

В международной практике формируется убеждение, что человек имеет право на индивидуальность, самобытность, признание и учет обществом его особенностей, в том числе ограниченных возможностей жизнедеятельности. Общество обязано предложить такому человеку медицинскую, социальную, психологическую и педагогическую помощь. Уровень цивилизации любого общества во многом оценивается по его отношению к инвалидам, людям с ограниченными возможностями в развитии. Основной целью всесторонней помощи лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности является создание оптимальных условий для обучения, воспитания, успешной коррекции и компенсации нарушенных функций, социальной реабилитации и интеграции в общество.

Дадим краткую характеристику возможных нарушений в развитии. Все нарушения в развитии в зависимости от времени возникновения могут быть разделены на врожденные и приобретенные. Врожденные нарушения связаны с заболеваниями матери во время беременности или с наследственными генетическими поражениями. Приобретенные нарушения связаны с родовыми или послеродовыми поражениями организма ребенка. По характеру расстройств выделяют органические (поражение материальной структуры мозга) и функциональные (дезинтеграция различных мозговых структур) нарушения.

Причинами возникновения нарушений могут быть не только биологические, но и социальные факторы. Различные формы нарушений развития индивида (онтогенеза) обозначают термином «дизонтогенез». Исследователи выделяют различные варианты дизонтогенеза:

- стойкое (психическое) недоразвитие: характеризуется выраженной незрелостью мозговых структур в результате раннего поражения;
- задержанное развитие: вызывается замедленным темпом формирования познавательной деятельности и эмоциональной сферы с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах;
- поврежденное развитие: имеет своей причиной врожденные и приобретенные нарушения, но их патологическое воздействие на мозг оказывается на более поздних этапах (после 2-3 лет);
- дефицитарное развитие: является результатом тяжелых нарушений отдельных анализаторных систем (зрение, слух, речь, опорно-двигательный аппарат);
- искаженное развитие возникает в результате сложного сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций (например, детский аутизм);
- дисгармоничное развитие: характеризуется врожденной или рано приобретенной стойкой диспропорциональностью психического развития в эмоциональной сфере (например, психопатия и патологическое формирование личности).

Одной из основных задач модернизации системы дошкольного образования является поиск оптимальных моделей образования детей с разным уровнем психофизического развития. Реализация этой задачи возможна через систему ранне-

го выявления и ранней помощи детям с отклонениями в развитии. Отечественные исследователи рассматривают раннюю комплексную помощь ребенку с отклонениями в развитии как совокупность системы социальной поддержки, охраны здоровья и специального образования. Такая позиция базируется на культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его научной школы, представители которой доказали уникальность первых лет жизни ребенка для его развития.

Многоаспектный анализ литературных источников и изучение опыта существующей практики ранней помощи в образовательных и медицинских учреждениях дают основание утверждать, что, несмотря на наличие научных исследований, методических разработок в области «ранней помощи», еще недостаточно раскрыта проблема индивидуального подхода в психолого-педагогическом консультировании ребенка с отклонениями в развитии и его семьи. Анализ полученных данных показал, что педагоги нуждаются в психолого-педагогической помощи по взаимодействию с детьми с особенностями в развитии.

На основании изучения результатов первичной диагностики нами была разработана программа, целью которой стала психолого-педагогическая помощь воспитателям во взаимодействии с детьми с особенностями в развитии в условиях ДОО. При составлении программы коррекционно – развивающих занятий были использованы материалы и рекомендации Р.В. Овчаровой, И.В. Дубровиной и других ученых.

Содержание программы было разработано на основании изучения и анализа научно-методической литературы. На состояние ребенка с особенностями в развитии большое влияние оказывают его ближайшее окружение, характер и качество взаимоотношений с другими людьми, общение с семьей и в детском саду. Доверие и привязанность к воспитателю – необходимые условия хорошего самочувствия ребенка в ДОО, поэтому основной акцент, в программе сделан на совместную деятельность воспитателя и детей, построенную на принципе интеграции разных видов детской деятельности, а также использовании разных методов профилактики агрессивного поведения у воспитанников. Для снятия негативных эмоций, скованности с воспитанниками проводятся упражнения на релаксацию, игры – тренинги и др.

Практика показывает, что для достижения эффекта от проводимых с детьми занятий, бесед в детском саду необходимо тесное взаимодействие с семьей. Учитывая это, разработанная программа предусматривает разные формы работы с воспитателями и родителями. Так, в ходе представленных бесед, консультаций, родительских собраний родители узнают о влиянии психологического микроклимата в семье на агрессивное состояние детей. В ходе практикумов, деловых игр, игр – тренингов они осваивают приемы формирования у дошкольников положительных эмоций, уверенного поведения и повышения самооценки.

Среди основных вопросов, которые рассматривают воспитатели в ходе семинаров, практикумов, брифингов, консультаций и других форм взаимодействия являются: методы и приемы развития коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста; использование игр, направленных на снижение мышечного и эмоционального напряжения; особенности проявления эмоциональ-

ных трудностей у детей; системы работы в ДОО по снятию тревожности у дошкольников; создание благоприятной эмоциональной атмосферы в ДОУ для формирования психологического здоровья детей.

В основе программы лежат консультативная и коррекционная работа с воспитателями, направленная на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей с особенностями в развитии; проведение подвижных игр с педагогами, направленных на преодоление тревожности, дискомфорта у дошкольников. Также в программе использовались релаксационные техники, направленные на обучение ребенка управлению своими эмоциями и чувствами и снижение уровня личностной тревожности; поведенческая терапия, направленная на расширение спектра поведенческих реакций в проблемной ситуации и снятие деструктивных элементов в поведении.

Форма занятий представлена в виде групповой или индивидуальной работы. Условия реализации программы заключаются в том, что программа рассчитана на всех участников образовательного процесса (воспитателя, родителя, ребенка) продолжительностью на период одного учебного года. Программа состоит из трех блоков, которые включают в себя: взаимодействие с воспитателями, работу с детьми дошкольного возраста и взаимодействие с родителями.

В каждом блоке представлены разные запланированные мероприятия, которые представлены в разных формах работы, как традиционных, так и нетрадиционных. В блоке «Взаимодействие с воспитателями» представлены: консультативная и коррекционная работа, направленная на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей, в виде тренингов и специальных занятий; проведение консультаций для воспитателей и родителей (индивидуальных и групповых); проведение подвижных игр с воспитателями, направленных на преодоление агрессивности у детей дошкольного возраста (игротренинги, игровые упражнения); рассмотрение методов эффективной работы и взаимодействия воспитателя с агрессивным ребенком (мастер-классы); объединение полученной теоретической информации, выведение основных постулатов, для использования их в дальнейшем взаимодействии с агрессивными детьми (в виде практикумов-семинаров, брифингов);

В блоке «Взаимодействие с воспитанниками» представлены следующие мероприятия: игра с агрессивными детьми (в виде подвижных игр, игровых упражнений, обсуждение проблемных ситуаций и т.д.); релаксационные техники, направленные на обучение ребенка управлению своим гневом и снижение уровня личностной тревожности (в виде релаксационных упражнений); коррекционная работа, направленная на обучение ребенка отреагированию своего гнева приемлемым способом, а также на отреагирование всей ситуации в целом (рисование гнева, а также лепка гнева из пластилина или глины, обсуждение (если ребенок хочет), в каких ситуациях он испытывает такой гнев); поведенческая терапия, направленная на расширение спектра поведенческих реакций в проблемной ситуации и снятие деструктивных элементов в поведении (работа с картинками, отражающими проблемные ситуации (придумывание различных вариантов рассказов по картинке); разбор вместе с ребенком последствий различных поведенческих

реакций на проблемную ситуацию, вы бор позитивной и закрепление ее в ролевой игре; введение на занятиях определенных правил поведения с использованием системы поощрений и привилегий в случае их соблюдения (награды, призы, медали, аплодисменты и т.п.); ведение ребенком вместе с воспитателем (родителями) карты поведения, содержащей личные правила поведения для конкретного ребенка (например, «держи руки при себе», «говори уважительно со старшими») с использованием наград и поощрений в случае соблюдения этих правил).

В блоке «Взаимодействие с родителями» представлены следующие мероприятия: информационно-аналитическая деятельность (анкетирование); проведение родительских собраний; проведение лекций, бесед, тренингов (в виде круглого стола); организация развивающей среды (наглядная агитация через создание стендов, папок передвижек, пособий).

Реализация программы показала, что воспитатели использовали в своей работе необходимые психолого-педагогические рекомендации и тем самым корректировали поведение детей с особенностями в развитии.



Якунькова А.В.

студентка психолого-педагогического факультета, 4 курс,

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: yakunkova.albina@mail.ru

Yakunkova A. V.

a student of psychology-pedagogical faculty, 4 course

Arzamas branch of UNN, the city of Arzamas, the Russian Federation

Акутина С.П.

доктор педагогических наук, профессор,

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: sakutina@mail.ru

Acutina S.P.

doctor of pedagogical sciences, professor,

Arzamas branch of UNN, the city of Arzamas, the Russian Federation

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ПОДРОСТОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A PREVENTIVE WORK WITH THE FAMILIES OF TEENAGERS INCLINED TO DEVIANT BEHAVIOR

Аннотация. В данной статье авторами изучено влияние особенностей семьи на развитие личности ребенка и на его поведение в целом. Приведены результаты исследования и предложены основные способы психолого-педагогической работы с семьей по профилактике девиантного поведения подростков.

Abstract. In this article the authors studied the influence of a family on a personality development of the child and on his behavior in general. There are some results of the research and the basic methods of psychology-pedagogical work with a family or the prevention of deviant behavior of teenagers.

Ключевые слова. Девиантное поведение, подростковый возраст, семьи «группы риска», факторы неблагополучия семьи.

Key words. Deviant behavior, teenage age, family risk groups, factors of family ill-being.

В условиях развития современного общества девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм и правил, приобретает все более массовый характер и ставит эту проблему в центр внимания не только педагогов-психологов, но и социологов, медиков, работников правоохранительных органов и социальных служб.

С давних времен проблема девиантного поведения является популярной среди отечественных и зарубежных ученых и в настоящее время, насчитывается огромное количество работ, касающихся данной проблематики. Вместе с тем, среди основополагающих концепций и теорий изучения причин девиаций можно выделить: психоаналитические (З. Фрейд, Э. Фромм, А. Адлер и др.), антропологические (Э. Кречмер, Х. Шелдон и др.) и социально-психологические (Д. Матс, Р. Мертон, Т. Сайкс и др.).

Как и многие другие отрасли психологической науки, психология девиантного поведения прошла путь от чисто теоретических исследований к практическому решению этой социальной проблемы.

Для современного общества важно серьезное изучение специфики социальной ситуации, этических норм, традиций общественного и семейного воспитания, с учетом которых должна строиться работа с девиантными детьми и подростками.

Большинство ученых, занимавшихся изучением проблемы возникновения отклонений в поведении детей и подростков, в своих исследованиях выделяют множество факторов, способствующих этому. Это и индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка, кризис подросткового возраста, положительное подкрепление ненормативного поведения в группе сверстников, пропаганда насилия и жестокости средствами массовой информации, доступность подростковой среде табака, алкоголя, наркотиков и многие другие причины.

Но, несмотря на это, одним из важных социальных факторов, влияющих на формирование девиантного поведения несовершеннолетних, по нашему мнению, является семья и семейное воспитание. Специфичность воздействия семьи на поведение подростков заключается в непосредственном позитивном и негативном влиянии через ближайшее окружение.

Анализ исследований Азарова Ю.П., Васильева В.Л., Антонова А.И., Данилина К.Е., Дербенева Д.П., Ушатикова А.И., Дубовской Е.М., Захарова А.И., Ковалева С.В., Мудрика А.В., Ярошевской М.Г. и др. показал, что существует связь между девиантными проявлениями и конкретными семейными жизненными ситуациями.

Дисгармоничный стиль семейного воспитания, уровень жизни и социальный статус семьи, патология в детско-родительских отношениях, аморальный и противоправный образ жизни родителей, алкогольная и наркотическая зависимость родителей, моральное и физическое насилие над ребенком и многое дру-

гое: все это пагубно влияет на развитие личности ребенка и на его поведение в целом. Ведь именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности.

На основании этого можно выдвинуть предположение о том, что семейное неблагополучие – основная причина, определяющая состояние и динамику девиантного поведения подростков. Понятие "семейное неблагополучие" охватывает различные отрицательные характеристики семьи, дефекты в ее структурном, количественном и половозрастном составе, внутрисемейные отношения, отношения членов семьи с внешними социальными институтами (школой, производством, досуговыми центрами и другими учреждениями). Каждый из этих факторов имеет особую специфику воздействия на процесс социализации и формирования личности подростка.

С целью подтверждения нашей версии, нами были подобраны методы исследования, которые помогут провести качественную диагностику и подтвердить, что дисгармоничные отношения в семье могут выступать причиной девиантного поведения.

В нашем исследовании приняли участие учащиеся 5-9 классов школ г. Арзамаса. В качестве основного метода исследования была использована методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Испытуемые были распределены в две группы. Первая группа – подростки из полных благополучных семей. Вторая – дети из семей с разной степенью «риска». Процентное соотношение распределилось следующим образом: 27% склонности к девиантному поведению показали дети из первой экспериментальной группы и 73% из второй. Данные результаты качественно подтверждают наше предположение о том, что семья, семейное воспитание и семейные взаимоотношения, оказывает сильнейшее влияние на формирование отклонений в поведении подростков.

Таким образом, на современном этапе наше общество нуждается в профессиональной помощи семьям и подросткам по преодолению и профилактике девиаций поведения.

Вместе с тем, необходимо учитывать, что подростковый период является наиболее сложным и тяжело переживаемым этапом в жизни ребенка. Данный этап возрастного развития в основном характеризует неустойчивость, неопределенность, шаткость и подвешенность состояния. Объясняется это тем, что ребенок перешел из стадии детства, но еще не достиг этапа взрослого возраста, но при этом у него уже сформировалось такое новообразование, как чувство взрослости, которое характеризуется тем, что подросток, оставаясь еще ребенком, чувствует себя взрослым. Это противоречие неизбежно ведет за собой кризис подросткового возраста, который особенно тяжело переживается детьми, как, в общем, и весь этот период возрастного развития.

Возрастные особенности в первую очередь должны быть учтены при планировании работы с подростками. Начинать профилактику следует, прежде

всего, с устранения условий риска, существующих на сегодняшний день и выбора эффективных форм, методов, средств и приемов.

Основными формами такой работы являются тематические лекции, семинары, дискуссии, беседы, родительские собрания с привлечением специалистов (медиков, юристов и др.), просмотр социальных видеороликов и кинофильмов и т.п.

Данные методы направлены на информирование и просвещение родителей о том, какие последствия для ребенка могут иметь, например, частые конфликты родителей, их аморальный образ жизни, неустойчивость и непостоянство воспитательных воздействий, патология детско-родительские отношений, отвержение чувств и переживаний ребенка, непринятие родителями его таким, какой он есть и многое другое.

Так же также эффективными являются активные формы. Это могут быть тренинги с совместным участием родителей и детей, тематические игры, дни здоровья, веселые семейные старты, походы, пикники, привлечение родителей совместно с детьми к организации и участию в общешкольных мероприятиях, праздниках и многое другое.

Данные формы нацелены на активное взаимодействие родителей и детей, на их совместную деятельность, с целью развития социальной и творческой активности, как детей, так и родителей, а так же с целью их сплочения в решении совместных задач и проблем, развития и налаживания коммуникативных навыков, навыков взаимопонимания, взаимопомощи и т.п.

Работа с семьей в рамках профилактики и предупреждению девиантного поведения подростков должна быть первоочередной. Ведь именно семья является основным и наиболее мощным агентом социализации, а так же именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности.

Список литературы

1. Якунькова А.В., Смирнова Т.С. Влияние семьи на формирование девиантного поведения у детей подросткового возраста. // Молодёжь в современном мире: гражданский, творческий и инновационный потенциал: Материалы VI Всероссийской (заочной) Научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных / Старооскольский филиал ФГБОУ ВПО МГРИ-РГГРУ; ред. кол.: Г.В. Черезов, С.Л. Степкина, С.А. Рыбакова. – Старый Оскол: Изд-во РОСА, 2014. – 338 с.

2. Якунькова А.В. Социально-психологические условия формирования девиантного поведения у подростков в семье. //Наука молодых: сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции, 23-27 марта 2015 г., г. Арзамас. / Ассоциация ученых г. Арзамас, Арзамасский политехнический институт (филиал) НГТУ, Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И.Лобачевского. – Арзамас, 2015. – 1045 с.

3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. – М.: Сфера, 2001. – 160 с.



Indrašienė V.

*Professor at Institute of Educational Sciences and Social Work,
Faculty of Social Welfare, Mykolas Romeris University,
Vilnius, Lithuania,
E-mail: v.indrasiene@mruni.eu*

Sadauskas J.

*Associate Professor at Institute of Educational Sciences and Social Work,
Faculty of Social Welfare, Mykolas Romeris University,
Vilnius, Lithuania. E-mail: justas_sad@mruni.eu*

Stasiukynaitė E.,

*Institute of Educational Sciences and Social Work,
Faculty of Social Welfare, Mykolas Romeris University,
Vilnius, Lithuania.*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ОКАЗАНИИ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА, ЧТОБЫ УДОВЛЕТВОРИТЬ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ

ACTIVITIES OF SOCIAL WORKERS ASSISTING FAMILIES OF SOCIAL RISK GROUPS TO SATISFY THE NEEDS OF THEIR CHILDREN

Аннотация. Целью исследования является раскрытие потенциала социальных работников в оказании помощи семьям социального риска, чтобы удовлетворить потребности детей. Для исследования качественный метод исследования был выбран. Данные были собраны с использованием метода полуструктурированного интервью. Критерии отбора информантов: 1) социальные работники которые работают с семьями социального риска, 2) не менее 3-летний опыт работы с семьями социального риска. Были опрошены 6 информантов.

Introduction. In Lithuania though every year a decrease of social risk families, as well as of the number of children growing in them, the problem that parents are not capable to create proper conditions for physical and moral development of the child and to secure the basic needs of their child still remains, and this determines the relevance of the issue.

In terms of scientific literature the issue of social risk families is a popular one – it has been investigated in various aspects by both in Lithuanian and foreign authors. The occurrence of social risk families, the most common problems they face with, the status of such families in the society and the performance of family functions have been analysed by quite a number of authors. I. Leliūgienė (2003), G. Kondrotaitė ir J. Guščinskienė (2006), G. Kondrotaitė (2006), A. R. Matos, L. M. Sousa, (2004), C. Sutton (1999), L. C. Johnson (2003) investigate this issue very particularly and universally in their works.

The goal of the research is to disclose the potential of social workers in assisting the social risk families to satisfy the needs of their children.

Ключевые слова: социальная работа с семьей; потребности; социальные услуги.

Keywords: social work with family; needs; social services.

Methodological assumptions of the investigation

The qualitative research method was selected for the investigation. Data have been collected using the method of semi-structured interview. According to Rupšienė (2007) the interview, as an investigation data collection method, is based on the assumption that the most important is to know the personal attitude and the assessment

of each informant on the phenomenon under investigation. The interviews were recorded on a dictaphone. For the results analysis the content analysis method was applied (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008): 1) the respondents texts were read and the key aspects demonstrated as phrases, words were highlighted, and based on the highlighted words, categories were distinguished; 2) identification of notional elements: split of the content of the categories distinguishing notional elements; 3) division of the notional elements into sub-categories; 4) interpretation of the content data.

A target group of the investigated was selected. The criteria for selection: 1) social workers working with the families of social risk, 2) minimum 3 year experience of work with social risk families. So, for selection of participants of the research non-probability, target, convenience sampling was applied. Totally 6 informants (all women) were surveyed. The research data collection was completed based on information saturation principle. When it was noticed that the answers obtained during interviews start to correspond to the previously obtained data, new respondents were not included into the research. The research was performed in October- November 2014. Under the wish of the participants of the research all meetings took place at their work places. Some interviews, having received the consent of the informants, were recorded on the dictaphone, the others, recording objected by the informants, were hand-written. The research was performed following the key ethical principles of the research: free will of the informants to participate in the research and secured confidentiality.

Factors interfering with satisfying of needs of children in social risk families

One of the main duties of parents is to take care of their child. Taking care of the child means: noticing the needs of the child and satisfying them in the best way, creation of emotional relations, provision of favourable emotional conditions for development and improvement of the child (Winnicott, 2000, Liobikienė 2009). According to D. Vyšniauskytė and al. (2012), when parents quickly react to the needs of the child and satisfy them, the child feels safe, loved and needed. Good enough parents quickly notice the needs of their child and satisfy them. Unfortunately, this cannot be said about the parents in the families of social risk. They, as a result of various reasons, often fail to notice, and, having noticed, are not able to satisfy the needs of their children.

There is no single reason why parents in families of social risk fail to satisfy the needs of their children. Families of social risk face a lot of problems which hinder them from proper care of their children. L. Bulotaitė and al. (2001), distinguish several factors which hinder parents from proper care of their children:

- poverty,
- parents, due to their mental health or psychological features, are not able to perform their parent duties adequately,
- parents do not understand that they lack knowledge about psychological and physical needs,
- parents have personal problems (divorce, sickness and etc.) or own needs (alcohol, drugs and etc.) and this prevails over the needs of the child.

Though the reasons of children's neglecting are very different, the performed investigations show that the main reasons because of which parents do not satisfy the needs of their children, are mental health problems of the parents, abuse of drugs, alcohol, violence in family and financial difficulties (Gardner, 2008, Daniel and al. 2011). All those factors have direct influence on the ability of parents to take care of their child.

Problems of mental health, especially depression, very often obstruct satisfying of all needs of one's child (Minty, 2005). Parents suffering from psychic illnesses very often do not undergo any treatment, and that has serious consequences not only on the health of parents, but also on children care. Abuse of drugs or alcohol very often influences the ability of parents to take proper care of their children. This is because the use of psychotropic substances influences the ability of parents to think clearly and make proper decisions. Also because of alcohol and drugs use children are often left on their own for long time, because parents drink or use drugs. Besides, alcohol and drugs cost a lot; therefore the most of the income is used for buying this stuff rather than satisfying the child's needs. Meanwhile, because of violence in the family, the child might be in danger of physical and emotional violence and negligence as well. Because the victim of violence, because of own safety, will put the priority on the needs of the offender and only then on the child. Also the offender may restrict or control the money that should be spent on the needs of the child. In families where violence, abuse of drugs and alcohol prevail, the older children may take over the roles of parents and start taking care of themselves, younger brothers and sisters, even of their parents. Because of young age and of the accepted duties the child loses normal life of the child and in this way does not satisfy all his/her needs.

Poverty is one of the factors that cause non-satisfaction of needs. Really, many of the physical negligence forms, for example, inappropriate clothes, poor hygiene, insufficient and inferior nutrition may directly relate to poverty. But however, though poverty increases the risk of neglecting, it is not a determinant factor in respect of the child's neglecting. There are families that have little money, and sometimes parents cannot afford a lot of food or new fashionable clothes, but parents do care that the child is not hungry, not freezing in winter time, that he or she has all the required things for school. The majority of poor families love their children and satisfy their needs. But when another family problems come parallel with poverty (violence, abuse of alcohol and psychotropic substances), it may have negative influence on reacting and satisfying needs of the child.

Many researches show that parents' depression, violence in the family, abuse of drugs and alcohol and poverty are the key factors determining that needs of children are not satisfied by parents. Apart of those significant factors of negligence there is one more that is important – the lack of knowledge and skills. T. N Liobikienė (2009) notices that parenthood, as any other activity, requires knowledge and capability. The author, analysing the factors of non-satisfaction of the needs of the children in social risk families, noticed that parents lack knowledge about care and needs of the child, development of the child, specifics of age groups, physical care (nutrition, clothing, and hygiene) and proper discipline. Therefore children are often neglected, but often

such behaviour of parents is unintentional, since parents themselves do not know how to behave (Bandzienė (2008). T. Tamošiūnas and V. Želvyte (2010) indicate that in social risk families the needs of children are not satisfied because of irresponsible attitude of parents towards children and failure to perform the duties, morally wrong behaviour and inappropriate way of life.

The fact that social risk families do not secure the needs of their children, can also be associated with the fact that parents themselves often are brought up in similar families or in children's home, therefore they have no models of behaviour how to cope with arising problems, how to take care of their children. In such families poor capability to take care of the child and oneself is passed from generation to generation. Such parents just have no experience and understanding of appropriate upbringing of the child. Being neglected themselves in their childhood they are not able to give love and warmth to their children (Žukauskienė, 2012). Because of absence of examples in their families, later on children themselves, when becoming parents, cannot maintain cleanness and order in their homes, they do not know how to take care of food, cooking, how to satisfy the main needs of their children and etc. (Social cooperation model, 2009). In the methodological manual for specialists "Child Destructing Behaviour" it is emphasized that a part of parents, because of poor parenthood skills or negligence experienced in childhood, does not realise that they harm their child by neglecting. It is obvious that, as a result of many factors of neglect, it is often difficult to establish the reasons why exactly parents do not satisfy the needs of their children. According to B. Kairienė (2010), it is always necessary to find out whether the parents are really incapable of taking care of their child, or social conditions and various addictions prevent them from doing that.

According to parents' care of their children, parenthood can be divided into positive and negative. Positive parenthood means appropriate care of the child, reasonable control of the child and efficient help responding to psychological, emotional, physical, intellectual, social and mental needs of the child. While negative parenthood is when parents neglect their children, do not care about them, do not satisfy the main needs of their child. Such parents foster their children out of continuity, authoritarian, or in the opposite – allow them everything without any limits. The consequences of negative parenthood are complicated and painfully affect children: poor self-respect, lack of confidence, incapability to love, problems in socialising, leaning towards addictions and etc. (Vyšniauskytė and al., 2012).

As a result of negative parenthood, neglect of children may dominate in the family. Neglect occurs when parents do not provide the child with what is necessary for the child for his/her normal development, growth and aging. T. N. Liobikienė (2006) distinguishes five forms of neglect: physical, medical, pedagogical, social and psychological. Physical neglect occurs when there is no proper housing, food, clothes or they do not correspond to the season. Medical – when health of the child is neglected. Children are not treated, vaccinated, no aid is provided when children get hurt. Pedagogically neglect children are when parents do not let them to school and do not educate them themselves. Social neglecting occurs when children are not thought social skills, it is forbidden for them to socialize with the people round about. When a child

is not spoken to, not caressed and not appreciated in the family we can say that the child is psychologically neglected (Liobikienė, 2006). It is necessary to encourage positive parenthood so that children in families are not neglected. Parents from social risk families shall be provided with knowledge about needs of the child, the child development phases and be assisted in mastering child-care and needs satisfying skills (Liobikienė, 2009).

Summarising theoretical attitudes of different authors it can be stated that capability of parents to satisfy the needs of their children may be restricted because of many factors: mental health problems, abuse of psychotropic substances and alcohol, violence and poverty. All those factors directly influence the ability of parents to take care of their child. But the key factors which the most hinder parents from social risk families from satisfying the needs of their children is the lack of parenthood knowledge and skills. This knowledge and capabilities most often are passed from generation to generation therefore the parents that grew in the conditions of neglect are not capable to take proper care of their children as well.

Assumptions for assistance to social risk families

In Article 19 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (*Official Gazette*, 1995, No 60-1501) it is emphasized that the state shall exercise all necessary legal, administrative, social and education measures in order to protect the child against negligence and careless behaviour which might be experienced from parents. So the state is obliged to provide real support to those families which are considered as risk families. Today in our country social risk families are provided with social services aimed for positive functioning of the family.

Those services are provided by municipal social support centres, crisis centres, family centres, children day-care centres and other organisations and institutions related to protection of children rights (*State Control of the Republic of Lithuania, National Audit Report "Is the Child Rights Protection organised efficiently"*, 2012). The main providers of social services to social risk families are social workers working with social risk families. In 2013 in Lithuania there were 634,5 social workers for the work with social risk families and one worker in average had 16 social risk families (*Ministry of Social Security and Labour of the Republic of Lithuania, Social Report*, 2014).

Presently social risk families with children are provided with both general and special social services (State Child Rights Protection and the Adoption Agency at the Ministry of Social Security and labour, Activity Report 2013). The general services are separate services provided without continuous supervision of specialists. They are provided in social services institutions and at persons' homes. Informing, consultancy, organization of nourishment, provision of clothing, personal hygiene services and etc. are attributed to general social services. Special social services are provided when general social services are not sufficient. They are divided into social supervision, which is complex, but not requiring continuous supervision of specialist (assistance at home, development of social skills, temporary accommodation and etc.) and social care which is a complex assistance requiring continuous supervision of specialists (*Law on Social Services, Official Gazette*, 2006, No 17-589).

The ombudsman for Children Rights in 2012, aiming to find out what social services are most frequently provided to social risk families with minor children, asked municipalities to provide information on prevailing social services. According to the data provided by municipalities, in the municipalities the social risk families the most frequently are provided with the following general social services:

- informing: provision of required information on social assistance for a person (a family);
- consultancy: assistance, together with the person analysing personal (family) problem situation and search for efficient ways for solution of the problem;
- mediation and representation: provision of assistance to the person (family) solving various personal (family) problems (legal, health, economic, household, documents management, tax payment, making appointment with specialists, organising household works and etc.) mediating between the person (family) and the environment (other institutions, specialists, persons).

Sparsely the municipalities indicated that social risk families with minor children are provided with other general social services listed in the Catalogue of Social Services: organisation of nourishment, provision of the essential clothing and footwear, transport organization, socio-cultural, organisation of personal hygiene and care services (*Ombudsmen's for Child's Rights of the Republic of Lithuania Certificate "On Investigation under the Initiative of the Ombudsmen for Child's Rights On Problems of Organization and Provision of Social Services for Social Risk Families and the Influence on Protection of Child's Rights"*, 2012).

The most frequent special social care service provided for social risk families is development and support of social skills: services provided for persons (families) during day time aimed at maintenance and restoration of self-sufficiency performing various functions required in community and personal (family) life (*Catalogue of Social Services, Official Gazette, 2006, No 43-1570*). According to the Catalogue of Social Services (*Official Gazette, 2006, No. 43-1570*), the content of the social skills development and maintenance service is: informing, consultancy, mediation and representation, communication, nourishment organisation (providing free of charge nourishment in canteens, community institutions or other catering places, and dispensing food cards or dry food rations to residents, organisation of nourishment in children's day-care centres), development and maintenance of daily routines skills (in housework, cash accounting management, shopping and paying taxes, planning and performing housework, child-care, socialising and etc.), development of working skills (sewing, knitting, weaving, crafts, ceramics, individual cleaning of premises and environment) other services (*Ombudsmen's for Child's Rights of the Republic of Lithuania Certificate "On Investigation under the Initiative of the Ombudsmen for Child's Rights On Problems of Organization and Provision of Social Services for Social Risk Families and the Influence on Protection of Child's Rights"*, 2012).

According to the *Ombudsmen for Child's Rights Protection (2012)*, the most of the municipalities indicated that most frequently social risk families are provided with social care services. Really, social workers working with social risk families most often provide the services of social skills development and maintenance, advice

on issues of social support. Also, together with other specialists, help to solve arising problems and provide required material support. It is obvious that, aiming to eliminate the reasons because of which a family is included into the list of social risk families, the services provided to the families shall correspond to the factual needs of the family and be focused on solutions of established problems and their elimination. Because only properly and in time provided social services help families of social risk to overcome arising social, economic difficulties and to secure satisfaction of physical and emotional needs of their children. It also enhances inter-relations within the family, helps parents to develop social and parenthood skills. Providing active work of social workers with social risk families and motivated strive of the families themselves to solve problems, and having solved them, reasons to exclude the family from the list of social risk families appear. But quite often the work with social risk families is aggravated with hostility of the family members and the lack of motivation to change (Masiliauskienė, Griškutė, 2010).

The social workers' attitudes to satisfying the needs of children growing in social risk families

Children in social risk families because of abundance of parents' problems very often have no possibilities for over-all satisfaction of their needs. In order to secure better satisfaction of the child's needs, the parents and the children shall get social support. During the interviews the informants were asked what assistance parents of social risk families needed so that the needs of their children could be over-all satisfied. Analysing the content of informants' answers three qualitative categories were distinguished: provision of knowledge-skills, mediation, support (see Table 1).

All informants maintain the attitude that, willing that parents better satisfy the needs of their children, they need knowledge and skills: *"they really have to be given knowledge and skills"*(A). According to the social worker F, *"parents poorly satisfy the needs of their children...because of the lack of elementary social skills and understanding how to satisfy the needs important for the child"*. Therefore social workers while working with social risk families most often provide the services of social care. Social care is the whole of services by which complex support is provided for a family that does not require continuous social supervision service (*Law on Social Services, Official Gazette, 2006, No 17-589*). When providing social services social workers seek to restore and maintain self-sufficiency of families in performance of various functions required in family life. They teach skills of daily routines (housework, money management, shopping, paying taxes and etc.). The informant F states that social workers *"...have a duty to teach parents social skills so that they could better satisfy all those needs of the child"*. But the informant E notes that very often *"parents themselves lack wish and motivation to learn"*. Reluctance of parents of social risk families to recognize their problems, the lack of motivation are the factors which interfere with the wish of specialists to help them.

The informants during the interviews disclosed that social risk families seriously lack parenthood skills *"do not have those elementary skills to communicate with children...they do not know what is common for what age and how to settle conflicts"* (A). According to the informants, if willing that parents better satisfy the needs of

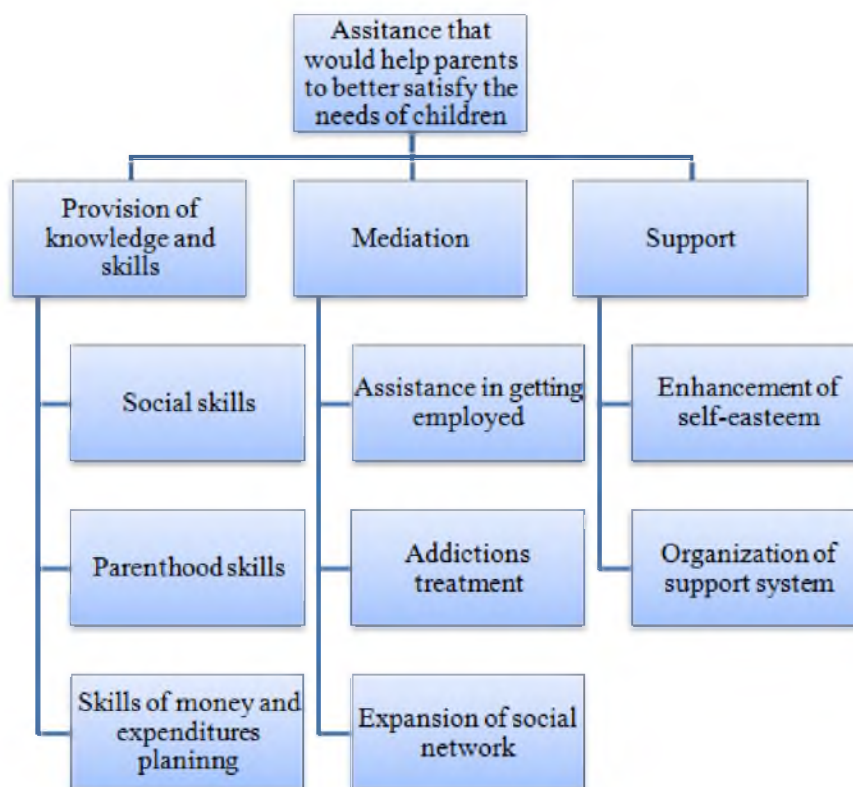
their children “*they have to be tough skills of parenthood, motherhood*” (D), “*provide conditions to attend groups of parenthood skills*”(B), “*to give knowledge on the child’s development phases..*”(C). The informant F notes that parents have to be given knowledge in general about all five needs of the child, because... “*parents often think that the most important is that their children are fed. But the child needs much more than that*”. Thus, a social worker starting to work with a social risk family first of all has to find out the knowledge and skills that the parents have. To find out what the parents know about development of the child, how they understand the needs in different phases children development and etc.

According to research participant A, the parents in social risk families ... “*need assistance in management of the money they receive*”. So, while working with the family social workers have to provide parents with the knowledge on... “*family budget planning..., so the money is enough to the end of the month*”(A).

The participants in the research also indicate that parents from social risk families have to be assisted in employment issues “*to assist in getting employed*”(B), “*helping to find a job*”(C), treating various addictions “*to assist in overcoming addictions*”... “*to guide to a medical institution*”(C), restoring and expanding social network connections “*social network expansion*”(D). Thus, working with social risk families the social worker often has to take the role of a mediator to enable persons to get the services they require, as a result of what the needs of the children could be better satisfied.

The informant D, when speaking about the assistance needed by social risk families so they could better satisfy the needs of their children, mentioned support. According to her, parents from social risk families need support of their self-esteem and continuous encouragement. The needs of children in those families could be better satisfied if they had more resources of support “*... community support*”.

During the interview the informant B, when speaking about provision of assistance to social risk families, emphasize that problems arising in those families are complex, therefore, willing to help them, cooperation of various specialists is necessary “*the most important is that specialists of various fields working with such families – school social pedagogues, social workers of neighbourhoods, social workers of children day-care centres and others – cooperate*”. The informant notes that in order to better understand the problems of those families information exchange among different specialists is necessary “*sharing of information is very important because social pedagogues, social workers of day-care centres work more with the child and see him/her every day. We have no such possibility, but we know more about problems of the family and the situation in it*”. Thus, continuous cooperation of specialists from various fields and “*sharing of information would really improve the assistance for a family and its children.*”



Picture. 1 Assistance that would help parents to better satisfy the needs of children

Summarising the outgivings of the informants on the assistance which is needed by parents of social risk families so they could better satisfy the needs of their children, the social, parenthood, money and expenditures management skills have to be developed. Assistance to those families includes assistance in overcoming addictions, developing social network and help in getting employed. Providing assistance to social risk families it is important to support them, i.e., to enhance their self-esteem and organise the system of support.

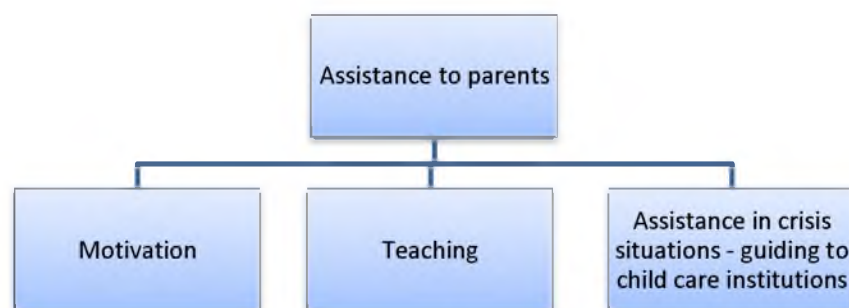
The research was aimed to establish in what ways social workers working with social risk families contribute to satisfying the needs of the children in such families. Analysing the outgivings of the informants' one category is distinguished – work with parents and help in crisis cases. During the interview the workers disclosed that, when working with social risk families, they work the most with parents “*we work more with parents*” (A) , “*we work with parents*” (D), “*we work most with the parents*”(E). So, social workers as if do not contribute directly to satisfaction of children's needs. But working with parents, teaching and motivating them to satisfy the needs of their children they make every endeavour that the needs of the child in the family are satisfied “*...everything is because of parents. Our goal is to transform the parents, and when the parents change, then they will satisfy the needs of children*” (D).

G. Kondoraitė (2006) asserts that, in order to secure the welfare of social risk families, of the children, it is not enough to activate cooperation between society and territorial communities; first of all parents themselves have to be motivated and activated. During the interview the informant F states “*that whatever good the day-care centre is, all needs of the child can be satisfied only in the family*”. Therefore

families of social risk, which are not able to secure qualitative satisfaction of the child's needs, must be assisted, because when parents get the required timely assistance very often they are able to start solving problems on their own. The data of the research showed that the primary and the main measure taken by social workers working with parents of social risk families is motivation *"we motivate"* (D) . The informants emphasize that when working with families they continuously *"by conversations, sincere communication"*(C) *"motivate parents properly take care of their children"*(E), *"motivate those clients that they first of all satisfy the needs of their children rather than their own ...the primary needs, so that children are properly fed, dressed according to the season..that parents somehow fulfil those their duties.."*. Thus, sometimes to get parents taking better care of their children it is enough to increase their inner motivation.

Another way by which social workers indirectly contribute to better satisfaction of the children's needs in social risk families is teaching –*"we teach"* (D). According to T. N. Liobikienė (2006), parents because of drinking, drug use and lack of knowledge and skills are not able to establish and satisfy the basic emotional and physical needs of the child, therefore social workers working with social risk families very often teach *"...we teach parents very elementary things"* (B), *"mostly we teach them, explain"* (C). During the interviews the informant C disclosed that parents from social risk families *"need to be taught homework, the family need more of advice of this kind..."*. So social workers seeking that the children growing in social risk families could better satisfy their needs, first of all try to develop social and parenthood skills of their parents *"if parents do not have any parenthood, food preparation skills, the social worker teaches them, gives advice"*(B), *"we try to develop parenthood and social skills"*(E), we teach *"housecleaning, tell them about washing..."* (C).

In cases when motivation and teaching by social workers is ineffective and parents continue not satisfying the needs of their children, and the child occurs in danger because of this, social workers try to get the child into a safe environment, *"direct the child to an institution, depending on the situation"*(C). Most often *"try to put the child into a crisis centre so that at least temporarily the basic needs of the child are satisfied"*(A).



Picture. 2 Ways by which the social worker working with social risk families contribute to satisfaction of the needs of the children growing in social risk families

Interpreting the data obtained during the interviews it is possible to state that social workers maintain the attitude that parents have to be able themselves to satisfy all

needs of the child; therefore specialists try to motivate parents and teach them, to guide children in critical situations to child care institutions.

Conclusions

The distinguished factors that hinder parents for satisfying the needs of children in social risk families: problems of mental health, abuse of drugs and alcohol, violence, poverty, lack of parenthood knowledge and skills.

Properly and timely provided social services help social risk families to overcome arising social, economic difficulties and to secure satisfaction of physical and emotional needs of their children. Activity of social workers helps parents to develop social and parenthood skills and enhances relationships within the family. Active work of social workers with social risk families and motivated strive of families themselves to solve problems and having solved them, the grounds for exclusion of the family from the list of social risk families occur.

According to the assessment of social workers, when aiming to enable families of social risk to satisfy the needs of their children it is necessary: to develop social, parenthood, money and expenditures management skills, to help to overcome addictions, to develop social network and to assist in getting employed. Providing assistance to social risk families it is important to support them, i.e., to enhance their self-esteem and to organise the system for support. In their daily work social workers motivate and teach parents from social risk families to properly take care of their children and in critical cases protect the child against arising threats.

References

1. Banzienė V. Socialinio darbuotojo veiklos ypatumai teikiant pagalbą vaikui iš skurstančios šeimos // Socialinis darbas. Patirtis ir metodai 2008 Nr. 1 (1) p. 105-115.
2. Bitinas B., Rupšienė V., Žydžiūnaitė V. Kokybinių tyrimų metodologija: Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. Klaipėda: S. Jokučio leidykla-spaustuvė, 2008.
3. Bulotaitė L ir kt. Drauge su vaiku: psichologo patarimai tėvams. Vilnius: Efrata, 2001.
4. Daniel. B. ir kt. Recognizing and helping the neglected child: evidence-based practice for assessment and intervention. London: Jessica Kingsley, 2011.
5. Gardner R. Developing an effective response to neglect and emotional harm to children. London: NSPCC, 2008,
6. Guščinskienė J., Kondrotaitė G. Socialinės rizikos šeimų problemos: Pagėgių savivaldybės atvejo studija // Socialinis darbas. 2006, Nr.5 (1), p. 15-23.
7. Johnson L. C. Socialinio darbo praktika. Bendras požiūris. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija, 2003.
8. Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (Žin. 1995, Nr. 60-1501).
9. Kairienė B. Vaikai, patyrę smurtą šeimoje, Socialinis darbas profesinė veikla, metodai ir klientai. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto leidykla, 2010. p. 183-198.
10. Kondrotaitė G. Socialinės rizikos šeimos Lietuvoje: atvejo studija // Filosofija. sociologija 2006, Nr. 4. p. 55–60.
11. Leliūgienė I. Socialinio pedagogo (darbuotojo) žinynas. Kaunas: Technologija, 2003.
12. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministerija // Socialinis pranešimas 2013-2014, 2014.
13. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2006 m. Balandžio 5 d. Įsakymas Nr. A1-93 “Dėl socialinių paslaugų katalogo patvirtinimo” (Žin., 2006, Nr. 43-1570).
14. Lietuvos Respublikos Socialinių paslaugų įstatymas Nr. X-493 (Žin., 2006, Nr. 17-589).

15. Lietuvos Respublikos Vaiko teisių apsaugos kontrolierius, pažyma „Dėl tyrimo Vaiko teisių apsaugos kontrolierės iniciatyva dėl socialinių paslaugų organizavimo ir teikimo socialinės rizikos šeimoms problemų bei įtakos vaiko teisių apsaugos užtikrinimui“ 2012-09-11 Nr. (6.3.-2011-25)-PR-192.
16. Liobikienė T. N. Krizių intervencija. Kaunas: VDU Socialinio darbo institutas, 2006.
17. Liobikienė T. N. Sistemine pozityvios tėvystės raiškos ir ugdymo perspektyva // Socialinis darbas. Patirtis ir metodai 2009 Nr. 4 (2) p. 107-123.
18. Matos A. R., Sousa, L. M. How Multiproblem Families Try to Find Support in Social Services // Journal of Social Work Practice, 2004 Nr. 18 p. 65–80.
19. Minty, B. The nature of emotional child neglect and abuse. London: Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2005.
20. Rupšienė L. Šeimotyro įvadas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2007.
21. Socialinio bendradarbiavimo modelis: metodinė priemonė socialiniams darbuotojams ir jų padėjėjams. Kaunas: VŠĮ Šeimos santykių institutas, 2009.
22. Sutton C. Socialinis darbas, bendruomenės veikla ir psichologija. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija, 1999.
23. Tamošiūnas T., Želvytė V. Vaiko teisių apsaugos sistemos valdymo prioritetai: teisinės bazės ir savivaldybių ekspertų nuostatų analizė // Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos. 2010. Nr. 4 (20), p. 154—168.
24. Valstybės Vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos //2013 metų veiklos ataskaita, 2014.
25. Vyšniauskytė – Rimkienė J., Liobikienė T. N. Gebėjimai socialinio darbo praktikoje (tėvystės ir vaikų socialinių gebėjimų lavinimas): mokomoji knyga. Kaunas:VDU, 2012.
26. Vyšniauskytė-Rimkienė J. ir k.t. Tarpsektorinio bendradarbiavimo modelio kūrimo prielaidos, galimybės ir kliūtys pirminės sveikatos priežiūros sistemoje dirbant su socialinės rizikos šeimomis // Socialinis darbas. Patirtis ir metodai 2013 Nr. 12(2), p. 121-140.
27. Winnicott D.W. Vaikas, šeima ir išorinis pasaulis. Viarecta tev Vilnius, 2000.
28. Žukauskienė R. Raidos psichologija: integruotas požiūris. Vilnius: Margi raštai, 2012.

Секция
«Проблемы и перспективы социального служения
в России и за рубежом»

Бодрин А.В.,

доцент кафедры социальной работы, сервиса и туризм

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: germes.al@yandex.ru

Bodrin A.V.

Arzamas branch of Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Ph.D.,

Arzamas, Russian Federation

ОБЩЕСТВЕННЫЕ РАБОТЫ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ
ТРУДОВОЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

PUBLIC WORKS AS A FORM OF LABOR ASSISTANCE
IN THE RUSSIAN EMPIRE

Аннотация. В данной статье отражен исторический взгляд на проблему общественных работ в отечественной практике социальной помощи. Общественные работы рассматриваются как разновидность трудового направления социальной работы, дается их определение, проводится их классификация, выделяются причины их появления. Особое внимание уделяется государственной политике в этой области в пореформенной Российской империи.

Abstract. In this article there is a historical perspective on the problem of public works in domestic practice of social assistance. Public works are considered as a kind of labor the direction of social work, given their definition, their classification is conducted, highlighted the reasons for their occurrence. Special attention is paid to public policy in this area in post-reform Russian Empire.

Ключевые слова. Общественные работы, трудовая помощь, социальная работа, государственная политика.

Keywords. Public works, employment assistance, social work, public policy.

Общественные работы – занятия, которые государство или местное самоуправление предоставляют безработным для смягчения их затруднительного положения. Особенно часто практиковался этот прием помощи в случае крупных бедствий, таких как неурожай, война, революция, промышленный кризис [4, С. 605 – 607].

Что касается нашей страны, то предпосылкой к организации общественных работ в России всегда служили неурожаи, отнимавшие у широких масс нашего населения продовольственные ресурсы и делавшие, таким образом, особенно настоятельной потребность в дополнительном доходе, без которого в обычных условиях население могло и обходиться.

Хотя первые свидетельства о неурожаях и голоде в России относятся к 1024 г., общественные работы начались у нас сравнительно поздно. Первые попытки их устройства относятся лишь к началу XVII в., а именно, к царствованию Бориса Годунова. Для того времени организация общественных работ являлась прогрессивной формой призрения и положила начало трудовой помощи в России, которая считается актуальной и в настоящее время, поскольку одновре-

менно приносит пользу и нуждающимся, и государству [3, С. 124]. Очень долго они носили спорадический характер, как, например, работы, устраивавшиеся при Петре I, Анне Иоанновне и Екатерине II.

Этот характер общественные работы начали терять только в царствование Николая I. Однако и в этот период времени отношение к ним было далеко неоднозначным. В начале царствования и в особенности при учреждении особого «Секретного Комитета» на них смотрели как на «единственную, самую надежнейшую и удовлетворяющую всем видам правительства меру» [2, С. 44]; но впоследствии, под влиянием неудовлетворительной внутренней организации работ им стали отводить уже более подчиненное место, как мероприятию частному и дополнительному.

Большую роль в неудаче николаевских работ сыграла неспособность и неподготовленность местной администрации, не сочувствие со стороны помещиков и недоверие крестьян, которых нередко отпугивала от работ совершенно напрасно выдвигавшаяся политическая тенденция, заключающаяся в желании «устранить вредную мысль поселян о безусловном праве их требовать дарового пособия от правительства и владельцев и привести их к сознанию, что они обязаны беспрерывно во всем повиноваться последним и исполнять возложенные на них работы» [2, С. 44].

Тем не менее, в период неурожаев 1840-1855 гг. общественные работы предпринимались в довольно широких размерах. Так, в 1840 г. были устроены работы в следующих губерниях: Калужской, Тульской, Рязанской, Московской, Воронежской, Орловской, Владимирской и Нижегородской на сумму свыше 3 миллионов рублей. Во время неурожая 1846 года были проведены шоссейные работы в Витебской, Могилевской и Псковской губерниях. В 1847 г. подобные работы были организованы в Витебской и Смоленской губерниях, а в 1851 году – в Могилевской, Смоленской и Витебской губерниях.

С воцарением императора Александра II вопросы продовольственной политики оказались в сфере компетенции земского самоуправления, которое и выступило с предложением об организации общественных работ. Наиболее интересными были работы по сооружению Московско-Смоленской железной дороги, открытые весной 1868 г. по ходатайству Смоленского земства. В неурожай 1873 г. также велись общественные работы в Самарской губернии по ирригации полей и лесонасаждению; в 1883 году были устроены работы в Феодосийском уезде, на сумму 140 000 рублей. В этот период, однако, наблюдается уже упадок земской деятельности в области общественных работ. Это объясняется, несомненно, как раз обнаружившимися к этому времени неблагоприятно сложившимися условиями общественной жизни, вызывавшими подозрительное отношение правительства к земской инициативе вообще и закончившимися целым рядом ограничений земств в области местного хозяйства.

В «голодные» 1891 и 1892 гг. правительство израсходовало на народное продовольствие свыше 170 миллионов рублей, в том числе около 15 миллионов на общественные работы [1, С. 172]. Но эти последние не были поручены земствам, а общее руководство ими было поручено специально учрежденному на

этот предмет «особому совещанию» министров, практическое же осуществление их возложено на генерал-лейтенанта Анненкова. Работы были разбросаны на огромном пространстве и отличались большим разнообразием: были проведены разные дорожные работы (из них самое крупное – проведение шоссе от Новороссийска до Сухуми), лесные, строительные, земляные и оросительные работы и т. д. Однако обнаружившийся перерасход на работах, убыточность лесных операций, запутанность расчетов при постройке Новороссийского шоссе, поведение самого главноуполномоченного – все это настолько запутало дело, что поднят был вопрос о тщательной ревизии всех работ и даже об ответственности генерала Анненкова.

Особая ликвидационная комиссия, а потом государственный контроль, министерство юстиции и, наконец, комитет министров – установили множество недоработок и даже злоупотреблений, и поставленный вопрос о более серьезной ответственности Анненкова был отклонен лишь по воле императорской власти.

Окончание т.н. анненковских работ почти на целое десятилетие задержало развитие общественных работ и создало немало их принципиальных противников. Только с 1898 г. правительство снова берется за общественные работы, а именно: в этом году в 80-ти лесничествах Тульской, Пензенской, Самарской, Симбирской, Казанской, Уфимской, Вятской и Пермской губерниях были организованы работы для крестьян в казенных лесах стоимостью до 1 200 000 рублей. В 1901 г. министерство земледелия получило еще более значительную сумму на производство лесных работ, а именно – 1 500 000 рублей. Работы были произведены, кроме некоторых из вышеназванных губерний, еще в таких губерниях как Таврической, Екатеринославской, Харьковской, Орловской, Тамбовской, Воронежской, Саратовской, Оренбургской, Томской, Тобольской и Енисейской и в областях Акмолинской и Семипалатинской.

В продовольственную кампанию 1898-1899 гг. впервые выступило в деле общественных работ «Попечительство о трудовой помощи». В 1899 г. оно снарядило особую экспедицию для оказания трудовой помощи по страдавшему от неурожая населению 5 губерний Волжско-Камского района, а именно: Казанской, Вятской, Симбирской, Самарской и Уфимской. Попечительство принимало деятельное участие в борьбе с последствиями неурожая и в 1900, 1901 и 1902 гг. Особенно широко развило оно свою деятельность в кампанию 1905—1906 гг., когда им были организованы общественные работы в 7 губерниях, как-то: в Орловской, Рязанской, Самарской, Саратовской, Тамбовской, Тульской и Казанской на сумму 2 278 000 рублей.

Работы проводились на совершенно новых началах. Так, ставя на первый план предоставление заработка нуждающемуся населению, попечительство старалось в то же время упрочить хозяйственный быт и трудовую деятельность крестьян не только в период голода, но и после него. С этой целью оно стремилось ввести полезные новшества для крестьян, которые служили бы одновременно и для облегчения им бедствий от неурожая, и для предупреждения или, по крайней мере, ослабления их в будущем. Работы попечительства отличались территори-

альной близостью к населению и относительно небольшим масштабом. Состояли они, главным образом, в улучшении дорог, борьбе с песками и оврагами, осушении болот и улучшении сельского водоснабжения. Попечительство, кроме того, старалось связать свои работы с другими своими мерами трудовой помощи вообще. Так, открывались ссудные фонды для приобретения крестьянского инвентаря, ясли и дневные убежища для детей, учебные и показательные мастерские, лечебно-продовольственные пункты и т.п. [1, С. 173]. Расширялось само понятие общественных работ, охватывая, например, различные меры содействия кустарной промышленности (открытие складов кустарных изделий, снабжение кустарей орудиями производства и материалами, и т. д.).

На рубеже XIX – XX вв. снова начинает оживляться земская деятельность в области общественных работ, несмотря на то, что как раз в это время (12 июня 1900 г.) законодательная власть царской России изъяла заведование продовольственным делом из рук учреждений земского самоуправления и возложило его на губернскую и уездную администрации. Однако правительство очень скоро убедилось в невозможности руководства таким сложным и ответственным участком со стороны одних лишь административных учреждений.

В течение 1901 г. было издано несколько циркуляров МВД на данную тематику. Так, уже в циркуляре от 1 января 1901 г. перечисляются остающиеся и после нового закона в руках земств продовольственные функции и в числе этих последних прямо указываются общественные работы. В циркуляре от 21 марта того же года губернаторам предписывалось предложить земствам обсудить вопрос о составлении перспективного плана общественных работ, которые могли бы быть организованы с целью предоставления заработка местному населению в случае неурожая и других чрезвычайных ситуаций, а также обсудить вопрос, за счет каких источников могли бы быть профинансированы расходы по организации работ.

Наконец, в циркуляре от 17 августа того же года было более прозрачно высказано желание привлечь к делу помощи населению земские учреждения. Циркуляр указывал на то, что и после закона 1900 г. на земствах лежит обязанность принятия общих мер к подъему и улучшению экономического благосостояния местных жителей и обеспечению населения продовольствия; в годы же неурожая в обязанности земств входили заботы о предоставлении рабочему населению заработков путем устройства общественных работ. С целью возможно большего распространения общественных работ МВД предполагало, согласно циркуляру, войти в сношение с попечительством о трудовой помощи и удельным и лесным ведомствами, а также предполагало привлечь к делу работ и губернаторов, губернские присутствия и земских начальников [2, С. 47].

Следовательно, предполагалось, создать целую систему трудовой помощи, в которой, однако, первое место отводилось общественным работам, организуемым земствами, работы же других ведомств и продовольственной администрации должны были носить характер лишь вспомогательных мероприятий. Хотя эта линия и не была проведена целиком в действительности, однако земские работы значительно расширились в последующие годы. Так, в период времени с

1901 по 1904 гг. на земские общественные работы в Саратовской губернии было отпущено 785 000 рублей; в кампанию 1905 – 1906 гг. земства и города располагали на общественные работы 2 120 622 рублями; в 1906 – 1907 гг. земствам было отпущено 6 202 750 рублей и в 1908 г. – 556275 руб.

Кроме попечительства о трудовой помощи и земств, по-прежнему продолжали принимать участие в общественных работах и другие ведомства. Так, в 1905 – 1906 гг. в работах участвовало Главное управление землеустройства и земледелия. Его деятельность выразилась в двух формах: 1) организация работ в казенных лесах; 2) предоставление крестьянам т. н. мелиоративного кредита для строительства различных необходимых сооружений. Работы велись в 16 губерниях.

В продовольственную кампанию 1908 – 1909 гг. в общественных работах, производившихся в шести уездах Саратовской губернии, кроме земств и попечительства о трудовой помощи, участвовали еще управление земледелия, крестьянский поземельный банк, Камышинская городская управа и особый комитет в Балашовском уезде. На все эти работы было отпущено 1 532 000 руб.

В 1909 – 1910 гг. общественные работы не получили большого распространения вследствие незначительности районов, охваченных неурожаем. В наибольших размерах были произведены работы в Псковской губернии, затем в Тургайской области, в Саратовской, Томской, Уфимской, Самарской и Рязанской губерниях. На эти работы было израсходовано из общеимперского продовольственного бюджета 535 732 рубля и из средств башкирско-тептярских капиталов – 102 467 руб. В работах участвовали попечительство о трудовой помощи, некоторые уездные земства Самарской губернии, Псковское, Уфимское и Самарское губернские присутствия, переселенческое управление и Тургайское областное управление.

В продовольственную кампанию 1910 – 1911 гг. общественные работы имели значительно большее распространение. Они были проведены в Акмолинской области, в Уфимской губернии, Семипалатинской и Тургайской областях, в Томской и Вятской губерниях, Уральской области и Самарской губернии. На организацию работ МВД было отпущено из общеимперского продовольственного бюджета 1 030 121 руб. и, кроме того, из сумм, отпущенных на ссудную помощь, обращено было на работы 72 714 рублей. Устройство и заведование работами было возложено: в Акмолинской области на уездные съезды крестьянских начальников, в Уфимской губернии на особый комитет под председательством окружного инженера, в Вятской губернии на Вятское управление земледелия и государственных имуществ и уездную земскую управу, в Томской губернии на гидротехнический отдел Томской переселенческой организации, на крестьянских начальников и волостные правления, в Семипалатинской области на специально командированного в распоряжение губернатора земского начальника, в Самарской губернии на уездное Новоузенское земство, в Тургайской области на областного инженера и т.д.

Наконец, в 1911 – 1912 гг. общественные работы достигли небывалых ранее размеров. Неурожай 1911 г. охватил 20 губерний, из которых восемь губер-

ний (Казанская, Оренбургская, Пермская, Самарская, Саратовская, Уфимская, Симбирская и Астраханская) пострадали целиком. Недобор хлебов определялся для наиболее потерпевших губерний в 63%, а для Оренбургской – даже 86%. Не говоря уже о других продовольственных операциях (стоимость которых для казны исчислялась в 120 – 121 миллион рублей приблизительно) на одни общественные работы предполагалось затратить более 40 миллионов рублей. К 23 октября 1911 г. на работах находилось 1 226 000 человек, заработавших 5 548 000 рублей. В 12 000 селений работы уже были спроектированы, а в 4,5 тысячах селений эти работы были уже начаты. По данным попечительства о трудовой помощи на 1 января 1912 года, попечительством велись работы в Самарской, Казанской, Оренбургской и Саратовской губерниях на сумму в 8 944 789 рублей; в этих работах принимало участие 2 027 селений.

Таким образом, общественные работы в дореволюционной России носили исключительно сельскохозяйственный характер и отличались значительным разнообразием. Их можно классифицировать по следующим видам: 1) работы по водоснабжению и вообще гидротехнические, как-то: устройство плотин, водохранилищ (каменных колодцев, котлованов, водосборных бассейнов и т. п.), дамб, устройство дренажа, валов для лиманного орошения, снегосборных щитов, работы по накоплению снега на крестьянских пашнях, распашке снега и постройке снежников; 2) работы по укреплению оврагов, песков, берегов рек, работы по выпрямлению, расчистке и углублению рек и озер; 3) дорожные работы по проведению проселков и лесных просек; 4) лесорубные и распилочные работы; 5) строительные работы, как, например: постройка хлебозапасных магазинов, школьных зданий, учебных мастерских и т. п.; 6) работы по заготовке материалов для весенних работ (камня, лесных материалов и пр.); 7) более незначительные работы, как-то: устройство показательных огородов, работы по истреблению животных [2, С. 49] и т. д.

Список литературы

1. Мельников В.П., Холостова Е.И. История социальной работы в России. – М.: Дашков и К, 2004. – 344 с.
2. Раевский А.А. Общественные работы, их понятие, современное положение и возможная роль в будущем // Антология социальной работы. В 5 томах. Т. 1. История социальной помощи в России. – М.: Сварогъ – НВФ СПТ, 1994. – 288 с.
3. Семин О.В. Социальная политика Бориса Годунова в период «Великого голода». // История социальной работы в России: хрестоматия. Сост. Г.А. Кудрявцева. – М.: Флинта, 2009. – 488 с.
4. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1897. – Т. XXIа.



*Лелиугене И.,
профессор
Университет М. Ромериса,
г. Вильнюс, Литовская Республика
E-mail: irena.leliugiene@gmail.com
Leliūgienė I.,
professor
Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania*

*Каушилене А.,
доцент
Литовский университет образовательных наук,
г. Вильнюс, Литовская Республика
E-mail: angele.kausyliene@leu.lt
Kaušylienė A.,
docent
Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Lithuania*

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ЛИТВЕ И ВЛИЯНИЕ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

THE DEVELOPMENT PROFESSION OF SOCIAL WORKERS IN LITHUANIA: THE INFLUENCE EXPERIENCE IN FOREIGN COUNTRIES

Abstract. In seeking apply foreign educational experience in Utena Medical College for training social workers the curriculum analysis of German Kassel College, Norway Volda Work Institute (Hogeschool) has been done. From the analysis of western social work studies the following could be noted: social work studies are orientated to develop students' individual work and way of thinking, critical approach, to teach to identify the problem, to work out hypothesis ant strategies, to apply different alternatives, to look for solutions and concepts. Problematic teaching through integrated studies is also of great importance.

Foreign educational institutional experience in training social workers in Utena Medical College is being applied using various educational technologies: module, problem solving, differentiated and distance teaching.

The possibilities of applying foreign educational experience in Utena Medical College disclose through participation in international projects and cooperation with foreign educational institutions at developing curriculums, raising teachers' qualifications and applying modern educational technologies.

Ключевые слова. Социальный работник, подготовка специалистов, зарубежный опыт, развитие профессии.

Keywords. Development profession, social work, influence of foreign countries.

Актуальность проблемы. После восстановления независимости Литовской Республики в 1991 году, возникло множество проблем социально – экономического аспекта: процессы приватизации промышленных и сельскохозяйственных объектов, реорганизация ряда учреждений, необходимость создания новой национальной концепции социальной защиты и благополучия литовских граждан. Импульс подготовки таких стратегических документов различных юридиче-

ских актов дал интенсивное общение литовских учреждений социальных услуг, социальной опеки и высших школ с адекватными институтами западноевропейских стран, – особенно важной задачей для руководства высших школ стран стал глубокий анализ программ студий по социальной работе или социальной педагогике.

В отличие от становления социальной педагогики, как академической дисциплины и практической деятельности, для которого сильным импульсом стало существование такого международного крупномасштабного учреждения как ВНИК (временный научно – исследовательский коллектив) «Школа – микрорайон» в периоде 1989 – 1992 гг. (ведущее учреждение – Российская академия образования и её подструктурные учреждения – отдельные НИИ), – благодаря которому появились условия для экспериментальных научно – исследовательских площадок по внедрению специальности социального работника.

При таких реальных условиях не было выхода создания контакта с международной федерацией социальных работников, Европейской ассоциацией школ социальной работы и др. с адекватными организациями США, Канады.

Следуя А. Багдонасу (2001) профессионализация социальной работы целесообразно разделить на 3 периода:

1. 1990 – 1991 гг. – интенсивная работа над концепцией, термином, понятийным аппаратом социальной работы и, в результате этой работы, – принятие единого термина для литовской социальной работы. В это же время, в Литве проходила реформа социальной защиты населения, акцентирующая потребность профессиональной социальной работы.

2. 1992 – 2002 гг. является периодом профессионализации социальной работы в Литве: почти во всех ВУЗах и колледжах интеллектуальные ресурсы и компетентный преподавательский персонал стали разрабатывать программы, создавать правовую базу, при реальной и постоянной помощи коллег из зарубежных университетов – факультетов социальной работы для успешного начала студий данной профессии в нашей стране.

3. с 2002 г. по сей день – расширение пространства общественного сектора неправительственных организаций и профессиональной работы, развитие научно – прикладных исследований, социальная интеграция в некоторые структуры Европейского Союза, которые гарантировали интернационализацию социальных гарантий и услуг в контексте качества социальной работы.

Начиная с 1991 г., на протяжении длительного времени, по инициативе ВУЗов и колледжей Литвы, готовящих социальных работников и социальных педагогов, проходила довольно «горячая», порой некорректная дискуссия о том, что есть общего и какие различия существуют между профессиями социального педагога и социального работника.

Для более плодотворных дебатов пришлось обратиться за помощью к коллегам из зарубежных стран, которые уже к 1990 г. обладали десятилетним (например, США) и столетним опытом профессиональной социальной работы.

Всё-таки, после длительных дебатов и суждений, были узаконены две отдельные профессии – социальный педагог и социальный работник, а для ВУЗов

страны была создана возможность по окончании учёбы присвоить соответствующую квалификационную степень.

Для внесения ясности и рассеивания ненужных на тот момент суждений – которая из двух сходственных социальных профессий является более значимой для человека, большую роль сыграла в 2004 г. защищенная докторская диссертация под руководством И. Лелюгене, на основе сравнительного исследования о схожести и различиях структуры деятельности социальных педагогов Литвы и Германии (автор диссертации – Л. Маяускене). В данной научной работе на примере двух культур (т.е. различных стран) было чётко показано какие функции практической деятельности социальных педагогов и социальных работников сходственны, а какие различны.

Обобщая вышесказанное, стоит констатировать, что по содержанию и видам обслуживаемых адресатов (дети, взрослые, люди с ограниченными возможностями и др.), в случае интервенции в решении проблем нуждающихся в помощи, – социальная педагогика и социальная работа дополняли друг друга. В любом случае, при вмешательстве специалиста в проблему человека, без воспитательной, просветительской, превентивной функции социальной педагогики, социальная работа одна, как профессия, полностью бы не справилась со своей миссией.

Одной из целей данной статьи авторы, на примере одного неуниверситетского учреждения Утенского колледжа, в котором долгие годы директором бывшего медицинского училища, потом расширившей свои возможности до колледжа с различными специальностями, - работала одна из авторов этой публикации – доц. А. Каушилене, было показать какую роль в развитии профессии социального работника сыграла интеллектуальная помощь коллег из зарубежных стран для подготовки специалистов в Литве.

Стоило напомнить, что Утенский колледж первым из всех литовских учреждений среднего специального (неуниверситетского) образования, в 1991 г. начал готовить социальных работников.

Руководители колледжа в первые дни старта учебной программы завязали деловые отношения с Норвежским советом здоровья и социальной работы. Благодаря этой солидной правительственной структуре для преподавателей Утенского колледжа были созданы возможности для стажировок в колледже социальной работы г. Осло и г. Волды. Преподаватели Утенского колледжа были в начале стажировались также в Ранумской семинарии в Дании, в шведском Колледже охраны здоровья и социальной работы в г. Мальмё, в Высшей школе социальной работы и социальной педагогики Касселя (Германия).

Представители этих школ взяли постоянную профессиональную опеку над первые шаги делающим литовским колледжом, уделяя особое внимание программе социальной работы: часто посещали колледж, вели наблюдение за учебным процессом, давали деловые советы, читали лекции, вели семинары, организовывали конференции.

Особенно большие сдвиги для успешной реализации новой программы социальной работы произошли в 1999 г., когда Утенский колледж включился в

программу PHARE. При участии преподавателей голландского института г. Эйндховена, реализуя программу социальной работы было начато применение системы модульного обучения. Применение данной системы (очень популярной во всей Европе) для студентов открывались возможности активнее действовать, усваивая знания разного уровня в динамичной и насыщенной информацией среде.

Преподавателей из Утенского колледжа заинтересовал опыт обучения социальной работы высшей школы Касселя (Kassel) в Германии.

Необходимо коротко представить этот опыт. Учёба в Высшей школе Касселя длится 8 семестров, т.е. 4 года. Это время отводится для теоретической подготовке (6 семестров) и два семестра – для практики. Государственный экзамен по специальности сдаётся на 7-ом семестре.

Проведён сравнительный анализ программы студий социальной работы школы Касселя и Утенской школы (колледжа) показал, что подготовка немецких социальных работников ориентирована на самостоятельные студии в профессиональной деятельности, начиная с развития способностей принимать самостоятельные решения, стратегически и методически применять теоретические знания. Похоже цель обучения профессии социального работника у немецких коллег и в Утенском колледже почти одинакова, что обозначает подготовку специалиста, который успешно использовал свои знания и навыки, полученные во время практической работы с лицами, нуждающимися в индивидуальной помощи, а также их семьям: работая с группами лиц, имеющими социальные проблемы.

Подготовка будущего социального работника состоит из трёх фаз: 1 – ориентирование, 2 – изучение научной литературы по социальной работе, 3 – завершающая фаза. В школе Касселя модуль социальной работы требует много внимания к идентификации проблемы, анализу и постановке цели; планированию практики и теоретическим студиям. На второй фазе практической подготовки специалиста, со студентом уточняется смысл выбранной цели, корректура идентификации будущей профессии, которой способствуют эмпирические исследования, связанные с проектной деятельностью на протяжении всего процесса обучения и, конечно, супервизия. Третья фаза – переход в процесс завершения студий и получение отметок за продемонстрированные знания. Фаза ориентирования – это введение в будущую профессию, выяснение уровня мотивации, обогащая учёбу планируемыми наблюдениями и проверяя знания путём дискуссий. Научные (теоретические) студии для Кассельской программы социальной работы являются основными. Благодаря полученным знаниям, студенты обретают компетенции теоретически обосновывать свою деятельность и способность их контролировать.

Завершающая фаза студий понимается как углубление знаний. Желательно, чтобы на четвёртом семестре студенты уже выбрали бы тему своего будущего проекта, т.е. дипломной работы. Сравнив Кассельскую программу с программой студий по социальной работе Утенского колледжа, наблюдается некоторая схожесть в содержании обучения, хотя вся программа не разделена на отдельные эта-

пы. В Утенском колледже на первом году обучения полученные теоретические знания на втором курсе используются при обучении методам индивидуальной работы с клиентами. На втором году литовские студенты проходят практику на протяжении 10 недель. Третий учебный год в Утенском колледже посвящён развитию практических навыков социальной работы. Эти навыки студенты получают проходя длительную практику (до 6 месяцев), под руководством супервизора.

Обзор программы студий второго и третьего учебных годов, позволяет авторам данной статьи утверждать, что Кассельская школа и Утенский колледж реализуя учебные программы по социальной работе, применяют одинаковую тактику, не смотря на то, что Кассельская модель ярко ориентирована на проблемное обучение путём межпредметной интеграции. Модель Утенского колледжа осуществляется через межпредметную интеграцию, объединяя изучаемые дисциплины в отдельные блоки, акцентируя цель, знания, навыки, содержание, оценку результатов.

Большое влияние на становление и развитие профессии социальной работы для Утенского колледжа имел опыт шведского колледжа в г. Мальмё. При сравнении учебных программ шведского и литовского колледжей стоило обратить внимание на один из основных факторов: в колледже г. Мальмё программа подготовки специалиста основана на практическом опыте в сфере социального обеспечения, знания и открытия, полученные в исследовательской деятельности.

Составные части программы обучения социальной работе больше отражают теоретические и практические аспекты социального обеспечения и международные перспективы того времени (примерно 1996 – 1999 гг.), нежели программа подготовки специалистов – социальных работников в Утенском колледже.

Сравнивая и обобщая опыт и её применение в конструированных учебных программах по социальной работе предполагается, что Утенский колледж, осуществляя затею на изучении использовать опыт зарубежных школ социальной работы, потому что программы тех колледжов были почти одинаковыми, моральные и этические установки по отношению к профессиональной социальной работе основаны на функциональных ценностях и правах человека.

Литовский колледж (т.е. Утенская школа социальной работы), так же как и зарубежные школы (г. Мальмё, г. Кассель, также г. Волда (Норвегия)) в тот период (1990 – 1998 гг.) объединяла общая цель – подготовить такого специалиста социальной работы, который опираясь на высокую профессиональную компетенцию, руководствуясь ценностями и профессиональной этикой успешно приспособили полученные теоретические знания и навыки на практике социальной работы.

Выводы

Литовские школы социальной работы – университеты и колледжи, как и адекватные институты России, в 2016 году отмечают 25 лет с начала профессионализации социальной работы на академическом уровне. Литовские школы социальной работы, также и социальной педагогики, как и другие постсоветские страны в начале старта обучения на академическом уровне старались завязать деловые отношения с университетами и колледжами западноевропейских стран, особенно скандинавскими государствами, а также международными ас-

социациями и федерациями социальных работников и Европейской ассоциацией школ социальной работы, в результате этого получив большую интеллектуальную помощь в форме стажировки, семинаров, конференций, через реализацию общих проектов, таких как PHARE, которые способствовали успешному становлению профессии социальной работы.

Профессиональные деловые отношения литовских высших школ с зарубежными университетами, готовящими социальных работников позволили убедиться, что, не смотря на культурный контекст (другие страны), по многим параметрам содержания программ обучения социальной работе отмечались сходством. Очевидно, что на период старта реализации этих программ, у литовских школ социальной работы не хватало информационно – технологических средств, компетенций самих преподавателей. Эти проблемы постепенно решались, путём приобретения опыта.

Список литературы

1. Bagdonas A. Socialinis darbas Lietuvoje: raidos, praktikos ir akademinis aspektas. Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika, 1. 2001. – 10 – 56 c.
2. Barker R.I. The social work dictionary, Maryland, 1994. – 29–7 c.
3. Educational Programe in Social Care. Malmo College of Health and Caring Sciences, 1995. – 60 c.
4. Kaušylienė A. Įvadas į socialinio darbo studijas. – PHARE PM Reforma, Švietimo ir mokslo ministerija, 1997. – 125 c.
5. Kaušylienė A., Tumėnienė V. Norvegijos modulinio mokymo sistemos taikymo galimybės ruošiant socialinius darbuotojus Lietuvoje. Socialinis darbuotojas, Nr. 2. – Vilnius: Vilniaus universiteto spaustuvė, 1996. – 5 – 8 c.
6. Leliūgienė I. Socialinio darbuotojo ir socialinių edukacinių darbo specialistų rengimo raida Nr. 2 (3). – Socialiniai mokslai, 1995. – 62 – 65 c.
7. Leliūgienė I. Žmogus ir socialinė aplinka. Vadovėlis. – Kaunas: Technologija, 1997. – 302 c.
8. Leliūgienė I., Majauskienė L., Baršauskienė V. Ausbildung für Soziale Berufe in Litauen. In F. Hamburger, S. Hirschler, G. Sander, M. Wobcke (Hrsg.). Ausbildung für soziale Berufe in Europa: Berichte und Materialien aus Wissenschaft und Praxis: Band 1: Mit Beitrageb uber Island, Estland. Litauen, Grossbritannien, Deustschland, Osterreich, Sebrien, Turkei und Portugal. Frankfurt am Main: ISS-Eivengerlag, 2004. – 29 – 66 c.
9. National Report the Netherlands. Erasmus Evaluation of the Social Professions. Jos Cornelissen, May, 1996. – 60 c.
10. PHARE PM Reforma. Socialinis darbas. Studijų programa. Utenos aukštesnioji medicinos mokykla, 1997. Socialinis darbas. Dieninių studijų programa. Utenos aukštesnioji medicinos mokykla, 1997. – 67 c.
11. Social Work and Community Studies Programme Offered in Eindhoven, 1996. – 100 c.
12. Social Workers Training in Volda. Study Programme. – Volda College, 1994. – 160 c.
13. Socialinio darbuotojo sampratos matmenų projektas. Nepublikuotas rankraštis, 1997. – 15 c.
14. Studiendmodell für sociale Berufe. Herausgegeben von der Curriculum – Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel. – Lucherland, 1993. – 144 c.
15. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 271 c.



Мисюнене Г.,

доктор педагогических наук, лектор Литовского эдукологического университета, Вильнюс, Литва

E-mail: giedre.misiuniene@leu.lt

Misyunene G.

Doctor of Pedagogy, lecturer of Lithuanian edukologicheskogo University, Vilnius, Lithuania

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ГИПОТЕТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЦИО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА В СЕЛЬСКОЙ ОБЩИНЕ

THEORETICAL POSSIBILITIES MODELING OF SOCIO-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF MOLTIFUNCTIONAL CENTRE IN RURAL (TERITORIAL) COMMUNITY

Аннотация. В данной статье автор, ссылаясь на анализ многочисленных источников научной литературы, представляет гипотетическую модель социо-образовательной деятельности многофункционального центра сельской общины. Деятельность гипотетической модели многофункционального центра основана на принципах управленческой деятельности: доступности, контекстуальности, многообразия, межинституционального сотрудничества, дополнения, гибкости, субсидиарности, открытости к переменам, изобретательности, мастерства деятельности, обновления, сохранения. Для успешного функционирования эффективной деятельности данной модели особенно важным фактором считается участие самих жителей общины и их включение в деятельность по месту жительства.

Abstract. The article deals with the hypothetical model of socio-educational activity carried out at a multifunctional centre of a rural community. The author of the article built the proposed model after studying a variety of scientific sources. The activity of the hypothetical model of a multifunctional centre is based on the principles of managerial activity: accessibility, contextuality, complexity, inter-institutional collaboration, complementarity, flexibility, subsidiarity, openness to changes, creativity, excellent execution, renewal, preservation. The crucial factor for a successful implementation of the effective activity of the model is participation of the very members of the community and their involvement in the activity at the places of their residence.

Ключевые слова: гипотетическое моделирование, социо-образовательная деятельность, многофункциональный центр, сельская община.

Keywords: The hypothetical model, socio-educational activities, multifunctional centre, rural community.

The relevance of research. Global changes, predetermined by accelerating development of science, technologies and knowledge, introduce qualitative modifications to society's lifestyle. The growth of society depends on the quality of education, whereas the perspectives of individual's life are predetermined by possibilities of individual's involvement into the educational system, results and accessibility of education. Next to other spheres of life, the impact of globalisation and network culture is also observed in various education and socio-cultural cycles and at all levels: pre-school and pre-primary, non-formal education, general education, continuous adult teaching, sector of socio-cultural services, etc. Due to various reasons this impact is not equal on different education levels, separate institutions and geographical locations.

The research (Kvieskienė et al., 2009) revealed that sufficient supply of educational services and the quality of services are not ensured in rural areas (the right of

service receivers to choose an educational institution or volume of service is partially limited) as well accessibility of services (compared to larger settlements, a longer distance to an educational institution and differences in educational specialists' qualification are observed in rural areas, etc.).

The conducted research (Ališauskienė et al., 2007; Merkys et al., 2006; 2005; 2004; 2003; Barkauskaitė et al., 2003; Bagdonas et al., 2003) also disclose shortage of socio-educational services in reorganized schools, insufficient after-school leisure activities of transported school students, lack of safety and insufficient children's health prevention in rural areas. Due to undeveloped infrastructure of educational support in irrational school network, the gap between regions, marginalization processes/consequences have been becoming more and more visible in Lithuania.

The international student achievement research (PISA, TIMSS and PIRLS) reveal that achievements of children from rural areas in Lithuania are considerably lower compared to those of children from urban areas. The rates of drop out from general education school and early leavers of the system of education in rural areas are almost three times as high; the decreasing numbers of rural population resulted in a decline in the numbers of children attending schools. Early learning start is considered to be one of the factors of learning success but it has been established that children from rural areas and living under conditions of social risk and social exclusion start learning particularly late. According to the researchers (Monkevičienė, Glebuvienė, Jonilienė et al., 2008), the quality of pre-school education services provided in rural areas is considerably lower compared to urban areas. Physical reachability of school is emphasised as the main aspect of accessibility of education (Jonutytė, Rupšienė, Šmitienė et al., 2009). Moreover, poor supply of adult education, socio-cultural and other services as well as their low quality lead to problems of unemployment among rural population, impede generation of innovative ideas and development of pragmatic ideas in rural areas (Butler, 2014; Katane, 2013; Baily, Breen, Ward, 2010). Emphasising equal opportunities for start of learning, the researchers (Žalimienė, Lazutka et al., 2011) distinguish territorial, economic and cultural-social indicators.

Changes emerging in the legislation are favourable to non-formal children's education; however, its insufficiently efficient organisation, poor accessibility and underfunding still impede its development. It should be pointed out that the downward trend in the numbers of school students from rural areas involved in non-formal education, insufficient accessibility of adult education services and quality problems are observed in rural areas of the country (Lithuania. Education in regions, 2014). Changes in education and social system initiate establishment of new institutions, trends and directions for reorganisation, transition to new conditions for social-educational, cultural activities (Zakarevičius, 2003). The researchers (Katane, 2013; Kvieskienė, 2012; Leliūgienė, 2012; Jucevičienė, 2007; Katiliūtė, 2005; Želvys, 2003; Bagdonas, 2003 and others) also emphasise that it is necessary to renew practice of education searching for systemic solutions of representatives of government. Thus, striving for improvement of accessibility and quality of socio-educational services, which meet needs of rural community members, the Operational Priorities of the Government of the Repub-

lic of Lithuania for 2011 (2010) outline a possibility of establishing multifunctional centres in rural areas.

The situation of the formulated scientific problem is linked to the analysis of the multifunctional centre. It should be acknowledged that a multifunctional centre is a new socio-educational phenomenon; therefore it has not been among the research themes in systemic scientific studies conducted by Lithuanian researchers.

The aforesaid allows to formulate the research problem: to theoretically substantiate possibilities of modelling socio-educational activities of a multifunctional centre in the rural (territorial) community.

The object of the research: socio-educational activities of a multifunctional centre in rural areas.

The goal of the research: to substantiate the hypothetical model for socio-educational activities of a multifunctional centre.

The objectives of the research:

1. to analyse possibilities of socio-educational activities in the rural community.
2. to design a theoretically and empirically substantiated model for socio-educational activities of a multifunctional centre.

The novelty of the research The hypothetical model for a multifunctional centre in rural areas, as an educational institution, which empowers the community to take part in creation of socio-educational infrastructure of a village, has been substantiated.

The practical significance of the research. The model for activities of a multifunctional centre providing socio-educational services, which may be practically applied in every rural community considering the policy of local governance, has been developed and empirically verified.

The research methods. The analysis of scientific literature sources and legal documents that regulate activities of multifunctional centres was applied to theoretically substantiate model for socio-educational activities in a multifunctional centre.

Theoretical aspect of socio-educational activities of multifunctional centre in rural community, on the basis of scientific literature sources, focuses on the analysis of theoretical provisions of multifunctional centre (hereinafter – MC): the concept and conditions for establishment of MC are discussed as well as projection of opportunities for socio-educational activities in the rural community, the role of community in the socio-educational discourse, the activity trends are also revealed.

The context of socio-educational opportunities, the community focuses on a need to address and deal with the most acute problems particularly concentrating attention to the most vulnerable social groups, makes every attempt to enable community members to be/become full-value individuals, who are able to take care of themselves. However, potential of community centres is not sufficiently strong and there emerges a bigger and bigger need to consider and employ local potential for joint activities with other local institutions and certain individuals (priests, entrepreneurs, farmers, representatives of civic sector, etc.). The community centres have potential to create learning space or environment employing a wide range of information with educational content.

The analysis of accessibility of community services in rural areas allows to state that supply of social, cultural and educational services in rural areas is far from big.

The absence of systemic approach towards services results in provision of services without consideration of the context; due to limited human and financial resources services are frequently provided in a fragmented and non-professional way and their number is only shrinking. The provided services are too standardised and they lack individualism, systemic approach and analysis because there exist services, which are provided without tailoring them to the needs of a specific target group.

Functioning closest to the community, a MC may reflect socio-educational interests of the local community and become an institution/ organisation, which ensures complex implementation of activities providing educational, cultural and social services to children and members of local community.

The analysis of prerequisites for establishment of MC in Lithuania allows to conclude that it is relevant to reinforce compliance between needs of the state and society: to increase accessibility of education to all social groups reducing social exclusion in and differences among municipalities, to ensure flexible services of education, which comply with long-term perspectives of economic development of society; to ensure good quality education and self-development, to build up basics for life-long learning and to reduce the risk of drop out from the process of learning. While reforming the network of educational institutions, it is necessary to maintain the continuity and traditions of functions as well as socio-educational spaces by modernising and tailoring them to other needs of communities in rural areas.

The legal documents of the Republic of Lithuania only partially comprehensively define the nature, purpose and activities to be implemented by MC. Thus, their legal status is not sufficient, the laws only abstractedly determine how local government is empowered to pass on providing of services to MC or to create conditions for MC to implement such activities. Different situations of specific areas pose a lot of questions, which call for broader discussions regarding the legal status of MC and unified approach towards it. It has been revealed that pursuing successful activities of MSs, a separate legal status of this institution is needed.

An important aspect related to establishment of MC lays in the fact that these centres are regulated only in legal acts of education, though they are established on the basis of a wide range of institutions functioning in rural settlements, i.e. culture centres, libraries and day centres. Moreover, on the basis of experience accumulated in foreign countries, they may carry out not only activities related to socio-educational services.

The hypothetical model of socio-educational activities of multifunctional centre in rural area presents the hypothetical model of socio-educational activities of MC developed following theoretical analysis and opinions of Lithuanian experts, municipalities of rural areas (establishers) and MC heads collected during interviews and focus discussions.

According to the legal documents currently in effect, MC in rural areas is obliged to carry out functions of pre-school and/or pre-primary education as well as non-formal education of children and adults, whereas other functions are conditioned by the needs of population.

Setting up MC, the volume of conducted functions as well as target groups are established by local municipal institutions after evaluation of local community needs.

Thus, the form of each MC will become visible only developing the project for MC establishment and will depend on local conditions, solutions and collaboration.

The history of national educational reform to date provides evidence that principles of sustainable leadership function and are relevant to education planning as well as open up new possibilities for modelling of reforms of educational institutions. Observation of values and principles is undoubtedly a guarantee of sustainability, long-term success, synergy of education and society.

Generalising the analysis of scientific literature and employing empiric data, it can be stated that the activity of multifunctional centres in rural areas should be organised on the basis of the following managerial principles: accessibility, contextuality, variety, complexity, inter-institutional collaboration, complementarity, flexibility, subsidiarity, openness to changes, creativity, excellent execution, renewal, preservation.

Striving for efficient functioning of this model and increase of its potential, the level of participation and involvement of community members is of importance. Next to self-governance strengthening, empowerment, i.e., capacity building, which embraces human, scientific, technological resources and organisational, institutional forces and resources is of utmost significance. The process of empowerment aims to provide society with life quality improvement and to reduce the existing social differences (Health Promotion Glossary, 1998). Municipality is only one of the possible establishers, therefore financial cooperation becomes relevant: MC has to constantly search for sources of financing and not to depend only on funds allocated from municipality.

Another particularly important aspect is quality assurance, i. e. agreement regarding quality indicators, instruments for quality measurement and their application in practice, quality assessment and analysis, competence improvement, creation of educational environment, which meets arbitrary quality indicators, compliance between educational and social services. The subjects themselves are in charge of the quality: administration of municipality (Division of Education), MC, Ministry of Education and Science (at level of quality indicators establishment: determination of requirements for teachers, determination of requirements for educational environment and curriculum; initiation and implementation of targeted professional development programmes; selection and application of quality measurement indicators, which could serve as assessment criteria for MC activities).

The aspect of activity coordination (monitoring, initiation, search for harmony, etc). Currently MC is accountable to education and is its integral part; therefore, responsibility is in the hands of the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania.

The research revealed problematic aspects in situations, when society's needs have to be combined with the existing options. From society's perspective, MC has to perform the function of education, combining it with other functions according to society's needs. Thus, the society requires such institutions, which have flexible working hours and forms of work, to enable parents (caregivers) to combine work and family duties.

It should not be forgotten that preparing to establish MC, the involvement of community itself is of utmost importance. People and organisations of rural areas

should be provided with opportunities to participate in analysis of service needs in the area, making decisions, which may particularly influence communities, where they live, work and learn.

This would contribute to strengthening of social inclusion, decrease in socio-educational inequalities and social exclusion.

Successful activities to big extent depend on how these groups will communicate among themselves and if needs of activities will be combined taking into account MC facilities (human and other resources) as well as on to what degree the ideas put forward by community will be supported and favourable political decision about planning of measures, whereof application are based on scientific research and continuous monitoring, will be made.

Only having acknowledged the role of MC and taken into consideration that they are still in the phase of growth, having assigned them powers, it can be expected that they will become a municipal organization and will organically integrate into the network of socio-educational organisations.

Thus, it can be stated that the priority aspects of the model of MC activities embrace satisfaction of community's needs following the principles of systematicity and comprehensiveness (Fig. 1). The needs of the community predetermine the range of provided socio-educational services. Striving for efficient functioning of this model and in crease incapacities, not only the level of community members' participation and involvement is important. To ensure implementation of activities, collaboration with institutions that provide educational, cultural, health and social services and their establishers is relevant as well.

CONCLUSIONS

Rural community is a specific community not only with exceptional socio-cultural features but also with education and social problems, whereof solving is impeded by insufficient supply and variety of adequate services. Having identified the peculiarities of communities and their self-creation as well as specifics of rural community, it can be stated that a diverse multidisciplinary support to local people striving for positive changes and involvement of each member of community into socio-educational activities are considered to be exceptional features of this socio-educational process.

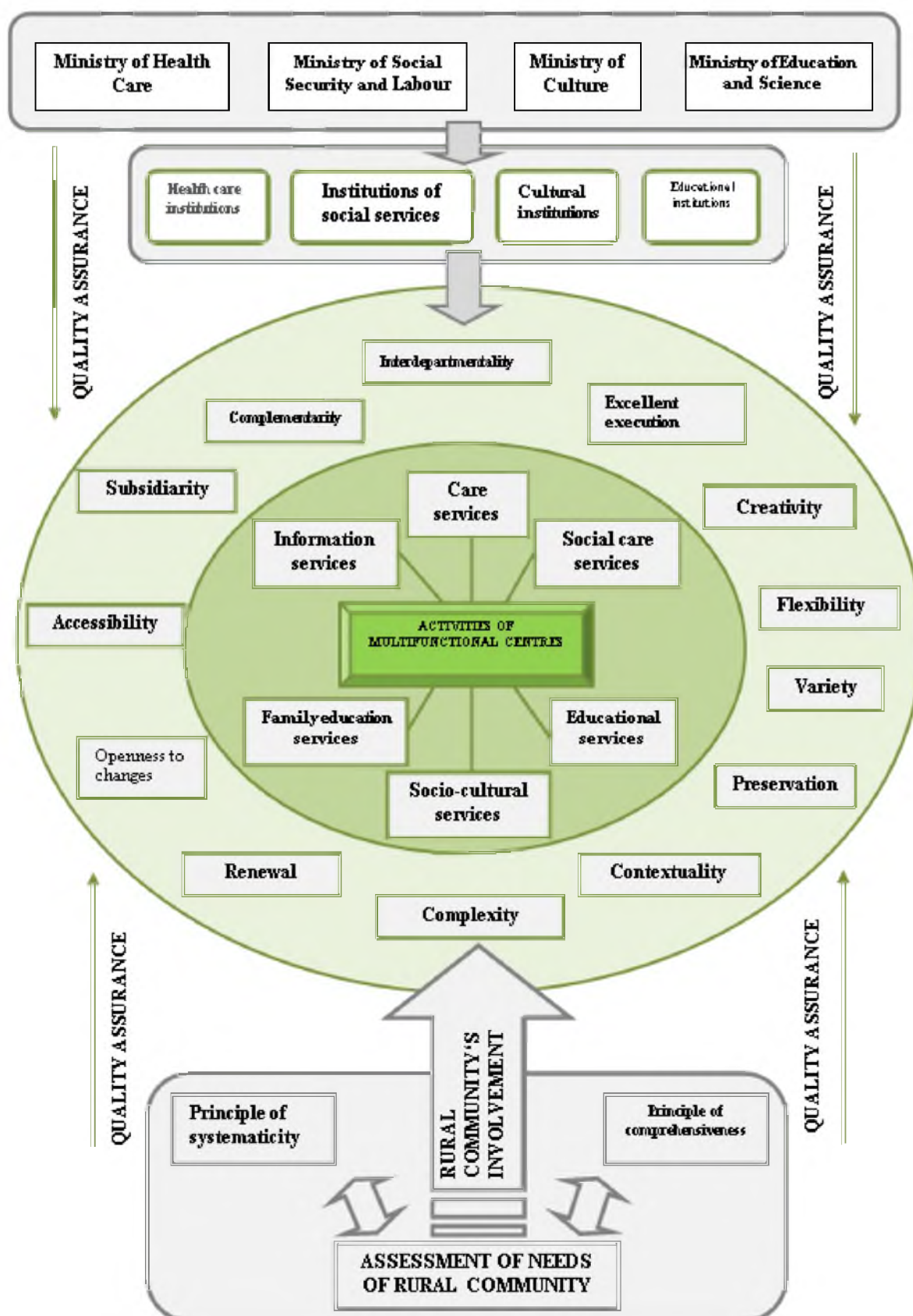


Fig. 1. The hypothetical model of socio-educational activities of multifunctional centre in rural area (the author Giedrė Misiūnienė, 2014)

Establishment of community centres in rural areas has a sufficient legal foundation, which provides citizens with the right to summon on voluntary basis, to organise activi-

ties and to satisfy public needs of rural residents, to provide social services to members in rural communities. In the context of socio-educational opportunities, the community targets at responding and settling of the most acute problems focusing on the most vulnerable links in the community; attempts are made to ensure that members of the community are/become full-value members, who are able to take care of themselves.

The understanding of MC is associated with the place, where people of different age, educational background and social status meet and where socio-educational work is organised developing individual's ability to efficiently communicate, identifying and solving not only problems of socialisation faced by an individual himself or herself but also establishing conditions for community members to involve into solving of problems occurring in the socium. The prerequisites for setting up of these centres are related to pre-primary and pre-school education; non-formal education; adult education; social exclusion; empowerment and self-help of youth and community. The establishment of such centres are also predetermined by infrastructure and material facilities, which are inadequate to or poorly suitable for provision of such services.

The MC models of three types according to activities may be identified:

a) an already operating institution is assigned additional functions, which are necessary to address the needs of the local community or a new institution or its branch is set up, i.e. a MC as one institution, which functions as a legal person and provides all the assigned functions;

b) MC is one institution, but other institutions or organisations are localised and function in the same building seeking to satisfy needs of local community; a number of services are provided by MC; however, some conducted activities are ensured through cooperation with other institutions or organisations functioning in the same building;

c) separate institutions function in one building and they aim to satisfy local community needs but none of them is called MC; such institutions closely cooperate targeting at the common goal, i.e., to provide community members with services.

Список литературы

1. 2014–2020 m. ES struktūrinės paramos veiksmų programa. Švietimo ir mokslo srities sektorių strateginė analizė [interaktyvus]. 2013 Prieiga per internetą: [www.smm.lt/uploads/ documents/es_parama/Galutinė%20ataskaita111.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/es_parama/Galutinė%20ataskaita111.pdf).
2. Ališauskas, K.; Jankauskienė, A.; Kairytė, L. Nuostatų kaita kaimo bendruomenių veikloje. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos* [interaktyvus]. 2008, 3 (12), p. 5–13. Prieiga per internetą: <http://www.minfolit.lt/arch/15001/15050.pdf>. ISSN 1648–9098.
3. Bagdonas, A. ir kt. Specialųjų poreikių vaikų integravimo problemos. [interaktyvus]. Vilnius, 2003. Prieiga per internetą: http://www.elibrary.lt/resursai/LR_ministerijos/-Ataskaitos/smm/38.pdf.
4. Baily, N.; Breen, J.; Ward, M. *Community education: more than just a course*. Dublin, Ireland: AONTAS, 2010.
5. Barkauskaitė, M. ir kt. *Nesėkmingo mokymosi mastai ir priežastys*. Tyrimo ataskaita. Vilnius, 2003.
6. Butler, T. A. School leadership in the 21st century: leading in the age of reform. *Peabody journal of education*. 2014, vol. 89, iss. 5, p. 593–602. ISSN 0161–956X
7. Fulan, M. *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin; Toronto: Ontario Principals' Council, 2003.

8. Jonutytė, I. ir kt. Galimos diskriminacijos apraiškos bendrojo lavinimo mokykloje: tyrimo ataskaita [interaktyvus]. Vilnius, 2009 [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 26 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Tyrimo%20ataskaita%20galimos%20diskriminacijos%20apraiskos_KU_2009.pdf.
9. Jucevičienė, P. Besimokantis miestas. Kaunas: Technologija, 2007. ISBN 995–525–183–2.
10. Katane, I. Changeable educational environment of rural school for sustainable development. Engineering for rural development [interaktyvus]. Jelgava, 2013 m. gegužės 23–24 d. Prieiga per internetą: http://tf.llu.lv/conference/proceedings2013/Papers/114_Katane_I.pdf.
11. Katiliūtė, E. Švietimo politikos įgyvendinimo problemų tyrimo metodologija (Lietuvos švietimo reformos aspektas) [rankraštis]: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (S 07). Kauno technologijos universitetas. Kaunas, 2005.
12. Krašovec, S.J.; Kump, S. Education of older adults in communities with varying levels of well-being. Educational gerontology. 2014, vol. 40, iss. 3, p. 212–229. Prieiga per internetą, duomenų bazė Taylor & Francis: <http://www.tandfonline.com/loi/uedg20#.VFvXHvmsWCK>.
13. Kvieskienė, G. ir kt. Universalių daugiafunkčių centrų (UDC) steigimas ir plėtra: esamos būklės ir tendencijų analizė. UDC modelio aprašas. Vilnius, 2009 [žiūrėta 2015 m. balandžio 29 d.]. Prieiga per internetą: http://old.smm.lt/es_parama/docs/renginiai/ren_080305/3%20projektas%20Modelio%20aprasas.pdf.2.
14. Kvieskienė, G. Pozityvioji socializacija: monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2005. ISBN 995–520–021–9.
15. Lazutka, R. ir kt. Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas: mokslo studija. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras, 2011. ISBN 978–995–561–163–9.
16. Leliūgienė, I. Socioedukacinis darbas bendruomenėje: mokomoji knyga. Kaunas: Technologija, 2012. ISBN 978–609–020–688–1.
17. Merkys, G. Mokyklų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklų tinklą [interaktyvus]. Šiauliai–Kaunas, 2004 [žiūrėta 2011 m. rugsėjo 8 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Mokytoju%20poreikis%20ir%20karjera%20tyrimo%20ataskaita.doc>.
18. Monkevičienė, O. Ir kt. Ikimokyklinio ugdymo įvairovė: esama situacija ir visuomenės lūkesčiai: mokslinio tyrimo galutinė ataskaita (2008 m. liepos – lapkričio mėn.) [interaktyvus]. Vilnius, 2008. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/VPU-atask-paslaug-ivairove.pdf>.
19. Sotuku, N.; Duku, N. Linking youth development, community development and social change: experiences from a rural Eastern Cape village. Africa education review [interaktyvus], 2012, vol. 9, sup.1, p. S56–S72 [žiūrėta 2012 m. rugpjūčio 11 d.]. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2012.755245>. DOI: 10.1080/18146627.2012.755245.
20. Zakarevičius, P. Pokyčiai organizacijose: priežastys, valdymas, pasekmės. KTU. Kaunas, 2003. ISBN 995–553–058–8.
21. Žalimienė, L. ir kt. Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas: mokslo studija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2011. ISBN 978–995–561–163–9.
22. Želvys, R. Švietimo vadyba ir kaita: monografija. Vilnius: Garnelis, 1999. ISBN 998–692–056–6.



Романова И.И.

магистрант 1 курса

направления «Психология», магистерская программа «Психология развития»

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: irina_romanova_2011@mail.ru

Romanova I. I.

1st year student

direction «Psychology», the master's program «Psychology of development»

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

Акутина С.П.

д.п.н., профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

Akutina S.P.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of General pedagogy and pedagogy of professional education

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

E-mail: sakutina @ mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ БЕЗРАБОТНЫМ ГРАЖДАНАМ

THE PECULIARITIES OF PSYCHO-SOCIAL ASSISTANCE TO THE UNEMPLOYED CITIZENS

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности психосоциальной помощи безработным гражданам.

Abstract. This article discusses the features of psycho-social assistance to the unemployed citizens.

Ключевые слова. Психосоциальная помощь, безработные граждане, профконсультант, профессиональная адаптация

Keywords. Psycho-social assistance, unemployed, profkonsultanta, professional adaptation

Актуальность проведенного исследования определяется тем, что статистические данные по изучению безработицы по Нижегородской области показали, что, количество официально зарегистрированных безработных граждан на декабрь 2015 года составило 11079 человек, как сообщает управление государственной службы занятости населения области [3].

Проблема особенностей психосоциальной помощи безработным гражданам получила свою актуальность в психолого-педагогической литературе в ходе исследований таких авторов как: Е.Е. Чернухиной, О. А. Фроликовой, А.М. Донецкого, О.А. Колесниковой, О.П. Нечепоренко и др.

Данную помощь можно получить, зарегистрировавшись в центре занятости по месту жительства в намерениях поиска соответствующей профессии или во время проведения ярмарок вакансий и других мероприятий содействия занятости населения [2]. Основными направлениями являются:

Профессиональное оповещение о ситуации на рынке труда о списке популярных профессий; о многообещающих коммерческих профессиях; о необходимости в квалифицированных работниках; о требованиях и порядке

усвоения профессии по указанию биржи труда; о порядке поиска соответствующей деятельности, участия в оплачиваемой общественной работе или непостоянном трудоустройстве; о вероятностях трудоустройства в другой местности; о методах, методиках, формах тренингов и технологий, применяемых в профессиональной ориентации граждан [1, с.102].

Профессиональное консультирование. Задачей профориентационной консультации является выявление профессиональных интересов, склонностей и способностей, развитие или коррекция индивидуальных профессиональных планов и соответствия уровня профессиональных притязаний с возможностями клиентов.

Профконсультация содержит психодиагностическое обследование: познавательных способностей личности; личностных особенностей, куда входят: эмоционально-волевая сфера, мотивационно-потребностная и ценностная сфера, самооценка и уровень притязаний, темперамент, черты характера, интересов и склонностей, позволяющие выявить интерес к той или иной области профессиональной деятельности и подобрать соответствующие профессии, в которых клиент может реализовать свои интересы и склонности [1, с.100].

Профконсультант биржи труда содействует получателю в определении профессиональной направленности индивида, профессиональной годности и предоставит заключение о предполагаемых направлениях профессиональной деятельности или профобучения в соответствии с психологическим и физиологическим особенностями, интересами, способностями к различным видам деятельности и реальными потребностями рынка труда [1, с.103].

Также консультант оказывает помощь в психологической поддержке, которая представляет систему социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентаций и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры. Выделяются две стратегии помощи безработным клиентам: первая заключается в скорейшем устройстве на работу клиента, вторая — на интересы человека [4, с.50].

Консультант проводит социальную адаптацию, представляющую собой систему мер, способствующих профессиональному становлению работника, формированию у него соответствующих социальных и профессиональных качеств, установок и потребностей в активном творческом труде, достижению высшего уровня профессионализма. В профессиональной адаптации выделяют две взаимосвязанные стороны: профессиональную и социально-психологическую [4, с. 51].

Профессиональная адаптация включает в себя приспособление работника к содержанию профессиональных и функциональных обязанностей, овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками, умением быстро ориентироваться в различных производственных ситуациях, контролировать и программировать свои действия, привыкание к производственным требованиям, режиму труда, особенностям своего рабочего места. Социально-психологическая

адаптация заключается в приспособлении работника к правилам поведения, действующим в конкретной социально-профессиональной группе [4, с.53].

Профессиональный подбор заключается в предоставлении рекомендаций человеку о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих его физиологическим, психофизиологическим, физическим особенностям, на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики [4, с.53].

Профессиональный отбор заключается в определении степени профессиональной пригодности человека к конкретной профессии (рабочему месту, должности) в соответствии с нормативными требованиями [4, с.54].

На основании актуальности проблемы, нами принято решение о проведении исследования, в ходе которого нами был определен уровень образования безработных, определен профессиональный тип безработных, выявлены предпочитаемые профессии.

В данной статье представлены результаты исследования, проведенного с целью выявления уровня образования, определения профессиональных типов безработных, выявления предпочитаемых профессий. В экспериментальном исследовании приняли участие 30 безработных граждан, в возрасте от 20 до 25 лет зарегистрированные в Центре занятости. В исследовании были использованы следующие методики: Анкета «Ваши мотивы»; Тест Дж. Голланда (модификация Г.В. Резапкиной); Методика ДДО Климова.

Анализ результатов по итогам проведения анкеты «Ваши мотивы» показал следующие результаты, что при ответе на вопрос: «Ваше образование», что среди безработных - респондентов наибольшее количество это - люди с высшим образованием (50%). Среднее специальное и среднее образование имеют (33%) опрошенных и неполное среднее образование имеет (17%) испытуемых. Причиной отсутствия работы для 53% респондентов является получение образования, для 20% работа была временной, 17% опрошенных ответили, что раньше нигде не работали, 10% респондентов уволились по собственному желанию. В ходе исследования выяснилось, что 55% респондентов желают трудоустроиться по своей специальности, а 45% опрошиваемых в другой сфере. У 60% респондентов выбор места трудоустройства исходит, из того что важнее пусть работа не по душе, но зато чтобы заработная плата устраивала, а 40% безработных стремятся найти работу по любимой специальности важнее, даже если размер заработной платы небольшой. Кроме того, было установлено, что 60% безработных рассчитывают на помощь в трудоустройстве от ЦЗН, 23% опрошенных хотят получить на материальную помощь, а 17% пришли на переобучение.

По результатам теста Дж. Голланда на определение профессионального типа личности (модификация Г.В. Резапкиной) были выявлены следующие профессиональные типы: 13% безработных свойственен реалистичный тип. Представителям данного типа, свойственны профессии, требующие силу, сноровку, подвижность, хорошей координации движений, навыков практической работы. Представители данного типа охотнее делают, чем говорят, они настойчивы и уверены в себе, в деятельности предпочтение отдают четким и конкретным тре-

бованиям. 30% респондентов отличает умственный тип. Представителей отличает: аналитические способности, рационализм, автономность и креативность мышления, умение точно формулировать и излагать собственные идеи, решать логические задачи, вырабатывать новые идеи. Свойственна научно-исследовательская деятельность и необходима свобода для выражения творчества. Работа способна увлечь их настолько, что стирается грань между рабочим временем и досугом. Финансовое благополучие для них не важно. 33% опрошенных относятся к общественному типу. Представители которого, предпочитают профессии, связанные с обучением, воспитанием, лечением, консультированием, обслуживанием. Они гуманны, сентиментальны, энергичны, ориентированы на социальные нормы, склонны к восприятию и пониманию другой личности. Для них характерно хорошее речевое развитие, живая мимика, интерес к людям, готовность прийти на помощь. Финансовое благополучие для них не важно. 14% испытуемых относятся к предпринимательскому типу. Представители данного типа находчивы, практичны, быстро ориентируются в сложной обстановке, склонны к самостоятельному принятию решений, риску, социально энергичны, ищут острые ощущения. Любят и умеют общаться. Имеют высокий уровень притязаний. Для них значимо финансовое благополучие. Они отдают предпочтение профессиям, требующих энергии, организаторских способностей, связанных с руководством, управлением и воздействием на людей.

По методике ДДО Климова, наиболее предпочитаемыми профессиями оказались: профессии общественного типа «человек-человек» были выбраны 47% участников экспериментального исследования, это профессии, связанные с обучением, воспитанием, лечением, консультированием, обслуживанием. Профессии типа «человек-знаковая система» выбраны 10% респондентов, это профессии, связанные с обсчетами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности. Профессии типа «человек-художественный образ» выбраны 13%, участников эксперимента, к этому типу относятся креативные профессии. Профессии типа «человек-техника» составили 17%, свойственны все технические специальности. Профессии типа «человек-природа» составили 13%, свойственны все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством.

Для проверки гипотезы о статистической значимости взаимосвязи профессиональных типов личности теста Дж. Голланда (модификация Г.В. Резапкиной) и типов по методике ДДО Климова была проведена математическая обработка эмпирических данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Для $n=30$ критические значения $p_{0,05}=0,36$, $p_{0,01}=0,46$.

В ходе математической обработки данных удалось обнаружить статистически значимые связи между исследуемыми признаками: профессиональным интеллектуальным типом и таким типом как «человек-художественный образ» ($p=0,41$) говорит о прямо пропорциональной зависимости; профессиональным предпринимательским типом и такими типами как «человек-человек» ($p=0,41$) говорит о прямо пропорциональной зависимости и «человек-художественный образ» ($p=0,37$) говорит о обратно пропорциональной зависимости.

Таким образом, полученные результаты могут служить основой для разработки рекомендаций безработным гражданам по вопросам профориентации.

Список литературы

1. Галустова О.В. Психологическое консультирование: Конспект лекций. М.: Приориздат, 2006. – 240 с.
2. ГКУ ЦЗН города Арзамаса [Электронный ресурс] URL: <https://gu.nnov.ru/state/structure-5200000010000001100.html> (дата обращения 11.03.16)
3. Государственная служба занятости Нижегородской области [Электронный ресурс] URL: <http://czn.nnov.ru/ru/main/http://newsnn.ru/news/2015/12/02/150889/> (дата обращения 11.03.16)
4. Нечепоренко О.П. О специфике психологической помощи разным типам безработных граждан/ Нечепоренко О.П // Вестник Омского университета, 2011. – №1. – С. 49-55.



Рупшиене Л.

*Профессор кафедры едучологии
Клайпедский университет, Литва
e-mail: liudarupsiene@rupeksa.com*

Rupšienė L.

*Professor at the Department of Education
Klaipeda University, Lithuania*

Батухина А.

*Лектор кафедры социальной географии
Клайпедский университет, Литва
e-mail: aleksandra.ro@gmail.com*

Batuchina A.

*Lecturer at the Department of Social Geography
Klaipeda University, Lithuania*

РАССТАВАНИЕ С БЛИЗКИМИ ДЛЯ ЭМИГРИРУЮЩЕГО РЕБЕНКА: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

MIGRANT CHILD'S SEPARATION WITH CLOSE ONES: PHENOMENOLOGICAL RESEARCH

Аннотация. Международная миграция людей в наше время растет с каждым днем. При этом миграция детей, как индивидуально так и с родителями достигла угрожающих чисел. И если раньше детская миграция часто ассоциировалась с той или иной формой эксплуатации, то в настоящее время миграцию детей следует рассматривать как острую социально-педагогическую проблему. Эта статья фокусируется на одном из феноменов миграции детей – расставание с близкими, с главным вопросом - чем отличителен феномен расставания с близкими? Исследование основывается на практической феноменологии М. ван Манена.

Abstract. International migration nowadays is increasing day by day. Same time, children migration, both individual and with their parents have reached terrible numbers. Time before the children's migration was often associated with one or another form of exploitation, however now the migration of children should be considered a sharp socio-pedagogical problem. This article is focused on one of the phenomena of children migration - the separation from loved ones, where the main question is – what is the children experience of separation from the loved ones? Research is based on the phenomenology of practice by M. van Manen.

Ключевые слова: миграция, детская миграция, феноменология

Key wordc: migration, children migration, phenomenology

Международная миграция людей в наше время растет с каждым днем [21] и уже достигла грандиозных масштабов. Статистические данные показывают, что в 2013 году более 233 млн. человек жили за пределами своей страны [26]. Треть населения состоит из иммигрантов, и эта доля постоянно растет [21]. В последние годы из-за военного конфликта на Ближнем Востоке, огромная волна мигрантов хлынула в Европу - только в 2015 году поступило более 300 тысяч, а за первые месяцы 2016 больше 135 тысяч [1].

Точных данных о международной миграции детей нет, но совершенно очевидно, что дети, так же как и их родители, мигрировали во все времена: временно или навсегда изменили место жительства, вместе со своими родителями или индивидуально, в массовом порядке, добровольно и невольно, легально и нелегально, в целях лучшей жизни, безопасности и по другим причинам. Вполне вероятно, что при увеличении потоков общей миграции населения, растет и миграция детей.

Раньше детская миграция часто ассоциировалась с той или иной формой эксплуатации [5]. Но в настоящее время миграцию детей следует рассматривать как острую социально-педагогическую проблему.

Проблема заключается в том, что очень большая часть детей мигрирует по отдельности, без родителей. Об этом можно судить по нескольким фактам. Например, по данным Института Миграционной Политики в США [6] индивидуальная миграция детей в 2013-2014 годах достигала 90 процентов. По Конвенции Организации Объединенных Наций о правах ребенка (1989 год), дети имеют фундаментальное право на заботу своих родителей. На родителей возложена главная ответственность за воспитание и развитие детей. В то же время, дети-мигранты, мигрирующие без родителей, лишены родительской опеки и заботы, они вынуждены жить самостоятельно, в то время, как по своему возрасту и человеческой природе они еще не созрели, чтобы жить самостоятельно, и это представляет собой серьезную угрозу для благополучия этих детей. С другой стороны, факты свидетельствуют о том, что значительная часть детей мигрирует нелегально. Например, в течение одного месяца американо-мексиканскую границу незаконно пересекли до 10 тысяч несовершеннолетних детей без родителей [6]. В Европу из-за военных действий на Ближнем Востоке вместе с родителями и индивидуально каждые 2 месяца направляются более 15 тысяч детей [27]. Незаконная миграция детей опасна тем, что она угрожает их жизни во время пересечения государственной границы. Также, после успешного пересечения границы возникает другая проблема: легализация социального статуса мигранта в новой стране. Кроме того, миграция детей считается острой социальной и эдукационной проблемой из-за трудностей адаптации, которые описываются в ряде научных публикаций. Например, Х. Смит, П. Акос, С. Лим, С. Вилей [22] указывают на то, что в стране иммиграции, дети сталкиваются со множеством трудностей психологической адаптации. А. Минело, Х. де Валк

[19] отмечают, что детям иммигрантов труднее создать новые дружеские отношения. Установлено, что дети-иммигранты в связи с их отличием от местных, легко становятся жертвами издевательств и дискриминации [22]. Следует отметить, что часть детей-иммигрантов находится в конфликте с родителями [10] у них наблюдаются психические расстройства [23], повышенное возбуждение, раздражительность [34] заикание, мигрень, тошнота [34] страх [19]. Даже эмиграция на законных основаниях со своими родителями может привести к большому стрессу у ребенка и негативным чувствам [14; 18; 17 и т.д.], гневу, печали [23], плохому настроению, тревоге [34] из-за языковых барьеров, отсутствия информации, других условий труда и прочих факторов [23; 25].

Родители - эмигранты обращают меньше внимания на обучение детей, реже участвуют в школьном сообществе, общении с учителями [33]. Снижение родительской помощи негативно влияет на процесс обучения ребенка [3]. С. Суарез-Арозко, А. Чархилл [23] указывает на то, что дети-мигранты бросают школу чаще, чем местные студенты, их успеваемость ниже, чем у других детей. Это подтверждают данные 2001 и 2011 г. PISA [20] - международная программа по оценке образовательных достижений учащихся. По данным европейских стран результаты обучения пятнадцатилетних учащихся-иммигрантов хуже в пять раз, чем у коренных жителей страны. Иммигрантам тяжелее учиться в школе, чем местному населению, так как, согласно с С. Суарез-Арозко, А. Чархилл [23], проблемы появляются из-за нового языка, который не является родным и, следовательно, появляются проблемы в получении и усвоении новой информации.

Приведенные выше факты свидетельствуют о социально – педагогической значимости миграции детей. Не случайно эта проблема привлекает внимание многих исследователей по всему миру. Тем не менее, следует отметить, что большинство из этих исследований, проведены в соответствии с позитивизмом и пост-позитивизмом, основаны на традиционном желании: „понять причины окончательных и универсальных законов“ [16, с. 34]. Поэтому исследования фокусируются на причинно-следственных связях и общем определении тенденций, объяснениях, открытиях и обосновании универсально-теоретических моделей. В наше время, как утверждает А. Лингис [16], философия изменилась, она сосредоточена на понимании друг друга. Это привело к изменениям в методологии исследования – начато основываться на интерпретативном доступе, который преднозначен на непонимание *другого*. Таким доступом в исследовании детской миграции в последние десятилетия успешно пользуются А. Вининг [31; 32], А. Кирова [11; 12], Д. Дачишин [8] и многие другие ученые. Ученые-интерпретативисты и их исследования помогают нам лучше понять стремление ребенка к дому [31], физическое самовосприятие ребенка – мигранта [2] не говоря уже и о других нюансах миграции детей.

Основываясь на интерпретационном доступе, эта статья фокусируется на одном из феноменов миграции детей – расставании с близкими. Эмигрируя из одной страны в другую, неизбежно покидаются родные места, родной дом,

родная среда и близкие. Чем отличителен феномен расставания с близкими? Поиску ответа и посвящена эта статья.

Методология

В соответствии с интерпретационным доступом была выбрана парадигма качественных исследований, которая характеризуется глубоким подходом к изучению предмета, отдельным рассказам и жизненному опыту [7]. Основываясь на цели исследования, была выбрана феноменологическая стратегия, истоки которой связаны с феноменологической философией Е. Гуссерля, М. Хейдегера, Ж.П. Сартра, М. Мерло-Понти и других выдающихся ученых-феноменологов. В то время, как в мире существует целый ряд вариантов феноменологических стратегий, для данного научного исследования была выбрана версия практической феноменологии М. ван Манена [28], которая подробно описана в работе 2014 года «Феноменология практики» (англ. *Phenomenology of Practice*).

Специфика практической феноменологии заключается в том, что она сосредоточена на изучении реальных событий - все они считаются интересными, уникальными, особыми, важными и достойными научного внимания [28]. Поэтому расставание с близкими для эмигрирующего ребенка с точки зрения практической феноменологии, следует рассматривать как достойную тему научного исследования.

В практической феноменологии, согласно М. ван Манену [29; 28] описывается исследуемый феномен, но описание должно быть специфичным – таким, словно мы смотрим в глубь этого явления. Это может быть достигнуто основываясь на событиях реальной жизни, на переживаниях (англ. *lived experience*) людей, которые испытали этот феномен (явление) на себе, потому что такие переживания помогают открыть тайну и специфику феномена. Такие яркие, мгновенные переживания исследователь может почерпнуть из различных источников, даже художественной литературы. Тем не менее, в большинстве случаев, используется метод интервью. Феноменологическое интервью обосновавший М. ван Манен [29; 28] отмечает, что для такого интервью не нужна большая выборка - самое главное, чтобы участники исследования пережили исследуемое явление. Собранные мгновенные переживания исследователь не сравнивает, не подсчитывает, поэтому количество их не имеет значения. Что более важно – качество: собранные истории должны быть настолько яркими, чтобы смогли помочь понять исследуемое явление. В интервью участвовали дети и взрослые, которым в детском возрасте приходилось пережить миграцию вместе с родителями. В исследовании участвовало 17 человек, в данной статье используются истории 3 девушек. В начале исследования участники интервью были подробно проинформированы о ходе исследования и достигнув консенсуса, они подтвердили в письменной форме свое согласие на участие в исследовании. На всех этапах исследования были соблюдены этические стандарты, в частности, анонимность и конфиденциальность.

На основе информации, полученной в ходе опроса, согласно М. ван Манену [28] были составлены так называемые короткие истории (англ. *anecdotes*), кото-

рые гладко, последовательно, даже художественно, но, не искажая услышанную информацию, передают мгновенное переживание.

Интерпретация мгновенного переживания по М. ван Манену [28] начинается с *epoche* редукции. Он утверждает, что на стадии *epoche* важно понять, какие угрозы в процессе исследования возникают, затем, пытаться противостоять этим угрозам и их вредному воздействию. Учитывая характер угрозы, М. ван Манен [28] выделил несколько аспектов *epoche* редукции: герменевтический, эвристический, методологический.

Эвристическая *epoche* редукция (англ. *Heuristic Epoché-Reduction*) является особенно важной в начале исследования, хотя она остается актуальной до конца. Ее суть - понимание того, что феномен не должен рассматриваться как само собой разумеющееся, и исходящее из этого понимания стремление исследователя избежать этой угрозы и на исследуемый феномен смотреть с большим удивлением, как будто в первый раз видит и слышит о нем.

Герменевтическая *epoche* редукция (англ. *Hermeneutic Epoché-Reduction*) – это понимание того, что предположения и научные знания о феномене, могут навредить исследованию, таким образом исследователь пытается противостоять этой угрозе, стремится избежать предположений, знаний и старается смотреть на них как на своего рода "открытие", когда каждый новый факт, явление предмета рассматривается как совершенно новое, неизвестное. Так исследователь открывает феноменон т.е. интерпретирует его в свете информации, которую он предоставляет, а не в свете предрассудков и знаний.

Эмпирическая *epoche* редукция (англ. *Experiential Epoché-Reduction*) – это понимание того, что теоризировать, моделировать, обобщать - вредно для исследования, а цель исследователя категорически отказаться от усилий теоризировать, моделировать, обобщать. Вместо этого, все его внимание должно быть сосредоточено на поиске отличительных особенностей явления и описании его.

Методическая *epoche* редукция (англ. *Methodological Epoché-Reduction*) – это понимание того, что феноменологическое исследование не должно рассматриваться как имеющее строгие методологические "рамки" и технические ограничения, а исследователь выбирает методы, методики, процедуры, которые помогают создать глубокий и влиятельный феноменологический текст.

Таким образом, по словам М. ван Манена [28], *epoche* редукции в исследовании является словно подготовительным этапом. Затем, наступает следующий этап, который называется настоящей редукцией (англ. *reduction proper*). На этом этапе настоящая редукция имеет несколько форм. Эйдетическая редукция требуется в любом феноменологическом исследовании (другие формы редукции необязательны). Ее цель - увидеть суть изучаемого феномена, то есть такие уникальные отличительные особенности этого феномена, без которых этот феномен просто невозможен. Основа онтологической редукции – обнаружить и описать различные способы (варианты) существования этого феномена. В то же время, этическая редукция ищет различные непохожести в выражении феномена. Оригинальная редукция – это приближение исследователя к «самой сущности» феномена, его глубине, охватывая самые существенные и глубокие его оттенки. Такое при-

ближение возможно, по словам М. Хайдеггер [9], в моменты просветления (англ. *flash of the insight*).

Специфичность практического феноменологического исследования в том, что одновременно собираются и интерпретируются эмпирические данные, пишет автор [28]. Последнему предъявляются высокие требования – настоящий феноменологический текст должен словно заколдовать читателя, подействовать на его ум и сердце, "говорить" сам за себя, быть сильным, глубоким, чтобы читающие его люди смогли лучше понять описанный феномен. Согласно А. Лингису [16] считается, что понимание связано с верой, и что мы понимаем то, во что мы верим, поэтому феноменологическим текстам предъявляется требование убедить читателя – только поверив тому, что пишет исследователь, читатель поймет *другого*. Тем не менее, четких правил, как добиться этого, не существует. Рекомендуются просто много времени посвятить обдумыванию данных и их осмыслению. Текст надо переписывать по несколько раз, до того момента, пока текст как можно лучше будет соответствовать выше описанным требованиям феноменологического текста. Этих рекомендаций придерживались исследователи в данной статье. Следует отметить, что в практической феноменологии, по версии М. ван Манена [28], текст с результатами исследования не имеет традиционного атрибута - выводов. Эта особенность соблюдается и в этой статье.

Результаты исследования

Ребенок обычно мигрирует со своими родителями или, по крайней мере, с одним из родителей. Его родственники и родные остаются на родине. Расставание с ними – неизбежная часть эмиграции. Тем не менее, расставание с родными в целом является неотъемлемой частью человеческой жизни. С момента рождения человек встречает разных людей, некоторые из них становятся очень близкими. С детства мы помним, как радовались, когда встречались с родными, и как огорчались при расставании. Когда-то при встече с незнакомыми людьми мы испытывали страх, но со временем эти люди становились близкими, а расставание с ними было горьким. Прощание с близкими часто печально, и часто ассоциируется со слезами, злостью - в зависимости от ситуации расставания и от чувства близости.

Чем отличительно расставание с родными для эмигрирующего ребенка? Для понимания этих особенных отличий важны несколько историй с мгновенными переживаниями, которые испытали дети, эмигрировавшие со своими родителями.

В первой истории девушка рассказывает о ночи, проведенной в доме соседей, перед тем, как покинуть свою родину и уехать за границу:

Я помню, за ночь до отъезда мы остались у соседей, так как наш дом уже был продан. Соседский дом был рядом с нашим, мы видели его через окно. Соседи организовали прощальный вечер, это было летом, 23 июня, как раз на Иванов день. На следующий день мы должны были уехать. Все дети спали в одной комнате: нас 8 детей и 5 соседских. Это было словно приключение. А утром мы уехали. Нас провожали наши соседи и плакали. Плакали все: и дети, и взрослые.

Две большие семьи ранним утром стояли и оплакивали расставание. Потрясающие приключения превратилось в кошмар (Дайнора).

Двенадцатилетней девочке последняя ночевка перед путешествием в соседском доме, первоначально выглядела как удивительное событие или необыкновенное приключение. Для многих детей ночевать со своими друзьями в одной комнате – мечта. Тем не менее, утром все изменилось. Расставание ребенка с близкими друзьями было отмечено общими слезами, плачем – болью, которая вырывалась из глубины души. Дайнора использует слово кошмар, который обозначает тягостное, гнетущее сновидение, иногда сопровождаемое ощущением удушья. Значит, Дайнора испытала тягостное, гнетущее состояние, страшные чувства.

В другой истории Инга рассказывает о своих переживаниях, связанных с расставанием с родными людьми.

Перед тем, как покинуть Литву, я поехала навестить свою бабушку. Погостив у нее, мы прощались с бабушкой у нее в коридоре. Я подошла к бабушке, посмотрела в ее морщинистые, но теплые глаза и сильно-пресильно обняла. В глубине души я знала, что других я еще увижу, но ее? Увижу ли ее? Тихо себе говорю:

-Умоляю, пусть это будет не в последний раз (Инга).

Инга расстается с очень близким и любимым человеком – бабушкой. Бабушка остается на родине, а Инга с родителями эмигрирует в другую страну. Кажется, что все идет как обычно при расставании. После посещения бабушки, традиционно (как это происходит среди родных людей) принято прощаться - обниматься. Это сначала сделала и Инга. Но она обняла свою бабушку изо всех сил, а в душе было желание замереть, словно слиться с бабушкой в одно целое.

Это похоже на желание остановить время, чтобы ничего не менялось и девочка осталась бы с бабушкой. Такое поведение и переживание присуще детям, когда они расстаются с очень любимыми людьми. Но что-то в переживании Инги другое, нехарактерное для обычного расставания с близкими. В ее переживаниях – осознание того, что бабушка уже пожилого возраста и, возможно, эта встреча может стать последней, что Инга больше никогда не увидит ее живой, не увидит "теплых" глаз, которые, как магнит, притягивают к себе. Не зря она молится Всевышнему: *"Умоляю, пусть это будет не в последний раз"*. В этой истории заметно, что девушка болезненно боится, что с бабушкой прощается на всю жизнь.

Еще одна история о расставании с родственниками появилась во время интервью с одиннадцатилетней девочкой и ее матерью. Во время разговора с матерью, ее дочь, Кристина, сидела рядом и спокойно потягивала ананасовый сок. Все вопросы были адресованы Кристине, но на них отвечала ее мама, так как дочь с трудом говорила на литовском языке: после двух лет жизни в Великобритании литовский язык она только понимала, но из-за своего акцента стеснялась говорить. Девочка молчала в течение всего разговора, рассматривала прохожих в супермаркете или не могла оторвать глаз от огромных встроенных на потолке часов. Маму Кристины спросили:

- Как вы думаете, о чем или о ком ваша дочь больше всего тоскует?

- По кому ты, Кристиночка, тоскуешь? – переспросила мама дочку, но через секунду, не дожидаясь ответа, она продолжила, - она тоскует по моей маме, бабушке, она жила с ней в течении 4 лет, пока я была далеко. Тоскует по своему двоюродному брату, он ей как родной брат.

Когда девочка услышала это, ее лицо вдруг побелело, губы задрожали, и слезы появились на глазах. Мама прекратила свой рассказ. На лице ребенка сразу же отразились и обида, и печаль, и боль.

- Это она из-за расставания с братом (двоюродным братом – прим. авт). Они очень близки, - пояснила Инга.

- Кристиночка, не плачь – мама попыталась обнять дочку, чтобы успокоить.

- Нет! - воскликнула девочка и начала плакать. Огородившись руками, чтобы мама до нее не дотронулась, без звука, только губами девочка прошептала - Не прикасайся ко мне...

В этом отрывке интервью видны переживания ребенка из-за расставания с бабушкой и двоюродным братом. Мама Кристины эмигрировала в другую страну, оставив дочь на четыре года с бабушкой и двоюродным братом, который был ей так близок, что дочка называла его братом. Когда Кристина должна была пойти в первый класс, мать забрала ее с собой в другую страну. В истории нет пересказа самого расставания с бабушкой и братом, но этот момент интервью помогает понять переживания ребенка по поводу расставания с близкими. Бабушка и брат Кристины несомненно были самыми близкими ей людьми. Девочка жила с ними в течение четырех лет. Хотя об этом и не говорится, но бабушка для девочки была временной мамой, так как настоящая мама жила за границей, а бабушка исполняла роль матери, заботилась о ней, воспитывала ее, всегда была рядом, когда девочка грустила или радовалась, болела или переживала, во всех радостях и невзгодах. И даже не так важно сколько раз мама Кристины возвращалась домой к своей дочке. Ее место заняла бабушка. И с ней, с таким близким и дорогим человеком, два года назад Кристине пришлось расстаться. Даже если Кристине не пришлось бы эмигрировать, но надо было бы жить в другой семье, это было бы тоже болезненное расставание. Даже по прошествии двух лет после расставания, воспоминания о расставании заставляют девочку рыдать, белеет лицо, дрожат губы, появляется обида и злость на маму.

Во всех трех историях ясно одно, что для эмигрирующего ребенка расставание с близкими очень болезненно. Глубина переживаний различается. Это связано с тем, насколько близкие отношения связывали эмигрирующих детей с оставшимися на родине близкими людьми. Очевидно, что отношения Кристины или Инги сильнее, чем отношения Дайноры с соседями. Кажется, что чем ближе отношения, тем глубже боль разлуки.

Что скрывается за болью? Почему детям так больно расставаться с близкими, которые остаются на родине? Осмыслив три истории заметно, что для эмигрирующего человека важны (англ. *care*) оставшиеся на родине близкие люди. Заботиться означает проявлять заботу, беспокоиться, тревожиться, а забота означает

попечение, рачение, радение, рвение, старание, беспокойство, возню, хлопоты; уход, внимание, надзор, призор, присмотр [35]. Все однокоренные слова слова «забота» (заботиться, заботливый и др.) в русском (как и в других языках) связаны с беспокойством, которое означает волнение, неприязнь, вызванную нарушением покоя; тревожное состояние [35]. Можно утверждать, что заботливый человек - тревожится, сильно переживает. Значит, эмигрирующий ребенок заботится об остающихся на родине близких, следовательно, этот ребенок тревожится и переживает за них.

О феномене заботы писал М. ван Манен [30] он утверждал, что забота характерна для людей, которых связывают очень тесные связи, например, родители и дети – родители заботятся о своих детях, тревожатся за них, переживают. Такая тревога и переживания словно духовный „клей“, который приклеивает родителей к жизни ребенка. Но такой „клей“ может сблизить и чужих людей, „склеить“ их. Про заботу писал Е. Левинас и также связывал ее с тревогой и переживаниями за другого человека: когда человек заботится о другом человеке, он тревожится, и чем ближе отношения между людьми, тем сильнее он переживает [15].

Понятно, что эмигрирующие дети словно духовно „склеены“ с близкими которые остались на родине. Однако из опыта мы знаем, что сам по себе духовный "клей", беспокойство, тревога за человека, не обязательно вызвано болью разлуки. В конце концов, духовно близкие люди расстаются каждый день: по утрам любимые уходят на работу, родители расстаются с детьми, когда последние идут в школу и т.д. Но каждодневные расставания обычно не бывают болезненными. А иногда они даже радостны – вспомним, как радуются подростки, когда родители уходят из дома на время и оставляют свободную „территорию“ для праздника с друзьями.

Хотя из опыта мы знаем, что расставание с близкими даже на некоторое время также может быть болезненным. Давайте вспомним, как плачет маленький ребенок, когда он даже на короткое время расстается с матерью; или как тяжело расставание с любимым человеком на длительный период времени; или как болит сердце расставаясь с больным родным человеком. Все эти расставания объединяет нечто большее, чем просто забота, тревога, возбуждение. Кажется, что это "нечто большее", это - страх.

Аристотель определяет страх (лот. *phobos*) как [24, с. 44] как неприятное ощущение или смущение, которое возникает из „всего, что может нас уничтожить или воображаемого представления зла“. Таким образом, с точки зрения Аристотеля, страх связан с будущим, которое может случиться с человеком и кажется опасным. В понимании А. Лингиса [16, с. 69] самый распространенный страх – страх перед неизвестным: "Страх - это страх перед чем-то неизвестным; это не просто реакция на то, что кажется опасным". Другими словами, человек чувствует страх не потому, что что-то его пугает или кажется угрожающим, но потому, что он не знает, что произойдет. Аристотель и А. Лингис связывают страх с будущим, только для одного это представление зла, для другого – это страх перед неизвестным.

Это понимание страха помогает понять боль при расставании с близкими. При расставании с близкими людьми, мы, как правило, не чувствуем страха. Нами словно изнутри управляет надежда, что мы встретимся в ближайшее время и по-прежнему будем „склеены“. Тем не менее, в некоторых моментах расставания мы чувствуем страх. Мы думаем о том, что произойдет после того как расстанемся, нас тревожит неизвестность будущих отношений, пугает воображаемое зло. Расставаясь с близкими людьми на более длительный период времени, особенно когда они уезжают или уезжаем мы, мы думаем: Все ли будет хорошо? Встретимся ли мы снова? А вдруг случится что-то плохое? Мы боимся, что расставшись, мы опять не „склеимся“.

Эмигрирующие дети уезжают из родного места, покидая своих близких. Они понимают, что, вероятно, они уезжают на всю жизнь. Встретятся ли они когда-нибудь с оставшимися на родине близкими? Может быть... Неизвестность и страшные мысли... Так хочется при расставании сильно обнять, что бы еще сильнее „склеиться“ с близкими людьми. Но что-то внутри неопределенно шепчет, что во время расставания духовный "клей" начинает "таять". И только безнадежный плач рвется из глубины души.

Вместо выводов

В жизни ребенка особенно важны взаимоотношения со взрослыми, в частности – с родителями, бабушками и дедушками, учителями. В этих взаимоотношениях ребенок растет, созревает как личность, учится жить, создает основу для дальнейшей жизни. Таким образом, мы можем согласиться с М. ван Маненом [29] что взрослые должны знать и понимать свои обязанности в этих взаимоотношениях и их выполнять. Они должны сознательно управлять этими взаимоотношениями, учитывать потребности детей, понимать их чувства и адекватно на них реагировать.

Родители, бабушки и дедушки, учителя и другие взрослые заполняют жизнь ребенка-мигранта дома, в школе, в другой среде. Если взрослые берут на себя ответственность за эффективность взаимоотношений ребенка и взрослого в процессе миграции, то они должны заботиться и о переживаниях ребенка, потому что они, как показывает эта статья и другие публикации [2; 8], часто бывают очень болезненными. Конечно же, забота о переживаниях ребенка не уберет болезненность переживаний. Возможно, в этом и нет необходимости. Просто нужно быть рядом и поддерживать ребенка, чтобы он не сломался, не сдался, и получил что-то такое неуволимое, что помогло бы ему быть счастливым.

Список литературы

1. ABC news. Europes Refugee Crisis Numbers. Доступ в интернете: <http://abcnews.go.com/International/europes-refugee-crisis-numbers/story?id=33586117>
2. Adams, L., Kirova, A. Global migration and education: School, children, and families. - Psychology Press, 2007
3. Altschul, I. Parental Involvement and the Academic Achievement of Mexican American Youths: What kinds of Involvement in Youths Education matter Most? - Social Work Research, 2011 - 35(3): 159–170.
4. BBC NEWS. Why is EU struggling with migrants and asylum? Доступ в интернете: <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-24583286>

5. Child Migration Trust. Child Migration History. Prieiga internete: <http://www.childmigrantstrust.com/our-work/child-migration-history>
6. Chishti, M., Hipsman, F. Unaccompanied Minors Crisis Has Receded from Headlines But Major Issues Remain. Migration Policy Institute. Доступ в интернете: <http://www.migrationpolicy.org/article/unaccompanied-minors-crisis-has-receded-headlines-major-issues-remain>
7. Creswell, J. W. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3rd Edition. - Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009
8. Dachyshyn, D. M. Children dwelling in the absence of home. - *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 2013 - 12(1): 1–10.
9. Heidegger, M. Being and time. Translated by John Macquarrie & Edward Robinson. - New York: Harper Collins, Harper San Francisco, 1962
10. Kim, S. Y., Chen, Q., Wang, Y., Shen, Y., Orozco-Lapray, D. (2013). Longitudinal linkages among parent-child acculturation discrepancy, parenting, parent-child sense of alienation, and adolescent adjustment in Chinese immigrant families. - *Developmental psychology*, 2013-49(5): 900.
11. Kirova, A. Immigrant Children's Body Engagement in Accepting Their Lived Experiences of Immigration: Creating Poly-Media Descriptive Texts. - *Phenomenology and Practice*, 2009- 3: 59–79.
12. Kirova-Petrova, A. Researching young children's lived experiences of loneliness: Pedagogical implications for linguistically diverse students. - *Alberta Journal of Educational Research*, 2000- 46(2): 99.
13. Lahaie, C., Hayes, J. A., Piper, T. M., Heymann, J. Work and family divided across borders: The impact of parental migration on Mexican children in transnational families. - *Community, Work & Family*, 2009- 12(3): 299–312.
14. Leliūgienė, I., Rupšienė, L., Plavinskienė, L. Tėvų išvykimo dirbti į užsienį įtaka vaikų socializacijai. - *Specialus ugdymas*, 2005- 1 (12): 35–44.
15. Levinas, E. *Entre nous: on thinking –of –the –other*. - New York, Volumbia University Press, 1998
16. Lingis, A. Bendra kalba, paskiri balsai. Vilniaus paskaitos. - Vilnius: Baltos lankos, 2010
17. Malinauskas, G., Mozerytė, M. Paauglių išgyvenimai tėvams dirbant užsienyje: naratyvinis reiškinių suvokimo būdas. - *Kultūra ir visuomenė*, 2011- 2(1): 61–78.
18. Maslauskaitė, A., Stankūnienė, V. Šeima abipus sienų: Lietuvos transnacionalinės šeimos genezė, funkcijos, raidos perspektyvos. - Vilnius: Tarptautinė migracijos organizacija, 2007- Socialinių tyrimų institutas.
19. Minello, A., De Valk, H. Educational expectations among children of immigrants and natives; A European comparative analysis on the role of schools and family. - Poster presentation at Alppop conference 2012
20. OECD PISA (Programme for International Student Assessment). Доступ в интернете: <http://www.pisa.oecd.org>
21. Population Reference Bureau. Доступ в интернете: <http://www.prb.org/> - 2014
22. Smith, J. S., Akos, P., Lim, S., Wiley, S. Student and stakeholder perceptions of the transition to high school. - *The High School Journal*, 2008 - 91(3): 32–42.
23. Suárez-Orozco, C., Carhill, A. Afterword: New directions in research with immigrant families and their children. In: H. Yoshikawa, N. Way (eds.). - *Beyond the family: Contexts of immigrant children's development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008- 121: 87–104.
24. Šerpytė, R. Tragedijos tragedija arba ar įmanoma išeiti anapus nihilizmo? Tragedy of tragedy-is it possible to go beyond nihilism? - *Žmogus ir žodis*, 2001- 3(4): 40–80.
25. Teranishi, R., Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. Immigrants in Community Colleges. - *The Future of Children*, 2011- 21(1): 535–551.

26. The Global Challenge of Managing Migration - Global Migration Trends infographic. (2014). Доступ в интернете <http://www.prb.org/Multimedia/Infographics/2014/infographic-global-migration.aspx> -2014-
27. The telegraph. Europe's migration crisis: how many people are on the move? Доступ в интернете: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/immigration/11875036/Europes-migration-crisis-how-many-people-are-on-the-move.html>
28. Van Manen, M. Phenomenology of Practice. - California: Left Coast Press, 2014
29. Van Manen, M. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. - Albany, N. Y.: State University of New York, 1990
30. Van Manen, M.. Care-as-worry, or “don’t worry, be happy”. - Qualitative Health Research, 2002- 12(2): 262–278.
31. Winning, A. Homesickness. Phenomenology + Pedagogy, -1990- 8: 245–258.
32. Winning, A. The speaking of Home. - Phenomenology + Pedagogy, 1991- 9: 172–181.
33. Wright, L. C. Parental absence and academic achievement in immigrant students. Doctoral dissertation, 2010 - International University of Florida.
34. Задорова, Т. Социальные и психологические проблемы вынужденных мигрантов. Доступ в интернете: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/3377.pdf>
35. Ушаков Д. Н. Орфографический словарь русского языка. – М.: Учпедгиз, 1937. – 162 с.



Юодейкайте Аудроне

*Социальный педагог гимназии имени Й. Басанавичюса
Каунас, Литва*

Juodeikaite Audrone

*Social pedagogue of J. Basanaviciaus gymnasium
Kaunas, Lithuania*

Лелиугене Ирена,

*Профессор Института Эдукологии и Социальной работы
Университет Миколаса Ромериса, Вильнюс, Литва
эл.почта: irena.leliugiene@gmail.com*

Leliugiene Irena,

*Professor of Institute of Educational Science and Social Work
Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania
e-mail: irena.leliugiene@gmail.com*

ВОЗМОЖНОСТИ ПОЗИТИВНОГО СОЦИООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБЩИНЕ ИСПОЛЬЗУЯ ПРОГРАММЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

POSSIBILITIES OF POSITIVE SOCIO-EDUCATIONAL EXPRESSION FOR RISK-GROUP CHILDREN IN A TERRITORIAL COMMUNITY IN IMPLEMENTING NON-FORMAL EDUCATION PROGRAMMES

Аннотация. В этой статье, на основе анализа теоритических научных источников, представляется проявление и возможности позитивной социообразовательной деятельности детей группы риска в территориальной общине.

Авторы обращают внимание на проблемы, мешающие позитивному проявлению социообразовательной деятельности детей группы риска, такие как стигматизация, нехватка внешкольных учреждений, негосударственных организаций, которые могли бы предложить детям различные виды и формы неформальной деятельности.

Цель статьи - раскрыть возможности создания условий позитивной социообразовательной деятельности в территориальной общине для детей группы риска. На основе анализа научной литературы в статье представлена теоритическая модель позитивной социообразовательной деятельности детей группы риска.

Анализ многочисленных научных трудов позволил авторам исследования искать ответ на поставленную научную проблему – каким способом создать условия позитивному проявлению социообразовательной деятельности детям группы риска; какая благоприятная социальная среда создаёт условия для позитивной деятельности вне школы.

В результате, созданная теоритическая модель позитивного проявления социообразовательной деятельности в территориальной общине имеет как научную, так и практическую значимость.

Ключевые слова: позитивное проявление, дети группы риска, территориальная община, социообразовательное воздействие, неформальное образование.

Relevance of the research. Global economic, social, political and other changes adjust functions of each society member both in social and personal life as well as dictate certain rules and standards. Giving a sense to personal being providing it with powers to exist, live, create and work for the good of one's own and others all life long turns to the most important social criterion (Barsauskiene, Leliugiene, 2001).

Full-rate expression of each person and positive existence thereof is related directly to development of the conditions stimulating personal expression, to creation, i.e. positive socio-educational environment (Rebecca, Allen, Cordes, 2000; Brander, Gomes, Keen, 2002; Eberts, Scott et al., 2004). In such an environment, through interaction with information sources and individuals having a greater experience as well as by constructive, strong-minded and targeted educational instruments a person becomes ready to solve the problems of life and activity arising for him in the social environment. Besides, in the development process of positive expression conditions, possibilities of personal activity extend, whereas in the case of failure the person is protected against possible negative evaluations by other persons. According to the T. Sharpe, M. Brown, K. Cridler (1995), E. Straub et al. (2005), description of the concept of personal positive expression, a direct criterion assisting in determination of compliance of the positive socio-educational environment with the person implies the behaviour model selected by the very person that invokes an intrinsic pleasure, further experience, assures complete socialisation of the person in the surrounding environment and enables him to adapt to the constant public changes at different situations of socio-educational action. However, referring to the attitudes of J. M. Stern (1997), J. Midgley (1997), I. L. Liu (2003), R. E. Cheit (2003) and other scientists, all processes oriented towards the development of welfare for the society and an individual also determine the emergence of an opposite situation inevitably. Today, the globally growing inclination of youngsters to delinquency, criminality, consumption of drugs, avoidance of attending school, etc. (Billings, Moore, McDonald, 2003; Cleaver, Walker, Scott, Cleaver and et all, 2008) are just a few phenomena of a child's daily life demonstrating the constant growth of risk and com-

plexity in his environment. This negative tendency when the child and adult express no wish to seek good but make more efforts to avoid evil (Beck, 1992) is observed both in the very society and behaviour thereof with the child as well as in behaviour of the child with the very society. According to the researches carried out by J. Best (2003), H. Permien (2003) and other foreign scientists, the main problem is related to the fact that different negative manifestations and continuously growing risk continue to remain an integral part of youth life, especially at the time when the very society experiences the change of moral values. Referring to the remarks of the aforementioned scientists and to empirical data, similar tendencies of negative expression of children and youngsters as well as obvious growing of complexity thereof may be also envisaged in Lithuania that experiences a rapid transformation of educational, social, economic, cultural and other fields. The provided statement is supported by the data presented by UNICEF (2008) demonstrating that the Lithuanians spare their children just 7 minutes per day, whereas the smallest residents of our country feel the unhappiest in Europe. In addition, during the qualitative evaluation of family relations, Lithuania was ranked among the worst countries according to the assessment by Lithuanian children. Referring to the ideas of C. Rogers (1969), T.L. McLaughlin (1997, 2000), I. Dobranskiene (2002) and other scientists, this situation could be related to the increasingly developing problem with respect to formation of moral foundations of the child, i.e. inability of the latter to assess and select moral values. The expressed thoughts are supported by the research statistics provided in the European Union (2003, 2008) demonstrating that Lithuania is the leader in the EU by the quantity of suicides among youngsters (44.1 per cent for 100 thousand residents, whereas in Europe this figure amounts to 13.9 per cent respectively), consumption of some psychotropic substances, delinquency, etc. Although the papers of P. Brander (2002), R. Zepke, L. Leach (2006) and other scientists note that the very socio-educational process is focused on the achievable positive change of the person, i.e. a positive, the research works carried out by R. Civinskas, V. Levickaite, I. Tamoliene (2006), R. Prakapas, B. Kairiene, I. Kungyte - Arlauskiene (2007) and other scientists and the chosen attitude thereof in the aspect of the socio-educational process being organised demonstrate that the growing probability of negative expression of the child is directly related in this process to the early elimination of children from the education system.

The essential feature highlighted in the dissertations worked out by the aforementioned scientists is the striving to reduce the opposite impact of the socio-educational process to the children at risk, i.e. the increase of their intrinsic concern, fear of possible failures, "labelling" emerging and developing in respect of them, etc. Another burning question forcing to take alarm towards the targeting of the socio-educational process and compliance thereof with the needs of the children at risk is the growing juvenile delinquency.

More detailed analysis with respect to the aspects of development of possibilities of positive socio-educational expression for children at risk is encouraged by statistics-based insights of different scientists (Ekundayo, 2001; Otero, McCoshan, Junge, Winter, 2005 and other) revealing that the formal educational system the majority of expectations towards preparation of a young person for an independent life were related to is in-

capable of answering these expectations due to transformation of strong socio-educational values of the very child, of underlying values of the society and needs emerging wherein that inevitably causes a range of risk manifestations. To change the aforesaid situation and aiming at more effective ways of solution thereof, purpose and functions of non-formal education are discussed more often as well as emerging possibilities to assess the compliance of this education with the expectations of the child and expectations applied to the child by the very society in natural, developed conflict or similar situational activity (Kuenzi, 2005; Watters, 2008).

The main goal set in the papers of M. Farrior (2005), A. McCart, A. Tumbull (2006), A.A. Kozlov, M.V. Firsov (2007) and other scientists in order to realise the socio-educational process meeting the possibilities of the child at risk is related to inclusion of all the socio-educational institutions operating in the territorial community the child acts and lives in as well as to inclusion of the members of the aforementioned institutions and compatibility of mutual actions thereof. In this field, organisation of purposeful and targeted leisure and occupation focusing on the increase of the supply of the non-formal educational programmes meeting the needs of children at risk remains the essential striving.

Scientific problem. Papers of I. Zaleckiene (1993), I. Ramanekiene (1998, 2002), I. Zaleckiene, G. Kvieskiene, R. Gulbinas, G. Zemaityte-Misiuniene (2006) and other scientists analysing the role of non-formal education to formation of the child personality, the development process of training of different artistic abilities, the application possibilities of activity forms, etc. are focused on the reasoned, active child. Although the preparation tradition of non-formal educational programmes in Lithuania has been lasting not for the first decade already, in the context of the current situation this process becomes even more complex working with the child at risk. New risk forms appearing in the society and the closest environment of the child on a continuous basis as well as the varying level of risk determined the necessity to the persons participating in this process both to search for new effective ways to tackle the apparent problems of the child and be competent to combine in a complex manner a range of preventive measures as well as to foresee appropriately the direction of the socio-educational process and criteria thereof in order to assess efficiency of the activity carried out both on the scale of a particular institution and a territorial community, etc. The number of non-formal educational sessions increasing each year and just negligible decrease of children at risk demonstrate that generalisation of the carried out activity in a quantitative expression is ineffective and requires development of a new technique for activity evaluation (self-evaluation).

Positive impact potentiality of the territorial community in the process of development of socio-educational expression possibilities for the child at risk are highlighted and based on empirical research in the dissertations worked out by I. Leliugiene (1989), R. Prakapas (2001), I. Jonutyte (2002) and other. Through analysis of the territorial community influence on development of positive socio-educational expression possibilities for the child at risk, all the papers investigate and reveal the functions carried out in a particular institution and peculiarities of the process organised as well as introduce the general guidelines of this activity. However, as Z. Bajoriunas (1995), E. Martisauskiene (2003), M. Chamberlain (2003), J.

Ogg (2005) and other scientists maintain, development of positive socio-educational expression in the aforementioned territorial community is possible only provided that family, community and society act as a unanimous system. For the time being, preparation and implementation of the non-formal educational programmes for children at risk are more focused on employment of finances (Kvieskiene, Petroniene, Bitinas, 2006; Sukyte, 2007 and others) rather than on direct investigation of positive socio-educational expression possibilities for children at risk. Taking into account this situation, determination of the reasons impeding smooth organisation of the aforesaid process requires a research instrument able to carry it out. Besides, significance of versatility and contextuality of such a research shows up in order to investigate the positive socio-educational expression possibilities in the context of both the institution and territorial community. All the listed aspects constitute the research problem basis of this dissertation revealed by the following issues: how to develop for children at risk the environment enabling positive socio-educational expression through implementation of non-formal educational programmes, and does the environment of this nature developed in programme projects designed to children at risk and implemented at different socio-educational institutions operating in the territorial community meet the needs and expectations of the very children?

The aim of the research is to reveal the possibilities of positive socio-educational expression developed for children at risk in the territorial community in implementing non-formal educational programmes.

1. To clarify the conception of children at risk in the aspects of risk and socio-educational environment.

2. To substantiate the conditions focused on the development possibilities of positive socio-educational expression for children at risk in the territorial community.

Research methods applied in the dissertation are the following:

- Analysis of scientific literature has been applied in order to define the conception of the main notions and terminology with respect to the dissertation theme selected, identify the development peculiarities of positive socio-educational expression possibilities for children at risk in the territorial community they live in.

- Analysis of documentation has been carried out in order to distinguish the structural preparation components of non-formal educational programmes and collect the data about socio-educational institutions implementing these programmes in the territorial community selected for research.

Scientific novelty of the dissertation results:

- Conception of children at risk has been substantiated and the factors preventing from achieving the unanimity of the terminology used and purposiveness thereof in the aspects of risk and socio-educational environment have been highlighted.

- Theoretical model enabling to investigate the compliance of the non-formal educational programmes with the needs of the child at risk and assess the positive expression development possibilities in the territorial community at personal and institutional levels has been worked out.

Theoretical significance of the paper:

- Identification instrument with respect to preparation of non-formal educational programmes/projects and implementation thereof in the territorial community when working with children at risk has been substantiated theoretically.

- Scientific facts on organisation peculiarities of non-formal educational programmes in the territorial community and influence thereof on positive socio-educational expression for the child at risk have been accumulated by empirical methods.

Referring to scientific literature, the theoretical part of the article discloses complexity of the notion of risk-group children in the aspect of risk concept and socio-educational environment.

Risk analysis is based on the child's concept of Labeling theory. This theory is based on the view, that the social interaction of deviation for the understanding of the nature, need to know why some people made label of „deviant" (Becker, 1963; Beck, 1995). Conducted an analysis of scientific literature has helped to reveal that the risk is always interpreted as a possible negative consequence of human action, which could envisage of the results of activity, studying the behavior of other people's, assessing their problems, and taking into account the differences in their living conditions (Rauth, 1989). The analysis of the concept have highlighted the risk that the value is one of the main reasons, which complicates the finding of the unified position of the concepts of interpretation "risk" and "child at risk". However, it should be noted and that the values in the social environment in which constant change, depending on the persons activity, the individual groups and cultures, is also one of the key linkages, which uniting the various position of scientists (Thompson, Dean, 1990; Adams, 2005; Gough, 2006, etc.) for the definitions of "risk of the child" and "risk" concepts interpreting.

The institutional risk the child's concept of classification is done on the basis of L. Loof (2003) observations. Summarize the idea of scientists, children's attribution of the risk group, is directly linked to its immediate surroundings, i.e. social institutions (e.g. family, school, non-formal educational institution, etc.), which directly creates a variety situations, that motivate children to choose the different of expressions forms at the social environment, and indirectly affects the choices of different behavior model. According to this classification, it highlights a few common aspects related to the risk the child's conception: 1) focus on the child's behavior, which does not meet the society morality of norms and always creates a permanent risk in social environment; 2) the all definitions are related with street i.e., with the uncontrolled and ill-defined environment; 3) than one definition of risk groups of children can not be attributed only to the one by particular society and the institute, because the aid children at risk are oriented in to complete of in synthesis (e.g. medicine, education, psychology, etc.) in the various fields. Also the child's at risk concept of institutional aspect helped to highlight several major problems that hinder the child to assign in to risk group:

1) the social space, in which the child resides, is very broad, because the all of social components of the problems and the risk factors are integrate here. Trying to identify all the key factors, that directly influence of the child's behavior, this concept is becoming extensive and indefinite;

2) for prevailing of different approaches in to children at risk and attempted to identify as accurately as possible all the existing social factors, it is impossible to achieve the harmony in a prevention practice; 3) statement of existing problems and abstract definition of social space is dominated by in all definitions, but it do not disclose the child's educational and social difficulties.

Structural analysis of child at risk conception is based on the criteria defining the place of residence and the contact with the family. The choice of that type the classification of the children at risk, trying to assign different risk levels in their life, excite a minimum of debate and disagreement, as it is applied easily:

1) to analyse tendencies in social and environmental areas, it help to taking the effective application of various preventive activities in the above-mentioned persons;

2) assess the child's social environment in level of risk threat and the dynamics prevailing in individual countries.

The aim of the semantic classification of choice is to determine the key links between the definitions of „children at risk" and „street children". Analysis of scientific literature has helped to reveal that the definitions of „children at risk" and „street child" between the notions of consumption ambivalent unable to avoid the goal to describe it as accurately as possible and at the same time to reveal the essential reasons of the children, who very often chose the street life. The above analysis of the concepts of semantic classification aspect showed that the concept of „children at risk" is associated with the reasons on which it is assigned a risk group, the term „street child" described the consequences, i.e. what is occurring with child, who voluntarily choose life in the street or when other people doing negative influence for him (e.g. children from poor families, migrant children, e.tc.) and motivating him to choose the street life.

Creation of possibilities for positive socio-educational expression for risk-group children in a territorial community. This part presents such notions as «the positive», „positive socio-educational expression", „positive socio-educational expression of a risk-group child" and possibilities for positive socio-educational expression for risk-group children in a territorial community by implementing non-formal education programmes". This part also presents substantiation of theoretical model of possibilities of positive socio-educational expression for risk-group children in a territorial community by implementing non-formal education programmes.

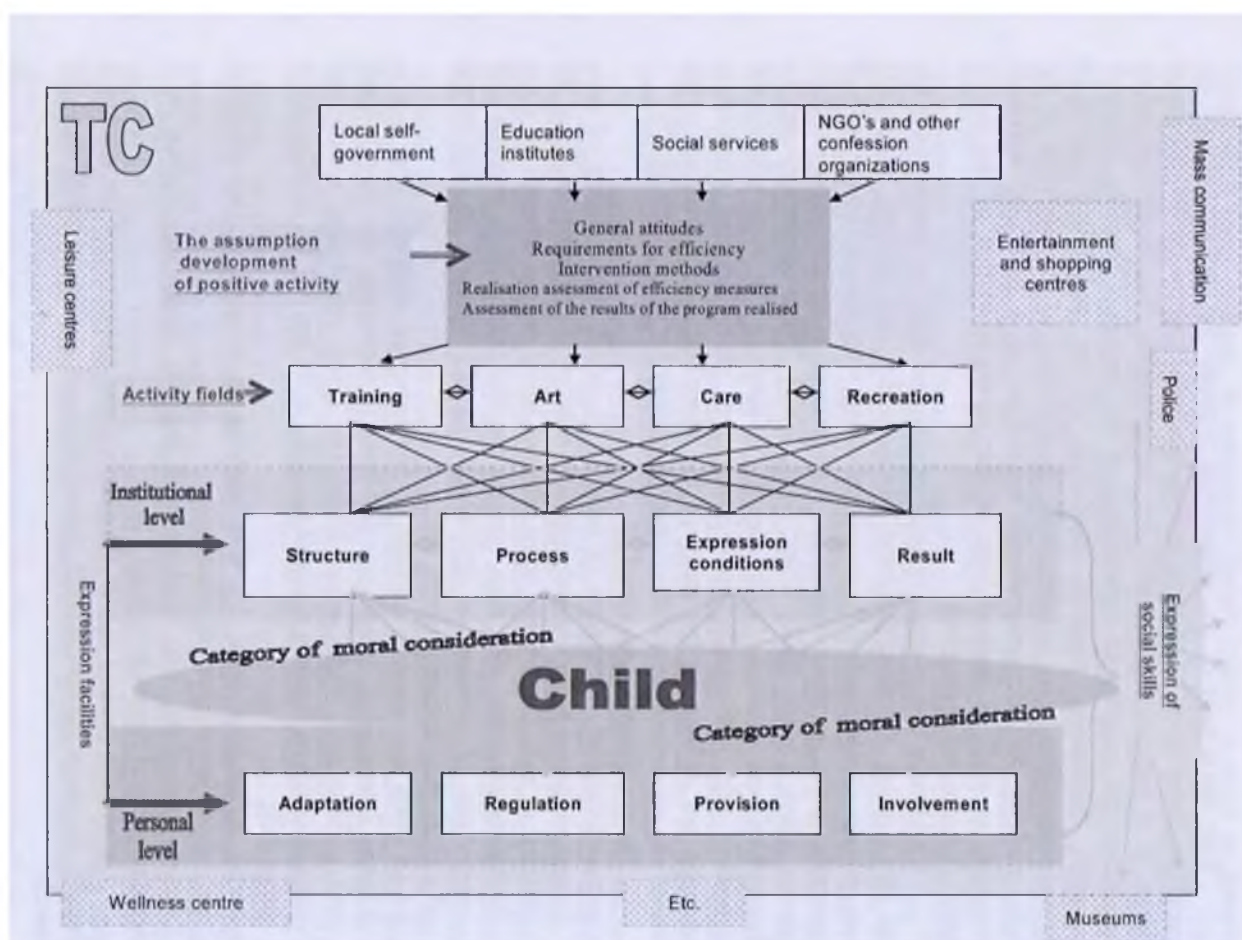
This section of the analysis of scientific thought, the composition of the positive concept and its application in social environments, to the conclusion that there is a direct link between a person's internal selection and external (social educational) factors, which can creating a diferent opportunity. I.e. each person's positive model of choice behavior depends directly on the social environment, and the emerging framework of the concept with the socio-educational aspects, where is the defined the success criteria and the values, which are sometimes replaced of the conception - „the utility". Positive orientation to the society aims to create a single universal system where would be solved various events and the social problems in close relation between the general basis in the public.

Children at risk of positive socio-educational opportunities for a Lithuanian-resolution level, is analyzed based on the above two criteria: the safe environment for children and non-formal education programmes/projects in the development of criteria

and characteristics of the territorial community. That analysis helped to reveal that in Lithuania, as well as in foreign countries, non-formal education programmes are also focused in to the different socio-educational institutes of territorial community. However, the risk group of children's positive socio-educational expressions are generally intended to prevent non-formal education through the programmes/projects. Unlike foreign countries, these programmes/projects are directed to the already existing risk of child problems, and are not oriented in to a priority to the avoidance of possible threats. Children at risk of positive socio-educational expression making a lot of attention are given to various NGOs and religious organizations, but, unlike in foreign countries, too little focus is on encouraging individuals to participate in this process. Also in that context are showing up the prevailing negative trend, when the children are separating from its socio-educational environment (e.g., the strict definition of the age of the participants and the problem of non-formal education programmes only to the specific realization of the limits of authority, etc.).

The theoretical model of possibilities of positive socio-educational expression for risk-group children by implementing non-formal education programmes/projects in a territorial community (Annex 1), in this paragraph too. This model, which is constructed referring to the theory of structural functionalism, is incorporated by three main axes of system functioning: premises for creation of positive socio-educational expression, expression areas and creation of creation of possibilities at personal and institutional levels. Each axis can be relatively grouped into more particular indicators. Components of non-formal education programmes/projects formulated by an institution, which decided to orient its activity to the work with risk-group children, i.e. general attitudes, requirements for efficiency, intervention ways and evaluation of final results, characterise the premises for creating positive socio-educational expression in a territorial community. Intended premises of positive socio-educational expression are implemented in four areas (education, art, care, recreation), which can be provided as individual or interrelated services.

Implementation of intended expression possibilities in a particular territorial community is held in two directions complementing one another: a) at the institutional level in evaluating the structure of a particular institution, the process, conditions of expression intended for a child as well as the results to be achieved; b) at the personal level in evaluating the results of child's adaptation, regulation, his/her welfare as well as involvement of the child. Final results of socio-educational expression of a risk-group child in a territorial community are assessed by referring to three categories of morality evaluation, i.e. by general moral attitudes prevailing in the society, child's viewpoint to himself/herself as well as evaluations of child's behaviour model chosen in a particular situation by community members and socio-educational institutions. The presented theoretical model foresees possible impact of all institutions and random factors functioning in a territorial community upon a risk-group child, which are interrelated in the aspect of creation of socio-educational expression for a child.



Annex 1. The theoretical model of possibilities of positive socio-educational expression for risk-group children by implementing non-formal education programmes/projects in a territorial community.

Conclusions.

1. Introduction of the conception of the child at risk in the aspects of risk and socio-educational environment is not subject to the principles of "risk" variation and simultaneity even in the case when the action possibilities selected by the child in the socio-educational environment are known or may be found out.

In the society, each child the behaviour whereof in the case of an unfavourable, i.e. risky situation demonstrates the lack of individual experience and negative factors of the socio-educational environment resulting in the tendentially selected negative expression that leads to real menaces (risk) and continuous dissatisfaction between the very child and society and vice versa may be called the child at risk.

Analysis of scientific literature has displayed that the problematics of the conception of the child at risk is generated by different position of values selected by different scientists and by variety of the research themes in order to define the risk level as accurately as possible and list the types of risk the child feels inside himself (psychological aspect) and experiences in the socio-educational environment.

It should also be noted that being related inevitably to exposure of risk as a negative these strivings in the definition of the conception of the child at risk generate a contradictory situation: intentions to define all the risk types showing up in the envi-

ronment of the child and in his personality as accurately as possible determine unavoidable ambivalence in usage of different terms (e.g. "child in the street", child "outside the family") and this is the reason that stipulates inaccurate detection of the problems prevailing in the behaviour of the child.

2. Development of positive socio-educational expression possibilities for children at risk in the territorial community is related to preparation of different non-formal educational programmes/projects and concentration of the community in the implementation process thereof in order to assure safe and supporting environment for the child.

Taking into account these main criteria, a theoretical model of positive socio-educational expression possibilities for children at risk in implementing non-formal educational programmes/projects in the territorial community has been composed. The model combines the three main implementation stages of the programmes/projects:

- ❖ assumptions for positive socio-educational expression development highlighting the following implementation steps of non-formal educational programmes/projects: preparation of programmes/projects, anticipation of efficiency criteria, implementation of socio-educational intervention and the programme/project, and assessment of the final results achieved;

- ❖ expression fields (training, art, care, recreation) on the basis whereof assumptions for positive socio-educational expression development are implemented;

- ❖ development of expression possibilities at personal and institutional levels.

References

1. Adams, R. (1995). Places of childhood. In P. Henderson (ed). Children and Communities. London: Pluto Press.
2. Bajoriūnas, J. (1997). Šeimos edukologija. Vilnius: Jošara.
3. Baldwin, M, Sadd, J. (2006). Allies with Attitude: Service users, academics and social services agency staff learning how to share power in running a social work education course. Social Work Education, Vol. 25, No. 4 June 2006, p.348-359.
4. Baršauskienė, V. Leliūgienė, I. (2001). Sociokultūrinis darbas bendruomenėje: Užsienio šalių patirtis. Kaunas: Technologija.
5. Beck, U. (1992). Risk Society: Towards a New Modernity (Theory, Culture and Society Series). UK: SAGE Publications.
6. Best, J. (2003). Killing the Messenger: The Social Problems of Sociology. Social Problems, No 50(1), p.1-13.
7. Billings P., Moore D.T., McDonald T.P. (2003). What Do We Know About the Relationship Between Public+Welfare and Child Welfare? In: Journal of Children and Youth Services Review, vol. 25, No 8, August, p. 673-675.
8. Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M.L., Oliveira, B., Ondrackova, J., Surian, A., Suslova, A. (2002). A manual on human rights education with young people. England: Compass.
9. Chamberlain, M. (2003). Rethinking Caribbean families: extending the links. Community Work and Family. Vol. 6, Number 1, April, Carfax Publishing, p. 74.
10. Cheit, R.E. (2003). What hysteria? A systematic study of newspapercoverage of accused child molesters. In the international journal Child Abuse and Neglect, Vol.27, Number 6, June, p.607 - 623.
11. Cleaver, H., Walker, St., Scott, J., Cleaver, D. ir kt. (2008). The Integrated Children's System. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 13(4), p. 224.

12. Durkheim, E., (1912/1995), *The elementary form of religious life*, New York: Free Press
13. Eberts, P.R., Scott, M.E. (2004). *Community Social Capital and Economic Development along the Erie Canal: How Local Organizations Influence Development of Public, Professional, and Business Services in Canal Corridor Communities*.
14. Kuenzi, M. (2005). Non-formal education and community development in Senegal. *Community Development Journal*, 41(2), pp. 210-222.
15. Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd. ed., Chicago: Univ. of Chicago Pr., p. 206.
16. McLaughlin, T. H. (1997). Šiuolaikinė ugdymo filosofija. Kaunas: Technologija.
17. Midgley, J. (1997). *Social work in international context. Challenges and Opportunities for the 21st Century*. California: Pine Force Press, p. 59-61.
18. Ogg, J. (2005). Social exclusion and insecurity among older Europeans: the influence of welfare regimes. *Ageing and Society*, 25(1), p. 69-90.
19. O Riagain, P., Liidi, G. (2003). Bilingual education: some policy issues. The case for intercultural education. Perotti, Antonio.
20. Otero, M. S., McCoshan, A., Junge, K., Winter, J. (2005). A European inventory on validation of non-formal and informal learning. Overview of findings: needs and initiatives. Priestley Hous.
21. Rauth, H. (1989). The meaning of risk and protective factors in infancy. *European Journal of Psychology of Education*, IV, 2, 161-173.
22. Rebecca, F., Allen, J .C, Cordes, S. (2000). Predicting Community Satisfaction Among Rural Residents: An Integrative Model. *Rural Sociology*, N.65.
23. Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Colombus, OH: Merrill, p.247.
24. Sharpe, T., Brown, M., Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28.
25. Steffe, L., Gale, J. (Eds.) (1995). *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
26. Stern, J.M. (1997). Poverty and Postmodernity. *Social work in 21st Century*. California: Pine Forge Press, p.49-61.
27. Taylor, C, (1991), *The ethics of authenticity*, Cambridge: Harvard University Press.
28. Thrift, N., (1996), *Spatial Formations*, London: Sage.
29. Thompson, P.B., Dean, W. (1990). Competing conception of risk. Vol.17.
30. Zaleckienė, I., Kvieskienė, G., Gulbinas, R., Žemaitytė-Misiūnienė, G. (2006). 16-24 metų amžiaus jaunimo visuomeninis dalyvavimas. Tyrimo ataskaita.
31. Zepke, N., Leach, L. (2006). Improving Learner Outcomes in Lifelong Education: Formal Pedagogies in Non-Formal Learning Contexts? *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 25, Nr.5.
32. Watters, K. (2008). Non-formal education and training opportunities for youth living in the rural areas of South Africa. *Primary Education: Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa. (Maputo, Mozambique)*. May, 5-9. Association for the Development of Education in Africa (ADEA).

Секция
«Психолого-социальные проблемы
современного образовательного пространства»

Акутина С.П.,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования, и.о. заведующего кафедрой социальной работы, сервиса и туризма
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
(Арзамасский филиал)*

г. Арзамас

e-mail: sakutina@mail.ru

Akutina S.P.,

doctor of pedagogical sciences, professor of general pedagogy and pedagogy of vocational education, acting Head of Department of Social Work, Service and Tourism

"Nizhny Novgorod State University named N.I. Lobachevsky"

(Arzamas Branch)

**ЗНАЧЕНИЕ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ
РАБОТНИКОВ-МЕНЕДЖЕРОВ: ТРЕБОВАНИЯ ФГОС**

**IMPORTANCE OF PRACTICE IN THE PREPARATION
OF FUTURE SOCIAL WORKERS MANAGERS:
REQUIREMENTS GEF**

Аннотация. В статье рассматривается роль практики в подготовке будущих управленцев, работающих в социальной сфере. Рассмотрены требования к будущему управленцу направления «социальная работа» в связи с введением в учебный процесс Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения (ФГОС 3+).

Abstract. The article discusses the role of practice in the training of future managers working in the social sphere. The requirements for the future direction of a manager "social work" in connection with the introduction in the educational process of the Federal state educational standard of the third generation (GEF 3+).

Ключевые слова. Социальный работник, студенты, практика, управленец, стандарт

Keywords. Social worker, students, practice manager, standard

Современное высшее образование в сложных условиях модернизации переживает новый этап своего развития, связанный с гибкой системой подготовки кадров, предполагающий реализацию личностного образовательного маршрута будущего специалиста, компетентного в своей сфере. Нынешний специалист (психолог, социальный работник и др.) должен выступать в роли «капитана корабля» в многомерном информационно-образовательном пространстве.

Подготовка будущего специалиста должна учитывать инновационные процессы, происходящие в систем профессионального образования: рассмотрение высшего образования как транслятора культурных ценностей в подготовке педагогических кадров; изменения, произошедшие в ценностных ориентациях современных студентов (духовности, моральных установок, гражданской идентичности); целевые ориентации профессионального высшего образования, направленные на саморазвитие, самовоспитание и самосовершенствование лич-

ности будущего специалиста; возрастание роли субъективного фактора в подготовке специалистов; рассмотрение содержательного компонента высшего образования с позиций гуманизации и гуманитаризации, культуротворчества и культурной созидательности.

В этой связи образовательный процесс в вузе рассматривается как целостная система организации учебного процесса, важнейшим элементом которого выступает педагогическая практика. По нашему мнению, именно практика является системообразующим элементом профессиональной подготовки будущего специалиста. Мы согласны с точкой зрения И.А. Колесниковой, утверждающей, что в условиях практики обеспечивается переход теоретических знаний, полученных в процессе обучения студентов в элемент практической деятельности, где осуществляется и реализуется «сущностная способность к созиданию другого» [2].

Социальная работа – активно и динамично формирующаяся отрасль в новых социально-экономических, культурных и духовно-нравственных условиях развития общества в оказании профессиональной помощи нуждающимся слоям общества. Задачи, стоящие перед социальным работником, состоят в формировании общекультурных и профессиональных компетенций, которые в будущем позволят эффективно осуществлять обязанности бакалавра социальной работы. Эти задачи под силу специалисту, компетентному в вопросах развития личности и общества, обладающему фундаментальными знаниями взаимодействии человека с другими людьми и с окружающим миром.

Уникальность профессии социального работника состоит в том, что он выступает посредником между государством и его гражданами, оказавшимися в силу тех или иных причин в объективной и субъективной трудной, кризисной или экстремальной ситуации. Особое значение в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста по социальной работе приобретает управленческая подготовка. Актуальность проблемы подготовки студентов – будущих управленцев по социальной работе диктуется социальными ожиданиями обновления работы социальной службы и ее руководства, потребностями практики в коренном улучшении на профессиональной основе труда управленцев социальной сферы.

К будущему управленцу направления социальная работа предъявляются высокие требования. В стандарте «Социальная работа» эти требования обозначены следующим образом:

- содействие в осуществлении планирования, организации и контроля над реализацией мер социальной защиты, в том числе социальных услуг;
- обеспечение организационно-управленческой деятельности в организациях и подразделениях реализующих меры социальной защиты граждан;
- организация, реализация и развитие сетевых технологий и межведомственного взаимодействия, в целях обеспечения социальных прав граждан и семей;
- выявление и мобилизация ресурсов организаций, общественных объединений и частных лиц для реализации мер по социальной защите граждан;

- применение технологий маркетинговой деятельности в процессе реализации социальной работы;

- ведение необходимой документации и организация документооборота в подразделениях организаций, реализующих меры социальной защиты граждан [3].

В связи с высокими требованиями к менеджерам социальной работы, перед профессорско-преподавательским составом, в частности, психолого-педагогического факультета, стоит серьезная задача подготовки такого специалиста, обладающего высокой «социальной культурой управленческой деятельности» [3].

Приобрести такие умения только в процессе изучения теоретических дисциплин невозможно. Для этого должны быть созданы специальные условия, которые побуждали бы студентов к целенаправленному формированию необходимых умений и их совершенствованию. В первую очередь решение этой сложнейшей образовательной задачи должно обеспечиваться практикой. Практика - одна из важнейших составляющих профессиональной подготовки любого специалиста. Она позволяет студенту практически попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять в профессиональной деятельности знания, полученные на учебных занятиях.

Практика как форма профессиональной подготовки студентов по направлению «социальная работа» является частью государственного образовательного стандарта. Она обеспечивает студенту социализацию в профессиональной среде и формирует у него представление о компетентном специалисте социальной работы. Именно в процессе практики все остальные методы и формы формирования профессиональных знаний, умений и владений в области управления социальной работой проверяются и наполняются смыслом. Являясь центральным звеном в системе подготовки социальных работников, практика помогает студентам глубже осознать правильность осуществления своего профессионального выбора, проверить усвоение теоретических знаний, полученных в процессе учебы, определить профессионально важные качества будущей специальности.

Учебная программа подготовки специалиста по социальной работе предполагает ежегодное прохождение студентами различных видов практики: учебной, производственной, преддипломной. Каждая из этих практик вносит ощутимую лепту в процесс управленческой подготовки специалиста по социальной работе, постепенно формируя у студентов необходимые профессиональные управленческие навыки и умения, помогая им в профессиональном становлении и развитии.

Организация практики студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа», отличается от других тем, что, во-первых, весьма широк спектр тех учреждений и организаций, где будет работать будущий специалист.

В процессе прохождения практики студенты знакомятся с основными типами и видами учреждений, в которых оказывается социальная помощь клиентам в трудной ситуации жизнедеятельности: общеобразовательными учреждениями, учреждениями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения ро-

дителей (детскими домами, социальными центрами), специальными (коррекционными) учреждениями для детей с особыми образовательными потребностями в развитии, ограниченными возможностями здоровья, специальными профилактическими учреждениями (детскими приёмниками и распределителями, воспитательными колониями), социальными службами (социальной помощи семье и детям, центрами для пожилых граждан и инвалидов, медико-психолого-педагогическими, реабилитационными), центрами досуга и творчества детей, физкультурно-оздоровительными и спортивными учреждениями, учреждениями летнего отдыха детей и подростков.

Задачами практики является приобретение более глубоких знаний о современных актуальных социальных проблемах общества, о существующих традиционных и инновационных методах, формах и технологий социальной работы с различными группами клиентов; претворение полученных знаний в процессе теоретического овладения материалом в практико-ориентированную деятельность; формирование индивидуальной профессиональной траектории развития студентов, необходимой для будущей самостоятельной практической деятельности.

Практика направлена также на освоение современных технологий коллективной, групповой, индивидуальной работы с различными категориями клиентов (многодетными семьями, неполными семьями, асоциальными семьями, инвалидами, молодежью и др.); формирование у студентов творческого и научно-исследовательского подходов к профессиональной деятельности; развитие навыков анализа, обобщения, интерпретации и оценки своего профессионального опыта.

Важно отметить, что практика - это активная индивидуальная форма обучения студентов. В ходе практики у студентов вырабатываются умения работать самостоятельно, опираясь на индивидуальные планы и задания. Это, прежде всего, и отличает практику от массовых форм работы, в которых студент участвует при теоретическом обучении. Согласно учебному стандарту минимальный период практической деятельности студентов составляет две недели. От курса к курсу продолжительность практики увеличивается. Достаточно большая длительность практики, особенно на старших курсах, позволяет более грамотно подходить к организации и прохождению практики, снизить трудности, связанные с прохождением практики студентами, минимизировать напряжение, волнение у студентов в процессе прохождения практики, который может быть связан с дезадаптацией будущего специалиста в профессиональной сфере. При грамотной организации практики данная дезадаптация успешно преодолевается в достаточно короткие сроки, при этом у студентов формируется адекватная самооценка и уверенность в своем профессиональном выборе. Кроме того, длительная практика позволяет научиться самостоятельно планировать свою деятельность, дает возможность уже в процессе практики устанавливать конструктивные взаимоотношения и полезные контакты с работодателями и определить ролевую профессиональную позицию студента-практиканта, формирует ответственность за проведенную работу, позволяет студенту почувствовать себя востребованным на современном рынке труда в социальной сфе-

ре, создает благоприятные условия для написания курсовых работ и выпускных квалификационных исследований и, возможно, определиться с будущим местом работы. Практика позитивно влияет на процесс профессионального становления студентов, способствует росту эмпатии, тактичности, толерантности, выдержки, психологической устойчивости, развивает коммуникативные и организаторские способности, которые так необходимы социальному работнику.

Важным элементом в образовательном процессе по прохождению практики играет роль в индивидуальном маршруте студентов итоговая конференция. «Итоговые конференции являются рефлексивным этапом, в ходе которого дается краткая характеристика целей и задач практики (удалось ли достичь цели, каков результат, что помогало и что мешало в работе, что получилось, а что не удалось реализовать в ходе практики, какие методы, приемы педагогического взаимодействия оказались эффективными в работе с учащимися, родителями, другими субъектами; в чем состояли трудности и в чем видятся резервы по преодолению этих трудностей)» [1, С.150].

Таким образом, практическая подготовка будущих специалистов управленцев является важной стороной учебного процесса и может рассматриваться как одна из самостоятельных образовательных технологий, обеспечивающих высокое качество подготовки бакалавров социальной работы.

Список литературы

1. Акутина С. Воспитание будущего педагога в период педпрактики / С. Акутина // Высшее образование в России, 2008. – № 10. – 148-150 с.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. – 242с.
3. Стандарт ФГОС ВО 39.03.02. «Социальная работа» (уровень бакалавриата) Приказ Министерства образования и науки №8 от 12.01.2016 г. (утвержден 09.02.2016 г.). Электронный ресурс: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> Дата обращения: 2.03. 2016 г.
4. Щелина Т.Т. Проблема и опыт психолого-социальной работы в современном образовательном пространстве / Т.Т. Щелина, Л.Н. Глебова.- Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной заочной научно-практической конференции. 25 февраля 2015г./ Под ред. Т.Т. щелиной, Ю.Е. Болотина; Арзамасский филиал ННГУ.- Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – 399 с.



Глебова Л.Н.,
д.п.н., доцент,
кафедра общей педагогики и педагогики профессионального образования,
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
Россия

Glebova L. N.,
Ph. D., associate Professor,
the Department of General pedagogy and pedagogy of professional education,
Arzamas branch of Nizhny Novgorod
state University them. N. And. Lobachevsky,
Russia

Даль Л.В., к.п.н.,
Фонд поддержки гуманитарных и просветительских инициатив «Соработничество»,
г. Москва, Россия
e-mail: arz65@mail.ru
Dal L. V., Ph. D.,
The Fund of support of humanitarian and educational initiatives "Cooperation", Moscow, Russia

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РАЗЛИЧНЫМИ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

SOCIO-PEDAGOGICAL DESIGN IN THE CONTEXT OF THE PREPARATION OF TEACHERS TO INTERACTION WITH VARIOUS AGENTS OF EDUCATION AND SOCIALIZATION OF STUDENTS

Аннотация. В статье представлены основные характеристики проектирования, значимые для организации социально-педагогической деятельности. Рассматриваются вопросы подготовки будущих педагогов к социально-педагогическому проектированию в современной ситуации развития детства и образования.

Abstract. The article presents the main characteristics of the design that are important for the organization of socio-pedagogical work. Discusses the training of future teachers to the socio-pedagogical design in a modern situation of development of the childhood and education.

Ключевые слова: социально-педагогическое проектирование, образование, социализация, субъекты образовательного процесса.

Key words: socio-pedagogical design, education, socialization, subjects of educational process.

В современных условиях развития педагогической науки и практики проектирование все больше приобретает профессионально ориентированный характер решения социально значимых проблем, в связи с чем позволяет осуществлять деятельность, направленную на поиск и внедрение инновационных подходов и способов решения актуальных социально-педагогических и других проблем микросоциума. Это позволяет обеспечить опыт творческой и исследовательской деятельности по решению возникающих социальных и профессиональных проблем, практику социально-оценочной и социально-

преобразовательной деятельности не только самим будущим профессионалам или работающим специалистам, но и их социальным партнерам, а также открывает новые пути и способы преобразования окружающего микросоциума с участием местного сообщества.

Особую актуальность социально-педагогическое проектирование приобретает в связи с необходимостью подготовки педагогов к качественно иному взаимодействию с различными субъектами образования и социализации современных детей и подростков. Как показывает анализ требований к педагогу новой школы, весьма значимыми в этом отношении являются следующие способности и умения, владение которыми и развитие которых у педагога с необходимостью диктуют время и жизнь:

- осуществлять мониторинг качества работы образовательного учреждения в области социализации личности;

- создавать равные образовательные возможности для детей из разных социальных сред, осуществлять профилактику рисков школьной дезадаптации учащихся;

- обеспечивать поддержку талантливых и одаренных детей на основе опережающего развития их способностей с раннего возраста, оценки индивидуальных достижений, социально-педагогического и психологического сопровождения;

- использовать технологии индивидуализации развития личности в системе образования, содействовать социальному, профессиональному, жизненному самоопределению учащихся;

- владеть социально-педагогическими технологиями профилактики социальных рисков и психолого-педагогической помощи детям в сложной (кризисной) жизненной ситуации;

- разрабатывать и осуществлять программы развития здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения, мониторинг здоровья обучающихся, а также мониторинг и технологии профилактики употребления учащимися наркотических и ПАВ;

- определять приоритеты и разрабатывать эффективные механизмы взаимодействия образовательного учреждения с другими социальными партнерами (семья, система профессионального образования, медицинские, коррекционные, правоохранительные и другие службы) [5].

В этой связи особого внимания заслуживают выделенные исследователями характерные черты социально-педагогического проектирования, которое, с одной стороны, интегрирует в себе совокупность деятельности, связанных одновременно с конструированием (разработкой проектной идеи) и практической реализацией проектного замысла, а с другой, – включает в себя и психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов. Именно эти отмеченные исследователями черты социально-педагогического проектирования в отличие от дидактического позволяют обеспечивать разработку различного уровня социально-педагогических программ развития образования и микросоциума, содействуют появлению коллективов разработчиков и реализаторов инновационных проектов на основе социального партнерства [1].

Осознавая значимость социально-педагогического проектирования в процессе модернизации общего и профессионального образования, представляется целесообразным обратить внимание на формирование и развитие у педагогов готовности к социально-педагогическому проектированию как важной составляющей (направления) профессиональной педагогической деятельности и (или) ведущей технологии ее реализации. Такая постановка проблемы ставит перед педагогикой профессионального образования серьезную задачу поиска возможностей и средств диагностики, формирования и развития готовности специалиста к социально-педагогическому проектированию.

Обращение к анализу изучаемого феномена в отечественной науке, по результатам наших исследований [3], связано с развитием в России демократического общества и реализацией одного из основополагающих его принципов, согласно которому каждому гражданину предоставляется возможность участвовать в управлении социальным развитием общества, влиять на процессы разработки, принятия и реализации управленческих решений. Представленный в работах автора подход к пониманию социально-педагогического проектирования соответствует основным положениям, отраженным в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» и др.

Особым образом в Концепции модернизации российского образования отмечено, что в условиях демократизации общества активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты. Проведенный анализ проблемы позволил охарактеризовать социально-педагогическое проектирование в контексте образовательной политики как механизм привлечения широкой общественности к участию в социальном управлении на основе его технологизации, способствующей упорядочению, систематизации и направленности соответствующей деятельности по преобразованию микросоциума [2].

Разделяя основные положения представленного подхода к пониманию социально-педагогического проектирования, обратим внимание на ряд важных моментов, позволяющих уточнить и конкретизировать сущность и структуру готовности специалиста к социально-педагогическому проектированию. В частности, с позиций активизации ресурсов привлекаемых к участию в проектировании и реализации образовательной политики субъектов гражданского общества весьма интересна и продуктивна характеристика проектирования, представленная О.С. Газманом и использованная впоследствии в исследовании Л.В. Сабановой. Согласно данной характеристике, проектирование,

во-первых, представляет собой комплексную деятельность, обладающую признаками автодидактизма, когда участники проектирования как бы автома-

тически осваивают понятия, новые представления о различных сферах жизни, о производственных, личных, социально-политических отношениях между людьми, новое понимание смысла изменений, которых требует жизнь;

во-вторых, выступает как принципиально иная субъектная форма участия человека в социальном самоуправлении, ставящая людей в позицию «хозяина жизни», когда человек не как исполнитель, а как творец, разрабатывает для себя и других новые условия жизни, то есть без внешнего принуждения преобразовывает себя;

в-третьих, является специфическим индивидуально-творческим процессом, требующим от каждого оригинальных новых решений, и в то же время процессом коллективного творчества [4].

Представленная характеристика раскрывает некоторые представления о готовности педагога к социально-педагогическому проектированию с точки зрения его собственной позиции и роли в организации привлечения в разной степени заинтересованных партнеров к участию в совместном решении общих социально-педагогических задач и проблем микросоциума. Иными словами педагогу необходимо быть готовым:

- к анализу воспитательного потенциала местного сообщества в целом и его отдельных представителей (родительская общественность, институты власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты);

- установлению, поддержанию и развитию партнерских отношений с представителями местного сообщества;

- формированию и стимулированию мотивации участия партнеров в обеспечении благоприятных условий социализации детей и молодежи, что и обеспечивает решение большинства социально-педагогических проблем, как в отдельных учреждениях образования, так и в ближайшем социуме в целом.

Список литературы

1. Глебова, Л.Н. Социальное партнерство в проектировании образовательной политики региона. Модернизация российского образования: тренды и перспективы. [Текст]: Монография Часть 1. / Л.Н. Глебова, Т.Т.Щелина. – Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2011. – С. 166-224.
2. Глебова, Л.Н. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики [Текст]: Монография / Л.Н. Глебова – М.: NOTA BENE, 2009. – 320 с.
3. Глебова, Л. Н. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. / Л.Н. Глебова. – Арзамас, 2009. – 348 с.
4. Сабанова, Л. В. Проектирование педагогической практики для специалитета педагогических университетов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. /Л.В. Сабанова. – Волгоград, 2002. – 246 с.
5. Щелина, Т.Т. Актуальные проблемы педагогического образования в контексте модернизации государственной политики в отношении детства [Текст]: Монография: Актуальные проблемы эффективной модернизации образования в России. / Т.Т.Щелина // под. науч. и общ. ред. В.В. Сохранова. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. – С. 8-18.



Дьяченко Т.
Директор Детского центра социализации «Саулуте»
Каунас, Литва
эл. почта: t.djacenko@gmail.com
Djachenko T.
Headmaster of Children's Socialization Centre "Saulute"
Kaunas, Lithuania
e-mail: t.djacenko@gmail.com

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ДАЛЬНЕЙШЕЕ ФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ

THE ROLE OF EDUCATIONAL SYSTEM AS THE COMPLEX FACTOR EMPOWERING FURTHER FORMAL LEARNING OF PUPILS IN SOCIALIZATION CENTRES

Аннотация. В статье рассматриваются образовательные системы как теоретические, так и эмпирические предпосылки комплексного фактора, способствующего дальнейшему обучению воспитанников центров социализации.

В первой части статьи на основании анализа литературы изложены факторы, обуславливающие дальнейшее формальное обучение воспитанников центров социализации – компетентные, социально-психологические, организационные. В результате анализа научной литературы создана в приложении № 1 теоретическая модель образовательной системы центра социализации, на которой было основано эмпирическое исследование – анкетный опрос педагогов и воспитанников центра социализации.

Во второй части статьи представлены результаты анкетного опроса педагогов и воспитанников центра социализации, а также выводы. Количественный анализ выявил мнения педагогов и воспитанников центра, их точки зрения на цели в будущем, препятствия в преодолении трудностей в процессе жизни и обучения. Выявлены компетенции и способности педагогов, способствующие дальнейшему обучению воспитанников. В статье излагается, какие особенности поведения и характера могут препятствовать в достижении дальнейших карьерных целей, а также представлено сравнение ответов педагогов и воспитанников, схожести и различия в этих ответах.

Представленная в статье теоретическая модель образовательной системы центра социализации, способствует дальнейшему формальному образованию, которая может служить методологическим основанием для дальнейших исследований по аналогичной тематике.

Annotation. The article analyses theoretical and empirical premises of the educational system of a socialization centre as the complex factor empowering further formal learning of pupils.

The first part of the article, referring to the performed analysis of scientific literature, discloses the factors determining further formal learning of pupils at a socialization centre: competence, social-psychological, organizational. Due to the analysis of scientific literature the theoretical model of the empowering educational system of socialization centre (it is presented in the first part of the article), by means of which the empirical research – the survey-in-written of the teachers and pupils of the socialization centre – was grounded.

The second part presents the results and conclusions of the survey of teachers and pupils of the socialization centre. Due to the performed quantitative research the opinions of both the teachers and pupils of the socialization centre, their viewpoints to future goals, interferences in overcoming difficulties of their life and learning were disclosed. The competences and abilities of the teachers in empowering the pupils for their further formal learning were revealed. The article highlights what features of their behaviour and character can prevent the goal of their further career. The article tries

to compare the answers of the centre's teachers and the pupils in order to find out differences and similarities.

The article presents the theoretical model of the empowering educational system of the socialization centre, which can be the methodological basis for further researches on a similar topic.

Ключевые слова: центр социализации, образовательная система, способствование.

Keywords: socialization centre, educational system, empowerment.

Introduction

The relevance. The role of a socialization centre as educational system is especially important for the empowerment of pupils for their meaningful future activity in the context of the modern society that experiences constant changes in different life spheres and raising new challenges for an individual.

When striving for effective development of the children without parents, it is important to create the educational system of a socialization centre conditioning their motivated further formal learning.

Children, teenagers educated at a socialization centre, and especially young people leaving foster homes are ascribed to a risk group. The analysis of scientific literature allows drawing the premise that the beginning of independent life of children from foster homes after leaving these institutions is complicated by different social, pedagogical and psychological factors negatively influencing social adaptation of a young person (Altshuler, Poertner, 2002; Braslauskienė, 2000; Creuziger, Clementine, 1997; Kluyeva, Kozlov, 2004; Smagina, Vodneva, 2001, etc.).

Both Lithuanian and foreign researchers (Harisson, Jagelavičius, 1999; Juodaitytė, 1999; Leiputė, Kardelis, 2002; Merkys, 2002) pay their most attention to **the analysis of social – psychological problems of teenagers, children growing up at foster homes; however, insufficient attention is paid to the problems of their further formal learning.**

Several performed researches on independent life of former pupils of foster homes (Hodges, Tizard, 1989; Kluyeva, Kozlov, 2004; Kovalenkoviėnė, Leliūgienė, 2005; Rugevičius, Juknaitė-Kozlova, 2002; Skališius, 1999) show that due to the influence of specific educational environment of a socialization centre, further formal learning is a sore problem of pupils of a socialization centre both in theoretical and practical sense – very often external motives influence the choice of a further formal learning institution.

However scientific literature very abstractly speaks about further formal learning of this social group as one of the factors conditioning positive social adaptation able to prevent social exclusion.

In analysing scientific literature it was observed that:

- systemic grounded scientific viewpoint to a socialization centre as educational system understanding it as complex factor in the context of pupils' further formal learning is missing;
- no model of the educational system of a socialization centre is created;
- it is not clear in what paradigm the institutions of teenagers' re-socialization in Lithuania function at present;

○ insufficient attention is paid to the problems of pupils' further formal learning and their further social adaptation.

The problem. Sharp changes of social – economical situation in Lithuania make unfavourable and disadapted conditions for pupils of socialization centres. Contemporary researches (Kovalenkoviene, 2004) showed that pupils of socialization centres 'are not waited by anyone': either by the modern labour market with the tendency of constantly diminishing workplaces, or the educational system ruled by reforms and ambitious projects that often lack quality.

The educational activity, which is implemented by different forms, is necessary in the process of the re-socialization of a pupil of a socialization centre; however, due to the frequency and intensity of contacts with teenagers, a particularly important role goes to educational institutions, most often to socialization centres. **Namely these theoretical attitudes allowed presupposing the question – in what characteristics the educational system of a socialization centre should distinguish in the context of empowering pupils' further formal learning?**

The questions defining the research problem:

1. *What factors and their expression condition the character of the educational system of a socialization centre (empowering / restrictive; open / closed)?*
2. *What factors (external or internal) condition further formal learning of pupils of a socialization centre?*

The aim of the research – to analyse and to substantiate the educational system of a socialization centre as the complex factor empowering pupils' further formal learning.

The research object – the educational system of a socialization centre.

The research objectives:

1. To analyse the factors conditioning further formal learning of pupils of a socialization centre.
2. To present the results of the research on the educational system of a socialization centre as the complex factor empowering pupils' further formal learning.

Methods:

1. *Analysis of scientific literature* allowed substantiating conceptions of educational system of socialization centres, as well as disclosing the complexity of its organizational, competence and social – psychological factors.
2. *Analysis of documents* allowed defining objectives and the aim of state socialization centres.
3. *Survey-in-written* was applied in analysing the factors determining further formal learning of pupils of a socialization centre.

1. The factors determining further formal learning of pupils of a socialization centre.

When performing the research, the authors of the article did not succeed to find the works, which would analyse the educational system of foster homes as well as its influence upon the education of the teenagers inclined to crimes. Having reviewed the researches of Lithuanian and foreign authors on peculiarities of the work with problematic teenagers at foster homes, the conclusion – specific social – educational condi-

tions for the education of these teenagers emerged – was drawn; the following aspects were revealed:

- As the number of the pupils disassociating from social life norms, the *educational system* of an educational and foster institution faces a very important objective – to be the institution providing special pedagogical and psychological assistance and applying the media of preventive work with problematic children.

- The basis for the solution of person's social adaptation in contemporary society as pedagogical problem is the idea of the creation of *empowering educational system*, which would highlight intellectual, moral and communication possibilities of a personality as well as would assure successful individual's integration into his / her social environment.

- *Educational system*, which is implemented as *sequence of educational environments* and the problem of its influence upon personality development, is one of the basic problematic phenomena in the system of modern general education. Contemporary realities of our life induce to pay special attention to increasing importance of educational system for personality development.

- In summing-up the attitudes of different authors it is possible to draw a conclusion that an *empowering educational system* is the entirety of specially organized primary and empowering factors, which influences functional and general coherences of subjects' education, among which group, interrelationship are identified and their personal as well as professional needs, interests and abilities are implemented.

- Primary factors of an empowering educational system should be:

- ❖ **Competence features** are defined as endeavoured general competence of pupils' further formal learning and sufficient professional competence of teachers, which includes their pedagogical knowledge, professional culture, understanding education strategies as well as their motivation in respect of their pupils.

- ❖ **Social-psychological factors** that allow assuring of mutual communication in educational process when a teacher becomes an adviser-helper, and a pupil – an active participant of educational process. Namely, these factors make influence upon positive social adaptation of the pupils and their learning motivation, as well as they assure the feedback.

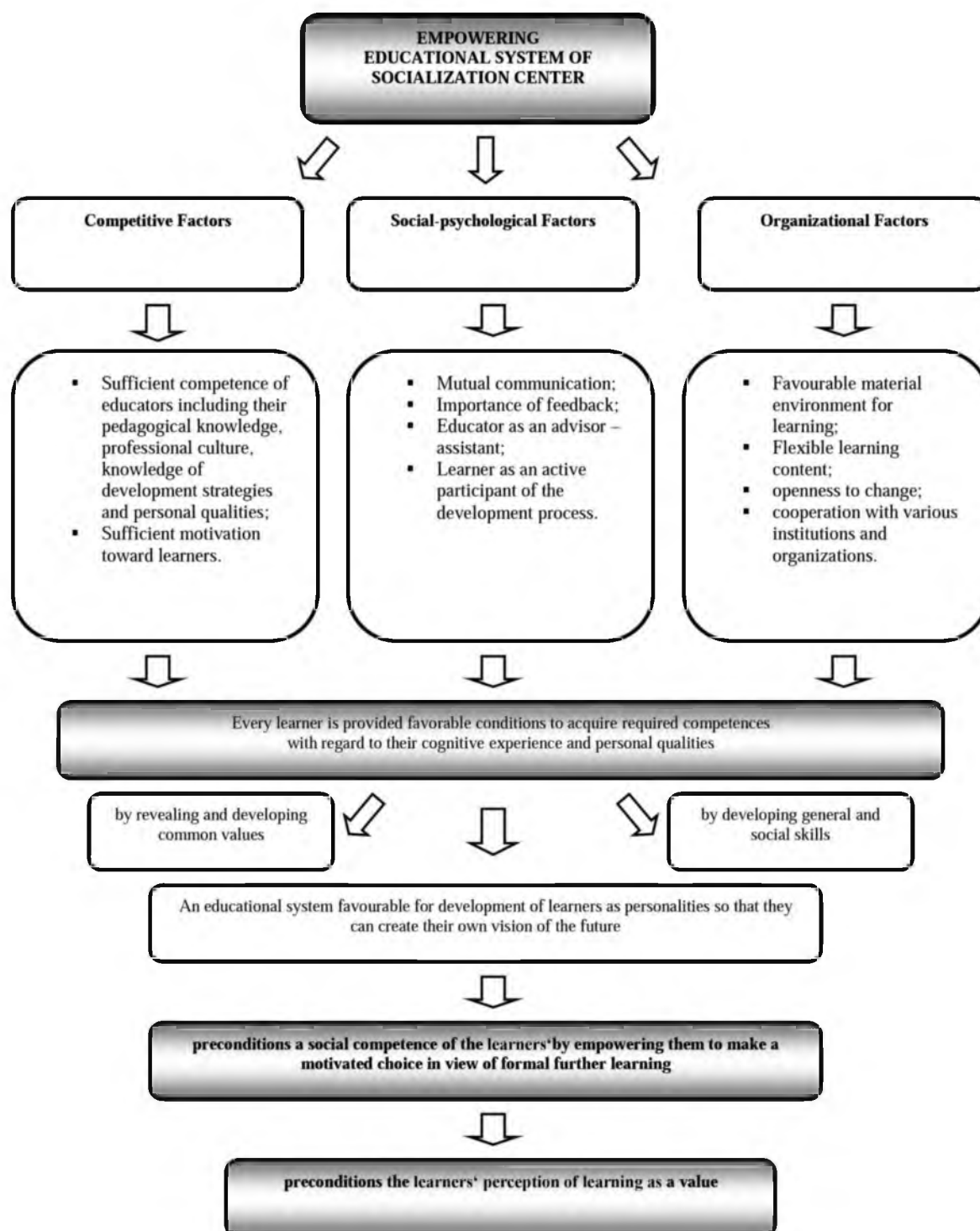
- ❖ **Organizational factors** mean beneficial material environment for their development, flexible curriculum corresponding pupils' health and abilities, teachers' openness for changes and their collaboration with social partners.

- The factors of the empowering educational system are as follows:

- ❖ To create the conditions for every pupil to acquire necessary competence by considering their cognitive experience and individual features.

- ❖ To condition the social competence of the pupils that empowers their motivated choice in the aspect of their further formal learning.

The theoretical model of the empowering educational system of the socialization centre, created by V. Djačenko (2010), became the methodological basis for the empirical research (Annex 1).



Annex 1. The theoretical model of the empowering educational system of the socialization centre.

2. The results of the research on the educational system of the socialization centre as complex factor empowering further formal learning of the pupils. The performed empirical research, which was aimed to analyse and substantiate the educational system of the socialization centre as complex factor empowering further formal learning of the pupils allows drawing the premise that when creating *an em-*

powering educational system, which is beneficial for development of pupils' personalities able to foresee their future vision, it is necessary to disclose and develop general values of the pupils as well as to develop their general and social abilities. The entirety of primary and empowering factors of the educational system not only conditions the social competence of the pupils, which empowers their motivated choice in the aspect of further formal learning, but also the pupils' understanding of their learning as value.

The research population. The respondents were: all teachers working for Kaunas Children's Socialization Center "Sun" (social workers, teachers, a psychologist) and the centre's pupils attending it.

The limitation of the research. The research is local; it was performed in March – April 2010 at Kaunas children's socialization center "Sun". The research sample is sufficient in order to analyse and ground the educational system of the socialization centre as complex factor empowering further formal learning of the pupils; however it does not allow drawing wide generalising conclusions.

The research sample – is the convenience sample. The convenience sample consisted of the respondents, who were not hard to be found by considering the research aim and its objectives (Žydzīūnaitė, 2001). The criterion for the sampling of the convenience sample – is the teachers working Kaunas children's socialization center "Sun" and the pupils of this organization. This is non-probability sampling, which is less reliable than probability one in order to make a representative sample; however, it is most frequently used in social researches because the number of the respondents statistically randomly sampled do not guarantee the representation of a social education phenomenon being surveyed (Žydzīūnaitė, 2001).

2.1 The analysis of the teachers' answers. Considering that the research object is the educational system of the socialization centre, in the first part it was sought to identify *the criteria of primary factors* (by means of quantitative content analysis), according to which the teachers of the socialization centre estimated the general competence, social adaptation and learning motivation of the pupils as well as the readiness of the organization to render the services of vocational information and guidance as well as consultations of further formal learning.

Demographic data of the teachers. In the survey-in-written 30 teachers of the socialization centre (i.e. 100 percent), the age spectrum of whom was very wide, participated: from 31 to 60 years. Considering the obtained data, it is possible to state that 40 percent of the respondents are from 41 to 50 years of age, 37 percent of the respondents are from 31 to 40 years of age and 23 percent – over 51 years of age. More than a third of the respondents have acquired higher education. Most teachers of the socialization centre – 87 percent graduated from universities. Most respondents work for the socialization centre long enough, i.e. their work experience is larger than 21 years. Only three respondents have less than 10 years of the work experience.

Considering the age of the respondents, their education and pedagogical work experience in working with the pupils learning at the socialization centre, as well as the fact that the respondents represent three main categories of the employees of the socialization centre (social workers, teachers and a psychologist), it is possible to

state that the answers of the respondents to the questions of the questionnaire, which were aimed to find out the general competence of the pupils, their social adaptation and learning motivation as well as the readiness of the organization's teachers to render the services of vocational information and guidance as well as their further formal learning consultation, are correct, precise and allowing the drawing of grounded conclusions.

Teachers' viewpoint to the abilities of their pupils. The pupils of the socialization centre possess low general competence. All respondents (100 percent) state that they noticed that their pupils *are not able to analytically think, interpret and to creatively solve their learning problem as well as to assess their learning results*. The low standard deviate (SD) confirms the unanimous opinion of the respondents.

The viewpoint to the pupils' future goals. 99 percent of the centre's teachers state that the pupils of the socialization centre are *very passive and indifferent*. Most of them *relate their future plans to emigration*. Nine respondents confirmed the statement that the pupils *did not know what they wanted and think that everything in their life would work out by itself* 27 teachers pointed out that the pupils *hope to live in the future out of accidental earnings or income supports*.

Interferences for overcome difficulties. Two thirds of the teachers confirmed that the pupils when learning at the centre are *not independent, possess limited understanding of the world, they do not value the importance of their education, do not possess a good example and their training is disturbed by inharmonious relationship in their families, the inadequacy of their wishes and possibilities, as well as dependence on addictions and wrong viewpoints*.

Teachers' competences and abilities of empowering their pupils. 83.3 percent of the teachers agree with the statements that they *lack the competence how to orient their pupils to strive for their further education*, and 94 percent of the respondents confirmed that they did not have time for such activity. Most respondents confirmed the attitude, which was disclosed in the theoretical part, that the teachers should understand not only the role of a further formal learning consultant, but also they would have to wish to perform it. When analysing the research results, it was observed that almost 98 percent of the teachers relate their personal abilities to the activity oriented to the understanding of the possibilities of the pupils' learning, i.e. the formation of the equivalent relationship and the environment of consultation. The strongest abilities are as follows: *to help a pupil understand positive and negative features of their personality, diagnose their aptitude for their further learning as well as identify the conformity of their abilities, experience and pupils' aims being attained*.

The competence of teachers' professional development. The research disclosed that more than two thirds of the centre's teachers would take classes of pedagogical-psychological character (*psychology of communication, conflict management, psychology of risk-group children as well as methods of consulting*). Only one third of the respondents pointed out that they would choose topics of *management knowledge and the field of a delivered subject*. By presenting their answers, the teachers admitted that, in order to orient their pupils to strive for further formal learning, it is necessary to de-

velop their professional competence, to create constructive and efficient adaptation strategies as well as social – educational technologies following them.

Behaviour ways and character peculiarities preventing the pupils of the socialization centre to successfully learn. The survey of the teachers showed that *insularity and insufficiently developed communication and collaboration skills* – were the negative peculiarities of the character preventing the pupils of the socialization centre to successfully learn. 86.7 percent of the respondents denied the attitude that the pupils have *different fears*. In characterising the behaviour ways of the pupils more than two thirds of the respondents point out their *weakness, indifference, harshness, vulgarity as well as self-reappraisal*. Thus it is possible to state that primary socialization of the pupils, which usually takes place in a family, was inefficient in this case.

Pupils' self-confidence in striving for their further formal learning. The teachers had to estimate the statements disclosing the sufficient social competence acquired by the pupils: to be self-confident, to understand own possibilities and needs in striving for their further formal learning. Having considered the obtained results, it is possible to state that most respondents agreed with the statements that *most pupils of the socialization centre were ready to continue their further formal learning, but they did not cherish any hopes for their future*. 53.3 percent of the teachers think that *some pupils believe that they can easily achieve everything, as well as desired education*; however all respondents confirmed the theoretical attitude that the lack of realistic viewpoints and limited understanding of the world was characteristic for the teenagers as only *few pupils understood that the contemporary labour market required great efforts and appropriate education*.

The ability of a teacher and a pupil to communicate in rendering consultation services in respect of their further formal learning. In estimating separate statements by percent, it is possible to state that all respondents confirmed that the ability of a teacher and a pupil to communicate depended on *mutual trust and the parity of their relations, belief in importance of their performed activity and benefit of the obtained result*.

Aims of additional educational programmes inducing the wish of the centre's pupils to strive for their further formal learning. The teachers had to estimate the statements that indicated what factors would induce their pupils to strive for their further formal education. The respondents are inclined to agree with most estimations, namely: *to increase their pupils' self-value, to stimulate their persistence, motivation, to develop positive features of the personality, their social abilities, social responsibility*.

The evaluation of the material resources of the socialization centre necessary for empowerment of the pupils for their further formal learning. When evaluating the present material environment of the socialization centre, two thirds of the teachers are sure that their pupils are ill-disposed towards *the learning environment and ergonomics of the centre's premises*. Only 20 percent of the respondents stated that *the learning load corresponded health and abilities of their pupils*. Almost all teachers positively value the possibilities to use learning means and the search of the information about their future career in the Internet.

Programmes of additional education. About 50 percent of the respondents named the programmes of *pre-vocational education and technologies* as main disciplines that contribute to striving for further formal learning, and 21 percent of the respondents pointed out consultations of *primary vocational education and social partners*. Only one respondent pointed out that *she did not know such programmes or events*.

Readiness of the socialization centre to render services of vocational information and guidance. 24 respondents agreed with the statement that services of professional information and orientation as well as consultation of further formal learning *are necessary* at the socialization centre; 21 respondents stated that the organization *was ready to render such services*. Only 5 respondents think that *such services are not necessary and orientation for further formal learning – is not the concern of the teachers of the socialization centre*. 21 respondents are sure that *these services should be rendered by the team of specialists according to a separate programme* and 15 respondents agreed with the opinion that *parents of their pupils should feel concern about this*. Only 2 respondents choose the alternative answer – *other institutions of the city should render these services* and they indicated the *labour exchange* as an example. The conclusion that the services of vocational information and orientation as well as consultation of further formal learning are necessary but not popular, and the teachers lack their competence and resources to render them is possible.

Collaboration with social partners. The teachers were asked how and with which institutions of their social partners rendering the services of vocational orientation the socialization centre collaborated. This question was aimed to find out the ability of the teachers to identify with what and how intensively the relations were maintained in order to consult their pupils on the issues of their further formal learning beyond the organization. 25 respondents pointed out that the main partner of the organization was Kaunas M. Dobuzinskis Aesthetical Education Centre. 11 respondents mentioned T. Masiulis Youth School, 8 respondents – Kaunas Service and Business School and 7 respondents – A. Puskinas Secondary School. The open answers of the respondents on with which institutions the organization maintain the relations of social partnership were detailed, as well as they mentioned systematic meetings (up to two times per year) and regular educational excursions (every month).

Educational excursions of the pupils of the socialization centre. 100 percent of the teachers confirmed that they together with their pupils visited *a college, a vocational school, the labour exchange, different enterprises and supermarkets*. 40 percent of the respondents do not remember any educational excursion to *a gymnasium* and 60 percent of them affirmed that such excursion did not take place.

The summing-up of the results of the teachers' survey is as follows:

- The analysis of the research results allows stating that the general competence of the pupils related to their wish to strive for their further formal learning has negative impact: goals of teenagers' future have the clear tendency to follow stereotypical thinking about their further career. It is possible to draw the premise that the lifestyle of risk-group children, first of all, serves for their practical life goals; thus, if no per-

spective is seen in Lithuania, their future vision as well as knowledge on professions and learning possibilities is related to emigration.

- The need of the teachers for the expression of their professional competence is limited. The teachers understand that, when working with teenagers, in the organization it is necessary to apply effective social – educational technologies empowering them to strive for their further formal learning; and this needs continuous development of teachers' professional competence. Though orientation to their pupils' self-knowledge and understanding of their learning and work manifest in the teachers' activity, but not all teachers are ready to take the role of the consultant of their further formal learning due to the lack of their competence and time.

- When carrying out the research, it was observed that the successful social adaptation and learning motivation of the pupils were influenced by the following insufficiently developed social abilities: to act with motivation (indifference, the lack of learning motivation, despair), to be independent (problems in identifying their learning goals, future vision) as well as to behave with responsibility, to withstand negative influence (addictions, misbehaviour), to have strong own opinion, to be self-confident, to understand limitations of own wishes and possibilities, to communicate and collaborate, to constructively solve their learning problems, to actively participate in the activity of the organization, to have future perspectives.

- Having analysed the teachers' answers on the organizational factors of the organization's educational system, the following conclusion was drawn: the services of vocational information and guidance as well as consultations of further formal learning were necessary at the organization; however they were not popular, the lack of the teachers' competence (vocational information and consultation) as well as integrated programmes of additional education and material resources manifested.

2.2 The analysis of the pupils' answers. By means of the qualitative content analysis the second survey was aimed to identify the criteria of the *empowering factors* of the educational system, according to which the social competence of the pupils at the socialization centre as well as their education for career in the aspect of their further formal learning were estimated. When performing the survey, the principals of goodwill, ethics and justice were followed, i.e. it was sought not to make any psychic or moral harm for the pupils as well as to assure the anonymity of the research data. The respondents had the right to decide whether they wished to take part in the survey. The survey was performed in the classroom with the presence of the researcher in case some questions or uncertainties emerged and the pupils could get an answer.

Demographic data of the pupils. The pupils were given closed demographic questions in order to get real information about their age, the form and learning achievements. In the survey 32 respondents, their age was from 14 to 18 years, took part. The girls make 82 percent and the boys – 19 percent. On the basis of the presented results it is possible to draw the conclusion that the tendency to socially dissociate themselves from others is more characteristic for the pupils of the 9th and the 10th forms (the teenagers of 16-18 years old). Namely, asocial behaviour as well as different disorders of behaviour and character is characteristic for the young people

of awkward age. Most pupils of this type are in the 9th and 10th forms; this allows drawing the premise that they have decided about their further learning and modelled more real plans of their life. 52 percent of the respondents learn *highly satisfactory*, 42 percent - *good* and only 6 percent of the respondents state that they learn *very good and excellent*.

Estimation of own abilities. The pupils who participated in the survey confirmed the teachers' attitude that the general learning competence of the pupils at the socialization centres was low. 68.2 percent of the respondents state that they possess knowledge about *learning goals and strategy*, but they *are not able* to apply them. Though 71.9 percent of the respondents approved that they were able to *choose technologies of learning* (means, ways and so on), but all respondents unambiguously state that they are not able to *precisely define and to creatively solve* their learning problem as well as *to estimate* their activity.

The viewpoint of the pupils to the requirement for person's employment. Almost two thirds of the respondents are sure that, when getting employed, *good knowledge of a foreign language, good appearance, qualification and acquaintances* are necessary. Almost a half of the respondents state that *work experience and communicability* are necessary. Only four respondents pointed out the importance of *education and general abilities*.

Objectives for future of the pupils at the socialization centre. When analysing the presented answers, it could be stated that most pupils *relate their future to emigration and hope to live on random earnings or income support*. The premise – the relation between the social – cultural capital of a family and the abilities of the pupils to make their decisions on their further learning – is possible. The parents, who plan or wish to go abroad, make negative influence upon the wish of the pupils to continue their learning in Lithuania. In summing-up the respondents' opinion, it is possible to state that most pupils of socialization centres are *very passive and indifferent, they do not have any aspirations, simply they do not strive for anything*; even the pupils who strongly decided to relate their further life to emigration doubt about their future plans. It was noted that the pupils might face difficulties in deciding due to the great difference of their interests and abilities.

The wish of the pupils of the socialization centre to strive for their further learning. 68.7 percent of the pupils agree that *after finishing ten forms it is worth to learn further*. 31.3 percent of the respondents state that it is not worth to continue their learning after the tenth form. The more precise attitude of the respondents became clear after having analysed the answers to the open question: „If NOT, why?“ In summing-up the respondents' opinions, it became evident that the most important reasons are *unwillingness to learn, ignorance of further learning perspectives as well as the wish to go abroad*.

Interferences for decision-making on further formal learning. All pupils, when choosing the answer *yes* or *kind of yes*, confirmed the opinion of the teachers who participated in the survey that the pupils of socialization centres are *not independent, have bad habits and limited understanding of the world, they do not value the importance of their further education, express too large wishes and too small*

possibilities. 62.5 percent of the respondents denied the opinion that in the organization *the information on the possibilities of further learning was not available*; but almost two thirds of the respondents pointed out that *the teachers do not know how and do not wish to orient the pupils to strive for their further education*.

The ways of the behaviour and the peculiarities of the character of the pupils at the socialization centre. All pupils who participated in the survey pointed out that *the insularity of their personality, absence of their strong opinion, lack of communication and collaboration skills, and absence of their learning aim, ignorance of their future perspectives as well as bad habits and negative influence* blocked their teaching / learning process. However, 100 percent of the respondents denied the opinion that the pupils of the socialization centre *possessed different phobias or fears*, which would hinder them from learning.

The need for future career consultants. 15 pupils answered that they did not need a consultant and they independently searched for the information on further learning on the *Internet*. In the meantime a quarter of the respondents are inclined to think that they see the *members of their family, friends* and the *administration* of the organization as advisers for their further learning. Five respondents pointed out that on this issue they consulted with the *psychologist* of the organization and only two respondents chose the alternative answer that they *were not interested* in the information about their further learning.

The advisers for the further learning of the pupils of the socialization centre. The respondents were asked to tell whether they had reliable and sincere advisers for their further learning. The mode (Mo), the meaning of the summation average of the values and standardised deviate (SD) are equal to zero; it shows that 100 percent of the respondents chose the answer *no*. Though most respondents pointed out that they got information from informal sources (members of their family); however they did not consider it to be useful, they seldom used it.

The programmes of supplementary education. 21 respondents state that the module of *prevocational* teaching helps them to strive for their further learning; more than a half of the respondents mentioned the classes of *technologies* and different *educational excursions*. Only 12 respondents mentioned *consultations of social partners* as the help for their further learning.

The readiness of the socialization centre to render the services of vocational guidance and information. Having performed the analysis of the pupils' answers, it became evident that 22 respondents were convinced the organization *was ready to consult* its pupils on the issues of their further learning and only 8 respondents pointed out that *they did not need such consultations*. The statements of 19 respondents that the *guidance for their further learning – is not the concern of the teachers at the socialization centre and these services should be rendered by the team of the specialists of the socialization centre according to a separate programme* correspond most of all. 15 respondents are sure that the *socialization centre lacks specialist of vocational guidance, who would orient them for their further learning*. Only two respondents chose the neutral answer *I do not know*.

The educational excursions of the pupils of the socialization centre. 100 percent of the pupils confirmed that they had the possibility to visit a *college, a vocational school, the labour exchange as well as different enterprises and supermarkets*. All respondents approved that the educational excursions were not organized to a *gymnasium*. The premise that the pupils of the socialization centre are interested not in the striving for the quality of further knowledge but rather in the education acquired under easier conditions is possible.

The events of the socialization centre aimed to orient the pupils to strive for their further formal learning. The respondents affirmed the opinion expressed by the teachers that the sessions and consultations of their further formal learning and vocational guidance took place in the *library of the organization*. Only 28.1 percent of the respondents remembered that the *discussion on the possibilities of their future was held*. Most respondents, by choosing the answer *yes*, state that the representatives of the *alumni and the representatives from different higher education institutions* visited the centre in order *to tell about successful career and work experience abroad*.

The wish of the pupils of the socialization centre to get complementary information on the services of vocational guidance. Having considered the statements pointed out by the pupils, it is possible to draw the premise that two thirds of them plan to continue their learning in the future. This confirms the opinion expressed by the teachers that most pupils *relate their future plans with their emigration*. 17 respondents affirm that they would like to know about the *possibilities of unskilled labour abroad* and only 9 respondents would wish to get acquainted with *refresher courses in Lithuania*.

The estimation of the material resources of the socialization centre necessary for empowering the pupils for their further formal learning. Most respondents (68.7 percent) *highly estimate their learning environment*; however, in estimating the *renovation and convenience of learning premises*, the opinion of the respondents differed. Only 15.6 percent of the respondents state that they do not have any opinion about this issue; thus they chose the neutral answer *neither yes, nor no*. All respondents are inclined to think that *their learning load* does not correspond the possibilities of the pupils. Almost all pupils pointed out that they had a *possibility to use different teaching means as well as the search for the material on the issues of their further career on the Internet web available at the library of the organization*.

Summing-up of the results of the survey of the pupils at the socialization centre:

- The pupils of the socialization centre approve the opinion that their social competence is insufficient in order to successfully strive for their further formal learning. Most pupils admitted that they did not possess the following their developed abilities: to be self-confident, to have their strong opinion, to understand their feelings as well as to behave adequately, to affiliate and maintain strong full-fledged relations with surrounding people, to have the aims for their future and to know how to achieve them.

- The pupils of the socialization centre agree that, after finishing a comprehensive school, it worth to learn further; however they admit that they lack a reliable and

sincere adviser (consultant) on their further learning, which would give a possibility to be self-confident and to formulate their future plans purposefully.

- The pupils more critically than the teachers estimate unsound expectations on their further learning in Lithuania. The analysis of the obtained results clearly discloses that the opinions on this issue are not very different. The estimation of the statements that most pupils *relate their future with their emigration and the hope to live on random earnings or income support*. The premise that the relation between social – cultural capital of a family and pupils' abilities to take decisions on their further learning exists is possible. The parents who plan or wish to go abroad make negative influence upon the wish of the pupils to continue their learning in Lithuania.

- Most respondents agree that the team of specialist should be formed for the activity of vocational guidance and consulting of further learning. The pupils rather strongly expressed their opinion that, even though the organization was ready to consult them, they visibly lacked human and material resources as well as the means how to organize these services.

In summarising the results of the survey-in-written of the teachers and pupils it should be stated that in the context of the empowerment of the pupils' further formal learning the educational system of the socialization centre distinguishes in the following characteristics:

1. Having compared the answers of the pupils who participated in the survey with the answers of the teachers, it was observed that almost all pupils at the socialization centre possessed low competence of learning (they were not able to formulate their aims, to analytically think, to interpret and to creatively solve a learning problem as well as to assess their learning results).

2. The social adaptation of the pupils at socialization centres is complicated. It is determined by their insufficient social competence and learning motivation. The following insufficiently developed social abilities show the social incompetence of the pupils: to act with motivation (indifference, lack of learning motivation, despair), to be self-dependent (problems in identifying their learning aims, their future vision) as well as to behave with responsibility, to resist negative influence (addictions, inadequate behaviour), to have their strong opinion, to be self-confident, to understand the range of their wishes and possibilities, to communicate and collaborate, to solve their learning problems constructively, to actively participate in the activity of an organization, to possess their future perspectives.

3. Despite certain negative features of their character and behaviour (aggression, insularity, vulgarity) as well as emphasising the seared relation with their family, most pupils understand that they can correct their behaviour, change their attitudes, their value orientation, strive their further formal learning as well as become equal members of the social life.

4. The teachers of the socialization centre admitted that, when working with risk-group pupils, it was necessary to enhance their professional competence, which would give them the knowledge to form their positive self-image, their abilities to make rational decisions about their further learning; however during the research it

was identified that the teachers could not take the role of a further formal learning consultant due to the lack of their competence and time.

5. A socialization centre – is specialized social environment, in which not only pupils' socialization continues, but also a new process of social adaptation, which is influenced by certain organizational factors – problems of material resources and curriculum flexibility without which the orientation for their further formal learning is impossible, begins.

Conclusions

The studies of the works of Lithuanian and foreign scientists on the peculiarities of the pupils' socialization at foster homes as well as during the research the identified characteristics of the educational system at the socialization centre in the context pupils' empowerment for their further formal learning allowed revealing the expression of the substantiated theoretical model.

1. In the modern society the basis for pupil's social adaptation as the solution of a pedagogical problem is the idea of the creation of *an empowering educational system* that would actualise intellectual, moral and communicative possibilities of a personality as well as it would assure successful integration of a personality into open socium.

2. The performed analysis of scientific literature allows drawing the conclusion that an empowering educational system – is the entirety of specially organized primary (competence, social – psychological and organizational) as well as empowering (the relation of individual's social competence to the development for his / her career in the aspect of his / her further formal learning) factors, which influences functional and general coherences of subjects' education, among which group interrelationships are determined and their personal and professional needs, interests and abilities are implemented.

3. The specification of the complex factors of the empowering educational system at the socialization centre in characteristics allowed substantiating the research methodology of this system; as well as the specification of the latter in criteria allowed designing of the research instrument. The empowerment of the pupils for their further formal learning, by considering the specifics of their behaviour and character as well as their developed social competence, takes place through the educational system of the socialization centre, which is implemented at the institution in the created educational environments that are determined by the curriculum, the aim, methods, forms and means, which are influenced by an educator in order to impact the pupils.

4. The performed empirical research, which was aimed to analyse and substantiate the educational system of the socialization centre as a complex factor enabling further formal learning of the pupils allows drawing the premise that, when creating *an empowering educational system*, which is beneficial for the formation of pupils' personalities able to create their future vision, it is necessary to disclose and develop general values as well as general and social abilities of the pupils. The entirety of primary and empowering factors of the educational system not only determines the social competence of the pupils that empowers their motivated choice in the aspect of their further formal learning, but also the pupils' understanding of learning as value.

○ The performed analysis of the results of the survey of the teachers and the pupils at the socialization centre allows stating that the social adaptation of the pupils at the centre is complicated. Certain negative inborn and acquired features determined the non-development of sufficient social skills of the pupils such as components of social competence. However, despite the absence of social competence and learning motivation as well as the stress on the seared relation with their family, most pupils understand that they can form the way of their behaviour, change their attitudes, value orientation, strive for further formal learning and become equal members of the social life.

○ The teachers of the socialization admitted that in order to orient the pupils to strive for further formal learning it is necessary to develop their professional competence, to generate constructive and efficient adaptation strategies as well as specialized social – educational technologies following them; however they pointed out that to play the role of the consultant in further formal learning they cannot due to the lack of their competence and time.

The analysis of the results of the local research showed that, due to insufficient competence and motivation of the teachers in respect of the pupils, the main problems determining the education quality of the empowering educational system at the socialization centre namely emerge in the process of the communication of the teachers and the pupils.

References

1. Altshuler S J., Poertner J. The pupil health and illness profile-adolescent edition: assessing well-being in group homes or institutions. *Pupil Welfare*, 2002, vol.81 p.495-513.
2. Braslauskienė R. Bešeimių vaikų ugdymo ypatumai globos institucijose (socialinis pedagoginis aspektas). Daktaro disertacija. Klaipėda, 2000.
3. Creuziger G.K., Clementine F. Russia's Unwanted Pupils: A Cultural Anthropological Study of Marginalized Pupils in Moscow and St. Petersburg. *Pupilhood*, 1997, vol. 4(3): p.343-359.
4. Djačenko V. Socializacijos centro edukacinė sistema – ugdytinių formalų tolimesnį mokymąsi įgalintis kompleksinis veiksnys. Magistro darbas. Kaunas: KTU, 2010.
5. Hodges J., Tizard B. Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Pupil psychology and psychiatry*, 1989, vol.30, p 77-97.
6. Kluyeva N., Kozlov V. The development of programs, strategies, and living environments to provide successful social, personal, and vocational adaptation of pupils growing up in orphanages and during their first post-orphanage year. Yaroslavl, 2004.
7. Kovalenkoviienė J. Buvusių vaikų globos namų auklėtinių socialinės adaptacijos profesinėje mokykloje ypatumai. Magistro darbas. Kaunas: KTU, 2004.
8. Kovalenkoviienė J., Leliūgienė I. Buvusių vaikų globos įstaigų auklėtinių socialinė adaptacija profesinėje mokykloje. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2005, Nr. 5(59). p. 41-53.
9. Harisson W.D., Jagelavičius A.. Axioms and assumptions about adaptaion: implications for the social professions. *Socialinė-psichologinė adaptacija ir švietimo sistema*. I knyga. Kaunas:VDU leidykla, 1999.
10. Juodaitytė A. Vaikų iš skirtingų sluoksnių adaptavimas mokykloje. *Socialinė – psichologinė adaptacija ir švietimo sistema*. Kaunas: VDU leidykla, 1999, I knyga. p. 67-72.
11. Leiputė O., Kardelis K. Vaikų globos namų ugdytinių psichosocialinės sveikatos ir mokymosi motyvacijos duomenų sąsaja. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2002, Nr.1 (42).

12. Merkys G. Veiksmingų resocializacijos ir ugdymo metodologijų paieškos problema. Nepilnamečių resocializacija: priežiūros įstaigų psichosocialinė ir edukacinė situacija Lietuvoje. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2002.
13. Rugevičius M., Juknaitė-Kozlova J. Globos namų auklėtinių ateities orientacijos. Pedagogika, 2002, Nr. 57 p. 140-145.
14. Skališius R. Vaikų globos namų auklėtinių rengimo savarankiškam gyvenimui edukacinės galimybės. Magistro darbas. Kaunas: KTU, 1999.
15. Žydzūnaitė V. Profesinių tyrimų metodologija. Kaunas: KTU, 2001
16. Смагина Л.И., Воднева А.К. Социально-педагогическая работа с детьми, лишенными родительской опеки. Минск: РИПО, 2001.



Евдокимова Т.В.,

*магистрант 3 курса психолого-педагогического факультета
Арзамасского филиала ННГУ,
г. Арзамас, РФ*

Evdokimova T.V.,

*undergraduate 3 courses of psychology and pedagogical faculty
Arzamas branch UNN,
Arzamas, Russian Federation*

Бодрин А.В.,

*доцент кафедры социальной работы, сервиса и туризм
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: germes.al@yandex.ru*

Bodrin A.V.

*Arzamas branch of Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Ph.D.,
Arzamas, Russian Federation*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ENSURING A CREATIVE ATMOSPHERE AS A COMPONENT OF A PSYCHOLOGICALLY SAFE ENVIRONMENT SPECIAL CORRECTIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. В статье автор обращается к изучению вопроса обеспечения творческой атмосферы как составляющей психологически безопасной среды специальных коррекционных учреждений.

Annotation. The author refers to the study of the issue of providing a creative atmosphere as a component of a psychologically safe environment special correctional institutions.

Ключевые слова: психологически безопасная среда, социализация, творческая атмосфера.

Keywords: psychologically safe environment, socialization, creative atmosphere.

Изучение проблемы обеспечения творческой атмосферы и как следствие развития творческих способностей детей далеко не новая, но до сих пор актуальная.

Проблемой развития творчества занимались многие ученые. Психологи (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов) раскрыли понятие творческих способностей [1, 2, 3], выявили компоненты, этапы их развития, рассмотрели взаимосвязь творчества с обучением, указали условия развития творчества. Педагог Е.А. Флерина – одна из первых дала определение понятию «детское художественное творчество» [4]. Расширили и обогатили ее исследования Т.С. Комарова, Г.Г. Григорьева, Н.П. Сакулина, выделив в изобразительной деятельности доизобразительный и изобразительный периоды, этапы развития творческого процесса взрослого и ребенка [5, 6-7, 8].

Однако при многообразии педагогических исследований на занятиях по дополнительному образованию методика работы с детьми ориентирована только на формирование умений и навыков, то есть носит узко дидактический характер. Формальный подход к усвоению знаний детьми в процессе занятий творчеством, не в полной мере использование передового педагогического опыта, однообразное использование одних и тех же методов обучения отбивает интерес к творческой деятельности, в результате чего детские работы неинтересны, невыразительны, однотипны, дети не знают и не умеют пользоваться в полном объеме изобразительным материалом.

Создание творческой атмосферы неразрывно связано с творческой деятельностью. Творческая деятельность – чрезвычайно сложное психическое явление. По мнению Л.С. Выготского, творческая деятельность – это «деятельность человека, которая создаёт нечто новое, всё равно, будет ли это созидание творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке».

Развитие творческой деятельности воспитанников школы-интерната 8 вида имеет ряд особенностей, в связи с тем, что интеллектуальная недостаточность, возникающая в результате первичного дефекта – органического поражения коры головного мозга, порождает вторичные нарушения – отклонения в деятельности высших познавательных процессов (активного восприятия и внимания, произвольных форм памяти, абстрактно-логического мышления, связной речи), которые становятся заметными в процессе социокультурного развития ребенка. Третичные недостатки – недосформированность психических свойств личности умственно отсталого ребенка проявляются в примитивных реакциях на окружающее, недоразвитии эмоционально-волевой сферы: завышенная или заниженная самооценка, негативизм, невротическое поведение. Принципиальным моментом является то, что вторичные и третичные нарушения могут влиять на первичный дефект, усугубляя его, если не проводится целенаправленная и систематизированная коррекционно-реабилитационная работа.

Основываясь на вышесказанном процесс обучения и развития творчества детей с ограниченными возможностями здоровья, должен включать в себя:

- широкий подход к решению проблемы – педагог должен сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческим, познавательным, создать ситуации для проявления у детей креатива;

- организацию интересной, содержательной жизни ребенка в школе-интернате, обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционального интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом для работы воображения (наблюдения, занятия, игры, посещение театра и т. д.). Этот опыт создается всей системой жизнедеятельности ребенка (наблюдения, занятия, игры, общение, а также посещение культурно-массовых мероприятий);

- общение с искусством. При правильном влиянии взрослых ребенок понимает смысл искусства, изобразительно-выразительные средства и их значение. А на этой основе он лучше осознаёт и собственную деятельность;

- комплексное и системное использование методов и приемов, ведущее значение среди которых имеют предварительное наблюдение, создание проблемных ситуаций, выявляющих задачу, и отсутствие готовых средств их решения;

- предложение действенных мотивов, подведение детей если не к самостоятельной постановке, то к принятию задачи, поставленной взрослым. Создание атмосферы творчества во многом зависит от общей культуры педагога. Доброжелательное отношение, проявление интереса к деятельности ребёнка крайне важны для развития его творческого потенциала.

Важнейшим условием организации художественно-творческой деятельности детей, по мнению многих педагогов, является создание творческой атмосферы, которая создаётся не только воспитанием любознательности, вкуса к нестандартным решениям, способности неординарно мыслить, но и необходимостью воспитывать готовность к восприятию нового и необычного, стремлением использовать и внедрять творческие достижения других детей.

Творческую атмосферу Ю.Л. Львова [8] характеризует как «общее дело, интересы, взаимоуважение, товарищеская взаимовыручка в лучшем смысле слова, ориентация каждого на настроение всего коллектива и в соответствии с этим настроением умение владеть собой, высокий коэффициент полезного проявления собственной личности в коллективе, полная психологическая совместимость и интеграция».

Творческая атмосфера, прежде всего, формируется на основе деятельности и общения. Общение это не только обмен информацией, это процесс, в котором человек делится своим бытием с другими людьми.

Проблема общения – одна из наиболее существенных в создании творческой атмосферы и всего процесса обучения. Умение эффективно налаживать общение со всеми участниками образовательного процесса, организовывать индивидуальную и коллективную творческую деятельность, держать себя свободно и непринужденно необходимо развивать. Развитие творческого общения происходит на кружковых занятиях. Умение общаться является важным элементом в создании психологически безопасной образовательной среды. Общение, как особый вид деятельности в процессе творчества, способствует и полноценному развитию личности и как субъекта и как индивидуальности.

Выдающийся педагог А.С. Макаренко не случайно интересовался характером общения в театральных коллективах и назвал коллектив особым гимнастическим залом, где происходит тренировка личности. Он тщательно изучал труды К.С. Станиславского относительно вопросов театральной этики. Они оба искали приемы, которые могли бы обеспечить технологию творчества и обеспечения особой творческой атмосферы, без которых профессионализм и мастерство невозможны. А.С. Макаренко так же был глубоко убежден в том, что направленность деятельности коллектива и взаимоотношения в нем обеспечивают микроклимат, в котором развивается, формируется и реализуется личность.

Создание творческой атмосферы и развитие творчества как контролируемого процесса возможно через создание наиболее благоприятных условий его протекания: через соответствующую психологическую атмосферу, стимулирующую личностное развитие.

Многие педагоги подчёркивают, что достичь высоких результатов в обучении и воспитании возможно при максимальном учёте интересов обучающихся, предоставление им свободного выбора, принятие их такими, какие они есть.

Из выше сказанного следует, что педагогу необходимо создать такие условия творческой атмосферы и психологически безопасной образовательной среды, которые помогли бы реализовать весь положительный потенциал ребёнка как творческой личности и помочь ему адаптироваться в социальной жизни.

Список литературы

1. Венгер, А.А. Педагогика способностей / А.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 106с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1967. [4, с.3]
3. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания - М., 1997.-204 с.
4. Флерина Е.А. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием учебно-воспитательного руководства. - М.: Просвещение, 1945
5. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Под ред. Т.С. Комаровой. - М.: Просвещение, 2007. – 92с.
6. Григорьева, Г.Г. Единство обучения и развития творчества на занятиях по изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева // Дошкольное воспитание. 1989. № 2. С. 27-31.
7. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – М.: Академия, 2002. – 125с.
8. Скакулина Н.П. Творчество и фантазия — М.: Просвещение, 1980.
9. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. - М.: Просвещение, 1985-С.



*Евдокимова Т.В.,
магистрант 3 курса психолого-педагогического факультета
Арзамасского филиала ННГУ,
г. Арзамас, РФ
Evdokimova T.V.,
undergraduate 3 courses of psychology and pedagogical faculty
Arzamas branch UNN,
Arzamas, Russian Federation*

ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЙ В РАЗВИТИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА 8-ГО ВИДА

POTENTIAL OF THE CREATIVE ATMOSPHERE IN THE COURSE OF THE KRUSHKOVY OCCUPATIONS IN DEVELOPMENT AND SOCIALIZATION OF PUPILS OF BOARDING SCHOOL OF THE 8TH LOOK

Аннотация. В статье автор обращается к изучению вопроса потенциала творческой атмосферы в процессе кружковых занятий в развитии и социализации воспитанников школы-интерната 8-го вида.

Annotation. In article the author addresses studying of a question of potential of the creative atmosphere in process the kruzhekovykh of occupations in development and socialization of pupils of boarding school of the 8th look.

Ключевые слова: кружковые занятия, социализация, творческая атмосфера.

Keywords: kruzhekovy occupations, socialization, creative atmosphere.

В процессе кружковых занятий учащиеся имеют возможность проявлять и реализовывать свои творческие способности посредством декоративно-прикладного творчества. Творчество – это способ общения с миром, это возможность общения, способ самореализации. Но, у детей с ОВЗ ограничено жизненное пространство и социальная активность. Им трудно дается деятельность, где требуется смелость, фантазия. Целью занятий кружка декоративно-прикладного творчества становится не только дать навыки и приемы работы с разными материалами, но и раскрепостить детей, придать им уверенность в своих силах.

Ведущая идея программы кружков – создание комфортной среды общения, создание творческой атмосферы, способствующей развитию способностей, раскрытию творческого потенциала каждого ребенка и его самореализации. Она предусматривает развитие у детей изобразительных, художественно-конструкторских способностей, творческой индивидуальности в атмосфере положительного психологического климата.

Основной задачей обучения и воспитания детей на занятиях кружка является воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к собственным поделкам, формирование навыков работы с различными материалами. В процессе занятий развиваются восприятие, мышление, мелкая моторика (сила, амплитуда, скорость, точность движений рук), зрительно-двигательная коорди-

нация, внимание, память. Интенсивно развивается речь, обогащается словарный запас, формируется грамматический строй речи. Достижение подобного единства представлений и трудовых навыков детей необходимо, поскольку оно лежит в основе гармоничной социализации ребенка с проблемами в развитии.

В программу кружковых занятий должны быть включены различные виды творчества: изобразительное искусство, аппликация из ткани, соломки, бисероплетение, папье-маше, лепка из соленого теста, поделки из природного материала, кожи, поделки из бумаги и ниток, изготовление народной куклы. Творческая работа с разными художественными материалами и техникой стимулирует интерес детей к прикладному творчеству и является необходимым условием формирования творческой личности ребенка.

В ходе работы педагогу необходимо найти различные способы и приемы включения детей в творческую деятельность. Методы обучения различны – это рассказ, беседа, объяснение, рассматривание репродукций, самостоятельная практическая работа детей и т.д. С этой же целью и с целью социализации детей, в ходе занятия применяются различные дидактические игры. Занятия должны быть разработаны с учетом возрастных, психофизических особенностей воспитанников, личностных качеств, индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и нацелены на формирование способности личности к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Н.П. Сакулина отмечала [1], что нужен и возможен поиск таких путей взаимодействия, которые с одной стороны сохраняют преимущества детского творчества, а с другой помогут ребенку овладеть средствами самовыражения. Необходимо использовать разные техники: традиционные (аппликация, лепка, рукоделие). И нетрадиционные: рисование пластилином, свечой, витраж, коллаж с применением стружки, крупы, семян. Пуговиц, скорлупа, декупаж, папье-маше, комбинированная аппликация. Применение войлока, ткани, кружева, тесьмы, пряжи и т.д. Все необычное привлекает внимание детей, заставляет их удивляться. Перечисленные техники привлекательны своеобразной художественной выразительностью, содержат элементы новизны, активизируют индивидуальные способности детей, дают неограниченные возможности для импровизации сочетания самых разных материалов. Их можно и нужно расширять и совершенствовать с учетом возраста и интересов учащихся, а также с учетом индивидуального подхода к развитию творческих способностей каждого ребенка.

Работа с новыми материалами полезна, так как она снимает страх неудачи, формирует необходимые для творчества качества: уверенность в себе, самоутверждение, самоуважение. Без самоуважения, самоутверждения, уверенности в себе нет места творчеству, нет возможности сотворить, изготовить что-то свое. Многогранная деятельность детей на занятиях прикладного творчества создает положительные эмоции. Дети активно включаются в творчество, создают интересные индивидуальные и коллективные работы.

Как показывает опыт, использование нетрадиционной техники выводит ребенка за привычные рамки прикладного творчества, пробуждает в них интерес к самостоятельному творчеству, к эксперименту, раскрепощает, помогает

детям избавиться от комплекса «я не умею». Они начинают работать смелее, увереннее, независимо от степени их способностей. Мнение, что творческая деятельность доступна не всем, а только одаренным детям, теряет обоснованность.

В.П. Кащенко известный ученый, педагог отмечал большую значимость трудовой терапии [2]. Он неизменно настаивал на том, что следует всегда помнить о потребности ребенка в радости, значит, все его пребывание в реабилитационном центре или доме интернате нужно сделать интересным, привлекательным, вызывающим возвышенные чувства. При всем этом он предостерегал от отрыва от жизни – воспитание ребенка должно быть трудовым.

Тематика занятий строится с учетом интересов учащихся, возможности их самовыражения. В ходе усвоения детьми содержания программы учитывается темп развития специальных умений и навыков, уровень самостоятельности, умение работать в коллективе. Программа позволяет индивидуализировать сложные работы: более сильным детям будет интересна сложная конструкция, менее подготовленным, можно предложить работу проще. При этом обучающий и развивающий смысл работы сохраняется. Это дает возможность предостеречь ребенка от страха перед трудностями, приобщить без боязни творить и создавать.

Кроме того, согласно взглядам Л.С. Выготского и других видных отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе какой-либо деятельности [3].

В работе по развитию творческого потенциала у детей с задержкой психического развития используются следующие приемы и методы:

- сенсорное обследование предметов для обогащения сенсорного опыта ребенка;
- использование произведений изобразительного искусства разных видов и жанров, для развития эстетического восприятия;
- «вживание в образ» для передачи настроения, характера персонажа;
- синтез искусств (музыки, художественной литературы, изобразительного искусства) для включения слухового, зрительного, тактильного анализаторов;
- создание вариативных ситуаций для предоставления возможности самостоятельного выбора и развития креативного мышления;
- игровые приемы, как наиболее приемлемые и интересные для детей дошкольного возраста;
- вопросы, объяснение задания, ориентирование на творчество, применение опорных элементов (тема, идея), организующих работу воображения;
- рассказы детей о своем замысле, анализ и оценка детьми своих работ с учетом мнений каждого ребенка.

Как правило, дети выражают свои чувства и эмоции, которые испытывают в данный момент, через творческую деятельность: рисование, лепка, вырезание, наклеивание, конструирование и т.п.

В процессе грамотно организованных занятий по изобразительной деятельности у детей развиваются наблюдательность, воображение, зрительная

память, фантазия, а также формируются и уточняются многие представления, которые служат основой для усвоения знаний, получаемых в общем процессе обучения. Достаточный объём знаний и представлений позволяет детям полноценно познавать окружающий мир.

Большей частью дети создают свои творческие работы по наглядному образу или по памяти. Наличие такого рода представлений дает пищу работе воображения. Формируются эти представления в процессе непосредственного познания объектов, изображениях, в играх, на прогулках, специально организованных наблюдений и т.п. О многом дети узнают из рассказов, из художественной литературы, из живописи и других наглядных изображений. В процессе этой деятельности обогащается словарный запас детей, формируется связная речь, уточняются их представления о свойствах и качествах предметов.

Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией дети познают различные материалы (бумагу, краски, глину, мелки и др.), знакомятся с их свойствами, возможностями, приобретают навыки работы с ними, а также осваивают опыт работы с некоторыми инструментами (карандаш, кисть, ножницы и т. д.), что способствует формированию графомоторных навыков, развитию мелкой моторики и интеллекта.

Познание предметов и их свойств, приобретаемое действенным путем, закрепляется в сознании. Качества той или иной формы, величина, цвет становятся не только признаками отдельных, определенных предметов, но и обобщаются в понимании детей как присущие многим предметам, они узнают и называют их.

На творческих занятиях у детей закрепляются названия форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений, что способствует обогащению словаря. Высказывания детей в процессе наблюдений предметов и явлений, рассматривании иллюстраций, картин положительно влияют на формирование фразовой речи.

Детское творчество имеет общественную направленность. Ребенок рисует, лепит, поёт, танцует, рассказывает стихи не только для себя, но и для окружающих. Ему хочется донести до окружающих свою значимость.

Детям очень важно отношение взрослых, сверстников к их деятельности. Они чутко реагируют на замечания товарищей, оценку педагога. Похвала ребенка радует (о том, что его работа отмечена педагогом, ребенок рассказывает всем), а отрицательная оценка огорчает. Поэтому использовать похвалу и порицание нужно осторожно: если все время хвалить ребенка, у него могут сформироваться излишняя самоуверенность, зазнайство, и наоборот, если постоянно говорить ребенку, что он плохо что-либо сделал, можно выработать прочное отрицательное отношение к творчеству.

Таким образом, творчество содействует развитию сенсорной сферы, наглядно-образного мышления, речи, воображения, мелкой моторики. В процессе создания продукта своего творчества ребенок вспоминает те образы и события, которые для него особо значимы, при этом вновь испытывает положительные эмоции.

Для того чтобы человек с ограниченными возможностями почувствовал себя полноценным членом общества необходимо создать условия для преодоления ограничений, возникших в его жизни, предоставить ему равные со здоровыми людьми возможности участия в жизни общества.

В отличие от учебной, творческая деятельность не нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению у ребенка самостоятельности, самостоятельности, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание чего-то нового.

Творчество является обязательным элементом гармоничного развития личности ребёнка. По мере взросления, становления личности творчество может стать основной для выбора профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. (ред.) Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ. – М.: Просвещение, 1979. – 272 с.
2. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М: Просвещение, 1997. – 93 с.



Ефремова М.С.,
магистрант 2 курса направления «Психология»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
Россия, г. Арзамас
Efremova M. S.,
undergraduate 2 courses of the Psychology direction
Arzamas branch UNN of N. I. Lobachevsky
Russia, Arzamas

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE HOW SOCIO-EDUCATIONAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

Аннотация. В статье рассматривается понятие дефиниции «толерантность», вопросы развития толерантности у детей младшего школьного возраста; формы и методы развития толерантности у младших школьников.

Abstract. The article discusses the concept of the definition of "tolerance", the development of tolerance among children of primary school age; forms and methods of development of tolerance at younger schoolboys.

Ключевые слова: толерантность, младшие школьники, современное образование, формы и методы развития толерантности

Keywords: tolerance, junior high school students, modern education, forms and methods of the development of tolerance

Обращение к проблеме воспитания толерантности детей на современном этапе связано, прежде всего, с тем, что в обществе участились различные межнациональные конфликты, террористические акции, проявления у молодежи нетерпимости к различным категориям людей (нищие, бомжи, представители различных религий и т.д.). Поэтому, развитие такого качества личности, как толерантность, является важной задачей современного российского образования и воспитания.

Неслучайно в различных документах, принятых в системе образования, отмечается, что «...особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности» [1, с. 15]. И приоритет в работе по развитию вышеперечисленных качеств личности детей отдается многонациональной российской школе, где имеется опыт работы и определенные традиции в данном направлении деятельности.

Одной из важнейших задач современной школы является воспитание у школьников толерантности как качества личности. Изучению этого вопроса посвящены работы таких ученых, как Т.П.Гаврилова, С.И.Галяутдинов, В.Д.Ермоленко, Л.В.Занков. В своих исследованиях они отмечают, что наиболее благоприятные условия для формирования вышеперечисленных качеств личности созданы в условиях общеобразовательной школы, а именно в период обучения в начальной школе.

Современное понимание толерантности ведущими российскими учеными (А.Г. Асмоловым, Г.Л. Бардиер, С.Л. Братченко, Р.Р. Валитовой, Б.З.Вульфовой, Б.С. Гершунским, В.В. Глебкиным, В.Н. Гуровым, В.М. Золотухиным, В. А. Лекторским, Е.В. Магомедовой, Г.У. Солдатовой, В.А. Тишковым, М.Б. Хомяковым, В.В. Шалиным и др.) позволяет рассматривать ее в качестве важнейшего нравственного принципа взаимоотношения людей, социокультурного феномена, гуманистического императива образовательного пространства, одного из универсальных аспектов культуры личности, ее ценностной ориентации.

В нашем исследовании мы сделали попытку изучения влияния факторов на процесс формирования толерантности учащихся младшего школьного возраста. С этой целью нами были проанализированы подходы к определению понятия «толерантность» в психолого-педагогической литературе, изучены возрастные особенности младшего школьного возраста, их характер межличностных взаимоотношений со сверстниками в условиях начальной школы, опыт работы по развитию толерантности младших школьников в условиях общеобразовательного учреждения.

Само определение понятия толерантности было принято ЮНЕСКО в 1995 году, которое означает «...уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии». «Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира» [3, с. 7].

Мы также обратились к определению данного понятия в словаре В.И. Даля, С.И. Ожегова, в толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова и новой философской энциклопедии. Понятие толерантности соотносится и отождествляется здесь с определением понятия терпимости. Слово «терпимость» трактуется как свойство или качество, способность что-либо или кого-либо терпеть «только по милосердию, снисхождению» или «умение без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, взглядам, поведению» [6, с. 54].

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова понятие «толерантность» полностью отождествляется с понятием «терпимый» - способный, умеющий терпеть что-нибудь чужое, мириться с чужим мнением, характером и т.п.) [6, с. 56]. Так в «Советском энциклопедическом словаре» «толерантность» определяется сходным образом: как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению». Термин «толерантность» рассматривается как способность терпеливо или снисходительно (в позитивном смысле слова) относиться к другому, к его инакодействию или инакомыслию [5, с. 1456].

В «Новой философской энциклопедии», где толерантность определяется как «качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинственной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т.п.). Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие» [4, с. 456].

В нашем исследовании мы считаем, что под толерантностью понимается такая личность, которая способна к различным видам взаимодействий с представителями различных социальных групп и сообществ.

Наиболее точна, на наш взгляд, в современной отечественной педагогике трактовка феномена толерантности, данная Б.В. Вульфовой. Она определяется им как «способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присуще иные менталитет, иной образ жизни» [2, с. 38]. За основу взято понимание толерантности с педагогической точки зрения, то есть толерантность - способность, умение терпеть, уважать чужое мнение, позиции и ценности других людей, понимая и принимая свою собственную позицию.

На наш взгляд, с детьми младшего школьного возраста необходимо целенаправленно проводить работу педагогами по формированию толерантности. Именно в данный период обучения младшие школьники способны оценить свои поступки и действия по отношению к другим сверстникам, и могут изменить свое поведение в соответствии с общепринятыми нормами в обществе.

Кроме того, необходимо отметить, что именно в данном возрасте мы можем наблюдать, как у них закладываются и развиваются определенные образцы поведения, моральные и духовные ценности, нравственные идеалы. На данное формирование оказывает влияние и взрослые (педагоги, родители), которые дают оценку их поведению, влияющую в дальнейшем на формирование их ответственного отношения к установившимся правилам общественной жизни.

Как правило, младшие школьники стремятся к тому, чтобы они в различных взаимоотношениях со сверстниками и с другими категориями людей, были не хуже. Они постоянно ориентируются на поступки и поведение своих сверстников, что помогает им в развитии определенных качеств личности, в том числе и такого качества, как толерантность. Но в этом необходима помощь со стороны педагогов-психологов образовательных учреждений.

С этой целью в работе педагогов-психологов используются различные формы и методы работы по формированию толерантности у младших школьников. К наиболее распространенным методам работы можно отнести следующие: этическая беседа, обсуждение дискуссионных вопросов в ходе проведения круглых столов, обсуждение конкретных ситуаций на классных часах и др. Главной задачей проведения такой работы является формирование и развитие у детей положительного отношения ко всем людям, развитие социальных чувств, просоциальных действий, взаимопомощи. Исходя из этого, нами в перспективе работы будут проанализированы основные возможности работы педагога-психолога по оказанию психолого-педагогической помощи в развитии толерантности у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, для начальной школы проблема формирования толерантности актуальна, поскольку на этом жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между детьми, пришедшими из разных микросоциумов с разным жизненным опытом и с несформированностью коммуникативной деятельности.

Список литературы

1. Богуславский М. В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию // Проблемы современного образования. 2013. № 4. С. 5-20.
2. Вульф, Б.З. Воспитание толерантности, сущность и средства [Текст] / Б.З. Вульф // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 38.
3. Декларация принципов толерантности / Москва: Да - толерантности! Нет - экстремизму!: Сборник документов и материалов / МЦГМС. М., 2002. – с. 15.
4. Новая философская энциклопедия: В 4 томах / под. ред. В.С. Степина. М.: Мысль, 2010. – Т. 1 – 744 с.
5. Советский энциклопедический словарь / под.ред. А. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600.
6. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М.: Альта-Принт, 2008. – 1239 с.



Калинина Т.В.,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры психологии развития

АФ ННГУ, г.Арзамас, РФ

E-mail: kalininatv@list.ru

Kalinina T.V.,

Ph.D., Associate Professor, Department of Developmental Psychology

AF UNN, g.Arzamas, RF

Кораблева К.А.,

студентка 4 курса специальности «Психология и педагогика девиантного поведения»

Арзамасского филиала ННГУ, Арзамас, РФ

Korableva K.A.,

4th year student of the specialty «Psychology and pedagogy of deviant behavior»

Arzamas branch UNN, Arzamas, Russia

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ

THE PROBLEM OF SCHOOL ADAPTATION OF FIRST-GRADERS WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER

Аннотация. В данной статье отражена проблема адаптации к школе первоклассников с синдромом дефицита внимания. Представлены исследования по данной проблеме. Разработаны рекомендации по оказанию психолого-педагогической помощи первоклассникам с дефицитом внимания в адаптации к школе.

Annotation. This article reflects the problem of adaptation to the school first-graders with attention deficit disorder. Presented a study on this issue. The recommendations on the provision of psychological and educational assistance to first-graders with attention deficit in adapting to school.

Ключевые слова: первоклассники, школьная дезадаптация, синдром дефицита внимания, младшие школьники.

Keywords: first graders, school disadaptation, syndrome of deficiency of attention, younger school students.

Современная школа встречается с тем, что с каждым годом растет процент будущих первоклассников, которые имеют разнообразные отклонения в развитии и работе нервной системы. Нередко неприметные в дошкольном детстве, подобные дефекты выражено проявляются после поступления в школу, что может быть связано с ее режимом, учебными и дисциплинарными требованиями.

Изучение развития младших школьников в возрасте 7-10 лет показывает, что практически пятая часть из них относится к группе риска по формированию стойкой школьной дезадаптации. Именно синдром дефицита внимания и его основные характеристики приводят к формированию социально-психологической дезадаптации.

В учебе далеко не все представляет интерес для младшего школьника, и он часто вынужден заставлять себя концентрироваться на предмете изучения. У многих детей данного возраста еще преобладает игровая деятельность. Для того чтобы учеба привлекала внимание детей и вызывала искренний интерес ребенка,

психологи рекомендуют педагогам сделать процесс изложения учебного материала наиболее интересным за счет использования современных технологий [2, С.43].

Недостатки внимания, памяти, повышенная отвлекаемость и умственная утомляемость, слабость саморегуляции – все эти особенности, характерные для детей с дефицитом внимания, могут привести к возникновению проблем в усвоении школьной программы и общении со сверстниками. Школьная дезадаптация ведет к ухудшению успеваемости даже при значительном уровне интеллекта.

Если проявления дефицита внимания не скорректировать, то в дальнейшем проблемы с учебной никуда не исчезнут, а будут нарастать, подобно снежному кому, от класса к классу. Эти дети, став подростками, неизбежно попадают в группу риска. Их чрезмерная энергичность на фоне школьных неудач нередко приводит к девиантному поведению [3, 104].

Эти тенденции подтверждены данными специальных исследований и школьной практикой. Этой проблемой занимались такие ученые как Л.И.Божович, Т.А.Власова, Л.Т.Журба, Ю.А.Кулагина, С.Д.Левин А.Р.Лурия, Хоффман и другие.

По мнению педагогов-психологов (Л.И.Божович, Т.А.Власова, Л.Т.Журба, Ю.А.Кулагина, С.Д.Левин А.Р.Лурия, Хоффман и др.) социальная адаптация формулируется как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса. Хотя социальная адаптация идет непрерывно, это понятие соотносится с периодами кардинальных изменений деятельности индивида и его окружения.

В психолого-педагогической литературе под социальной адаптацией рассматривают процесс и результат взаимодействия индивида (группы) с кардинально меняющейся средой, в ходе которого постепенно согласуются требования и ожидания обеих сторон, так что индивид получает возможность выживания (и не только, но еще и процветания), а макросреда — воспроизведения и вступления в иную, восходящую стадию. То есть, процесс социальной адаптации носит конкретно-исторический характер, который по разному влияет на личность или подталкивает ее к определенному выбору механизмов действия в заданном контексте времени [1, С98].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что первоклассники с синдромом дефицита внимания имеют ряд особенностей, которые проявляются в период адаптации к школе. Для изучения этих особенностей были проведены исследования, которые позволили создать обобщенный портрет особенностей адаптации таких детей и создать рекомендации для более эффективной работы с данной категорией детей.

В исследовании приняли участие первоклассники средней общеобразовательной школы № 6 г. Арзамаса. Учащиеся 1 «А» класса (10 девочек) и 1 «Б» класса (мальчики). Школа № 6 единственная школа в Нижегородской области, работающая по раздельному обучению мальчиков и девочек на основе гендерного подхода. В основе обучения лежит идея, что мальчики и девочки - это два разных мира, поэтому необходим различный подход к их обучению и воспитанию.

В процессе изучения данной проблемы нами были использованы следующие методики: тест «Корректирующая проба Бурдона», методика «Заучивание 10 слов» (А.Р.Лурия). При исследовании внимания был использован тест «Корректирующая проба Бурдона», который разработан для определения устойчивости внимания, умения его концентрировать, наличия утомляемости применяется корректирующая проба Бурдона, после подсчета конечных результатов по тесту мы получили следующие данные: самые высокие баллы набрал лишь 1 ребенок (5%), самые низкие 3 испытуемых (15%), баллы в пределах нормы были набраны 7 учащимися (35%), показатели выше нормы продемонстрировали 5 человек, что составило 25% от общего числа экспериментальной группы, показатели несколько ниже нормы показали 4 человека, что составило 20% от общего числа респондентов.

Методика, предложенная А.Р. Лурия, позволяет исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. В ходе анализа результатов исследования, нами были получены следующие данные, так у 5 младших школьников (25%), развита лишь кратковременная память, которая характеризуется ограниченным временем хранения информации (до 30 с) и ограниченным количеством удерживаемых элементов; у 6 младших школьников (30%), долговременная память имеет средний уровень развития, которая характеризуется, прежде всего, длительным сохранением материала после многократного его повторения и воспроизведения; у 9 младших школьников (45%), средний уровень развития имеет и кратковременная память и долговременная, что говорит о хорошей внимательности, являются более развитыми и в интеллектуальном плане.

Таким образом, школьники, которые отнесены к группе с низкой устойчивостью внимания имеют низкий уровень развития, в течение длительного времени, состояние сохранения внимания на каком-либо объекте, предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимание. Полученные нами результаты свидетельствуют о необходимости психолого-педагогической помощи в адаптации данной категории детей.

По результатам исследования нами были разработаны рекомендации для родителей и педагогов по оказанию психолого-педагогической помощи первоклассникам с дефицитом внимания в адаптации к школе:

1. В отношениях с ребенком соблюдайте «позитивную модель взаимодействия», чаще хвалите его, когда он этого заслужил, подчеркивайте его успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.

2. Соблюдайте режим труда и отдыха, и строгий распорядок дня в ходе выполнения домашних заданий перемежайте их паузами, для отдыха ребенка.

3. Поддерживайте у ребенка стремление к самостоятельности; разрешите ребенку находить решение проблемы самому там, где это возможно.

4. Умейте радоваться маленьким успехам своих учеников и сопереживать их неудачам, внушая уверенность в собственных силах каждому ребенку.

5. Прекрасный способ заставить детей не отвлекаться во время учебы – сделать обучение увлекательным.

6. Развивать кругозор обучающихся не только через систему уроков, но и через систему воспитательных мероприятий.

7. Способствовать созданию доброжелательной, благоприятной и психологически безопасной образовательной среды в классе, формируя позитивное отношение к учению.

8. Применять методики развивающие произвольность психических процессов и гармонизирующие эмоционально-волевую сферу, поведенческие реакции.

9. Создавать условия, способствующие снижению уровня тревожности, гиперактивности, утомляемости.

Таким образом, педагоги и родители, должны помнить о создании определенных условий для последующего полноценного развития младшего школьника, соблюдение которых будет способствовать более успешной адаптации ребенка к школьной жизни.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Педагогика, 2001. – 321 с.
2. Калинина Т.В., Матвеева М.А. К проблеме развития внимания младших школьников [Текст]/Т.В.Калинина, М.А.Матвеева/ Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 3 (93). – С. 42-45.
3. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 2006. – 362 с.



Кочеткова Е.В.,

магистрант психолого-педагогического факультета

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

Kochetkova EV,

graduate student of psycho-pedagogical faculty

Arzamas branch UNN, Arzamas, Russian Federation

Щелина Т.Т.,

д.п.н., профессор,

кафедра общей педагогики и педагогики профессионального образования,

Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Россия

Schelina TT,

Ph.D., Professor,

Department of General Education and Professional Education Pedagogy,

Arzamas branch UNN them. NI Lobachevsky, Russian

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE STUDY OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье отражена проблема профессиональной мотивации педагогов дополнительного образования. Проведено опытно-экспериментальное исследование, по результатам которого даны рекомендации о необходимости разработки программы психолого-

педагогического обеспечения развития мотивации педагогов дополнительного образования в процессе профессиональной деятельности.

Annotation. The article reflects the problem of professional motivation of additional education. A pilot experimental study, the results of which are given recommendations on the need to develop a program of psycho-pedagogical support of development of motivation of additional education in the course of professional activities.

Ключевые слова. Мотивация, мотивация педагогической деятельности, профессиональная мотивация, педагогическая деятельность, педагог дополнительного образования.

Keywords. Motivation, motivation pedagogical activity, professional motivation, teaching activities, teacher of additional education.

Сегодня система дополнительного образования детей социально востребована. Посредством дополнительного образования общество предоставляет ребенку право выбора любого вида деятельности по разным направлениям в соответствии со своими интересами и способностями.

Учреждения дополнительного образования имеет свою специфику, в их стенах происходит не только психолого-педагогическое взаимодействие между педагогами и воспитанниками, но и реализуются образовательные и культурно-досуговые мероприятия, реализуется профессиональная деятельность педагога и творческо-культурная деятельность ребёнка.

Современные экономические и социальные условия предъявляют ряд требований к педагогическим кадрам в плане педагогической компетентности и профессионализма. Поэтому в дополнительном образовании педагог выступает главным субъектом в обеспечении качественного образования, который способен применять в своей работе последние достижения науки, передавать педагогический опыт, владеть критичностью ума и только ему присущей индивидуальностью. Не малая роль отводится проблеме мотивации педагога, поскольку от уровня мотивации зависит не только социальная и творческая активность педагога, но результат деятельности образовательного учреждения – обеспечение качества образования детей.

Мотивация профессиональной деятельности является одним из важнейших компонентов в сфере образования. В настоящее время понятие «мотивация» трактуется с разных точек зрения. Достаточно точное и полное определение мотивации труда у авторов Н.Н. Зубова, О.С. Виханского, А.И. Наумова. Учёные определяют мотивацию как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают её границы и формы, направленность, ориентированную на достижение определённых целей» [4, с. 78].

С.Г. Вершловский отмечает, что «мотивация педагогической деятельности – это разные побуждения, ради которых человек избирает эту профессию: мотивы, потребности, интересы, стремления, идеалы...» [3, с. 48].

Американский теоретик и практик «поведенческой школы» А. Маслоу считал, что пока не удовлетворена какая-либо потребность, она побуждает к совершению действий, активизирует деятельность. Следовательно, различные потребности обладают разной мотивирующей силой [6].

Более узкое понимание сущности мотивации педагогической деятельности можно встретить у психологов С.Х. Асадуллина, С.А. Зимичевой, Е.М. Никиреева. Их представления характеризуются большей конкретизацией определения. В данном случае мотивация педагогической деятельности понимается либо как «...положительное отношение к педагогической деятельности», либо как «...склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью» [1, с. 117; 5, с. 24].

С.Х. Асадуллин определение сущности мотивации педагогической деятельности связывает с ведущим мотивом, доминирующим интересом. При этом существующие теории мотивации педагогической деятельности не противопоставляются, а дополняют друг друга [1, с. 117]. Придерживаясь взглядов Н.А. Аминова, Л.М. Митиной и др., в качестве мотивации педагогической деятельности мы рассматриваем определенную совокупность мотивов, характеризующих движущие силы поведения и деятельности педагогов дополнительного образования.

В настоящей работе представим результаты проведенного исследования особенностей мотивации педагогов дополнительного образования. Для этого были использованы методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», диагностика мотивационной структуры личности (В.Э.Мильман), диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан). В исследовании приняли участие 25 педагогов: 21 женщина и 4 мужчин, работающих в Гремячевской детской школе искусств Кулебакского района Нижегородской области.

В основу методики изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Напомним, что о внутренней мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы [4, с. 24].

Результаты изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир представлены на рис. 1.

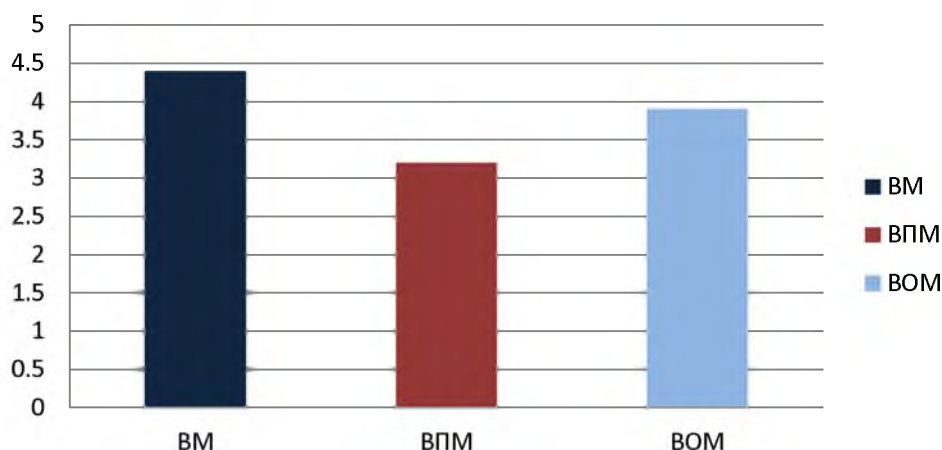


Рис. 1. Виды мотивационного комплекса

После расчета среднего показателя обнаружилось, что полученный мотивационный комплекс BM (внутренняя мотивация), ВПМ (внешняя положительная мотивация), BOM (внешняя отрицательная мотивация) педагогов детской школы искусств, считается не оптимальным, так как BOM превышает ВПМ. Это можно объяснить тем, что у большинства респондентов, а именно 64% (16 человек), преобладает мотив избегания критики и 72 % (18 человек) стремление избегать возможные наказания и неприятности со стороны руководства. К ВПМ относятся денежный заработок, стремление к продвижению по работе и потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других. В данном случае ВПМ имеет низкий удельный вес, так как для большинства респондентов, а именно 64 % (16 человек) денежный заработок оценивается в незначительной мере, а стремление к продвижению по работе и вовсе не играет никакой роли. У 52 % (13 человек) опрошенных наблюдается мотив потребности в достижении социального престижа и уважения со стороны других. Существенный удельный вес внутренней мотивации говорит об удовлетворенностью избранной профессией и самореализации только в данном направлении. 80 % (20 человек) опрошенных по пятибалльной шкале отметили удовлетворенность от самого процесса и результата своей деятельности, по той же шкале, 60 % (15 человек) респондентов оценили возможность наиболее полно самореализоваться в данной деятельности.

Таким образом, исследование показало, что мотивационный комплекс педагогов ДШИ является не оптимальным, внешняя отрицательная мотивация преобладает над внешней положительной мотивацией. Это объясняется тем, что чем больше деятельность педагога вызвана мотивами избегания замечаний, критики со стороны руководства, тем выше эмоциональная неустойчивость.

Рассмотрим результат методики В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности», которая позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности относительно трудовой деятельности. На основе всех ответов можно судить о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности. Согласно результатам нашего исследования у 72% (18 чел.) испытуемых выражен мотивационный профиль личности рабочей направленности, 28% (7 чел.) педагогов показали выраженность мотивационного профиля общежитейской направлен-

ности (рис. 2). Рабочая направленность характеризуется такими признаками как, общая активность, социальная полезность и творческая активность. Исследование показало, что у 84% (21 чел.) респондентов данной группы на первом месте стоит творческая активность, на втором социальная полезность – 72% (18 чел.) и последнее место отводится общей активности – 80% (21 чел.). Педагоги данной группы практически единогласно давали положительные ответы на утверждения, касающиеся творческого характера: они сходны по таким принципам как постоянное совершенствование в своём деле, поиск новых технологий в своей педагогической деятельности. Так же они считают, что необходимо стремиться получать больше знаний, т.е. заниматься самосовершенствованием своей профессиональной деятельности. Среди своих дел в свободное время большое место занимает работа творческого характера и получения новых знаний. Для респондентов данной группы важен не только творческий потенциал, но и потребность в социальной полезности, среди многих дел, как в свободное, так и в рабочее время большое место занимают общественные дела.

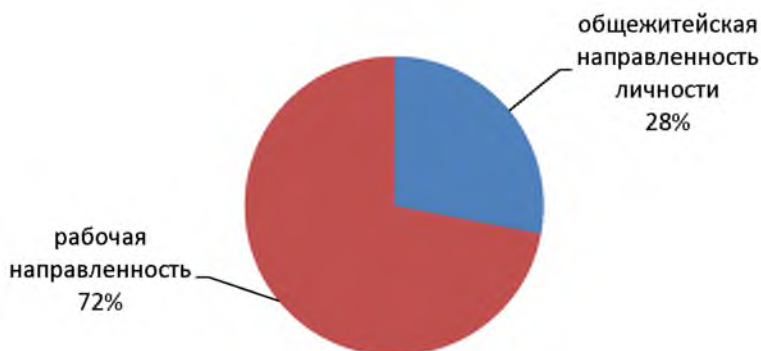


Рис. 2. Мотивационный профиль личности

Общественный мотивационный комплекс также включает в себя три аспекта: стремление к общению, обеспечение комфорта и жизнеобеспечение. Стремление к общению в данной группе стоит на первом месте среди остальных аспектов – 84% (21 чел.), далее 60% (15 чел.) жизнеобеспечение и на последней строчке комфорт – 72% (18 чел.). Общение с людьми и дружеские взаимоотношения играют немаловажную роль для педагогов данной группы, поэтому в своих ответах они склонны к следующим утверждениям: работа даёт им дружеские отношения, занимающие беседы, встречи, дружный коллектив (табл. 1).

Таблица 1.

Выраженность типов мотивационного профиля педагогов
детской школы искусств

Выраженность мотивационного профиля личности					
Общественный профиль			Рабочий профиль		
28%			72%		
Общение	Жизнеобеспечение	Комфорт	Творческий потенциал	Социальная полезность	Общая активность
84%	60%	72%	84%	72%	80%

С помощью данной методики также можно выявить эмоциональный профиль личности. Так, 52% (13 чел.) имеют астенический эмоциональный тип: данный тип характеризуется повышенной утомляемостью, дефицитом работоспособности, отражает склонность человека к эмоциональным переживаниям, а так же – неумение управлять собой в трудных ситуациях, которая влечёт за собой различные защитные реакции.

Стенический тип антипод астеническому типу, его имеют 28% (7 чел.) педагогов, данный тип характеризует работоспособную, стабильную личность к всевозможным изменениям, связанных на работе. Остальные 20% (5 чел.) респондентов обладают смешанным стеническим типом, что выражает некоторую разнонаправленность внутри эмоциональной среды.

Можно сделать вывод, что в мотивационной структуре испытуемых преобладают различные мотивационные и эмоциональные типы. Из проведенного исследования видно, что большинство педагогов детской школы искусств имеют рабочую направленность мотивационного профиля личности. Это значит, что для них важна не только активность на работе, но развитие таких важных качеств как творческий потенциал, комфортная обстановка, дружеские взаимоотношения в коллективе, а также потребность в социальной полезности. Общежитийский мотивационный комплекс выражен менее. Также у большинства коллектива выявлена склонность к эмоциональным переживаниям, характеризующейся повышенной утомляемостью, дефицитом работоспособности.

Проанализируем диагностику «Мотивация достижения успеха и избегание неудач» А. Мехрабиана. Мотивация достижения, по мнению Г. Меррея, выражается в потребности преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение [6]. Респондентов мы разделили на две группы, анализ будем проводить отдельно по мужчинам и женщинам. Проанализировав результаты диагностики выраженности мотивации достижения у педагогов Гремячевской детской школы искусств, можно сделать следующие выводы: в мужском профиле наблюдаются равные процентные соотношения между мотивами стремления к успеху и избегания неудач, а именно 50% (2 чел.). В женском профиле большая часть женщин избегают неудачи, так, их процент равен 76 % (16 чел.), и лишь у 24% (5 чел.) преобладает мотив – стремление к успеху (рис. 3). Можно отметить, что основная часть коллектива, проявляет крайнюю не решительность в своих действиях, что в свою очередь может повлечь за собой целый ряд неприятных последствий в рабочем процессе.

Когда у людей преобладает в мотивационной структуре мотив избегания неудач, они нерешительны в своих действиях, они не берутся за трудную и серьезную работу, боязнь получить критику, сопровождает их на каждом шагу. Совсем иначе можно охарактеризовать людей, у которых в хорошей степени выражен мотив к успеху, они с большим азартом берутся за сложную работу, их не пугают трудности на пути получения конечного результата.



Рис. 3. Диаграмма показателей выраженности стремления к достижению педагогов Гремячевской ДШИ

Проведя диагностическое исследование мотивации педагогов Гремячевской детской школы искусств, мы пришли к выводу, что существует необходимость в разработке программы психолого-педагогического обеспечения развития мотивации педагогов дополнительного образования в процессе профессиональной деятельности.

Цель программы должна быть направлена на развитие мотивации педагогов детской школы искусств, способствующая профессиональному росту и саморазвитию с помощью совершенствования творческого мышления (дивергентного мышления).

Для решения данной цели должны, определены следующие задачи: составление ряда мероприятий для того, чтобы создать благоприятный психологический климат среди педагогов, совершенствование коммуникативных навыков, эмоциональной стабильности, решительности и дружеского расположения друг к другу; организованы различные семинары, тренинги, которые способствовали бы развитию творческого развития педагогов по средствам использования ТРИЗ (теория решения изобретательных задач) методик; проведение как индивидуальных, так и групповых консультаций педагогам, раскрывающие пути решения в возникающих проблемах.

Подводя итог по данному исследованию, хотелось бы отметить то, что протеканию благоприятной социализации обучающихся в ДШИ способствует профессионализм и самосовершенствование педагогов. Поэтому встаёт необходимость создания в ДШИ таких мотивационных условий, которые должны быть направлены на профессиональный рост специалиста. Должны, созданы условия, с помощью которых смогли реализоваться потребности всех участников образовательного процесса. Создание таких условий и есть основа развития мотивации.

Список литературы

1. Асадуллина С.Х. Влияние самооценки на формирование профессионально-педагогической направленности будущего учителя [Текст]/ Асадуллина С.Х.: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1986. – 117с.
2. Вершовский С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя [Текст]/ Вершовский С.Г. – М.: Сентябрь, 2002. – 48 с.

3. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент [Текст]/ Виханский О.С., Наумов А.И. Учебник. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Экономистъ, 2006. – 78с.
4. Зимичева С.А. Лонгитюдное исследование динамики профессиональной направленности [Текст]/ Зимичева С.А.: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Л., 1977. – 24с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст]/ Маслоу А. – М., 1998.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст]/ Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М. Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 340 с.



Марина А.В.,

к.п.н., доцент кафедры биологии, географии и химии,
заведующий отделением дополнительного образования
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

Marina A. V.

*PhD in Pedagogics, associate professor. Reader in General Biology, Geography and Chemistry
supplementary education branch manager*

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch. Arzamas, Russian Federation

Баранова Е.В.,

к.п.н., доцент кафедры физико-математического образования,
руководитель Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки спе-
циалистов

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

Baranova Ye. V.

*PhD in Pedagogics, associate professor. Reader in Physics and Mathematics
career development center manager*

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch. Arzamas, Russian Federation

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В АРЗАМАССКОМ ФИЛИАЛЕ ННГУ КАК ОТВЕТЫ НА НОВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

PROFESSIONAL RETRAINING AND IN-SERVICE EDUCATION OF LOBACHEVSKY UNIVERSITY (ARZAMAS BRANCH) SPECIALISTS AS A RESPONSE TO NEW SOCIAL TIME CHANGES

Аннотация. В статье представлен опыт деятельности отделения дополнительного образования Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского по реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в современных условиях.

Abstract. This article deals with Lobachevsky University (Arzamas branch; additional professional education department) experience in realizing in-service education and retraining programs under modern conditions.

Ключевые слова. Новые вызовы времени, Закон об образовании в РФ, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, ФГОС общего образования, готовность педагогов к реализации ФГОС.

Key words. New time changes, Education Law of Russian Federation, professional retraining, in-service education, FSES (Federal State Education Standard) of general education, teachers' preparedness for the FSES (Federal State Education Standard) realization.

Новые вызовы времени, обусловленные кризисными явлениями в экономике нашего государства, во многом связанные с резким падением цен на нефть, введением санкционных мер в отношении России, изменением структуры производства, не могли не повлечь за собой изменений в системе послевузовского образования, не затронуть систему дополнительного образования взрослых.

Для нашего вуза – Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского – они потребовали изменения подходов в реализации программ профессиональную переподготовку и повышения квалификации. Многие годы наше основное внимание (если учесть, что ранее наш вуз назывался Арзамасский государственный педагогический институт имени А.П. Гайдара) было сосредоточено на повышении квалификации педагогов дошкольных и общеобразовательных учреждений, учреждений системы дополнительного образования, но последние несколько лет оно переместилось в плоскость профессиональной переподготовки специалистов.

В соответствии с требованиями Федерального Закона «Об образовании в РФ» «право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам» [7]. К сожалению, в системе нижегородского образования (впрочем, как и других субъектов РФ) это требование ранее не играло ключевой роли при трудоустройстве специалистов. В этой связи возникла острая потребность у определенной (достаточно значительной) части учительского корпуса области в срочной профессиональной переподготовке.

Острота этой проблемы возросла и в связи с нехваткой дипломированных специалистов в области педагогического физкультурного образования после включения в Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования [5] дополнительных часов на изучение предмета «Физическая культура». А если еще учесть и тот факт, что в последние годы в Нижегородской области открыты и успешно функционируют десятки физкультурно-оздоровительных комплексов, тренерскую деятельность в которых осуществляют бывшие и ныне действующие спортсмены, как правило, не имеющие соответствующего образования, то востребованность программ профессиональной переподготовки связанных с педагогическим физкультурным образованием, существенно возросла.

Принятие Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [8] и начало ее реализации высветило нехватку педагогов по основам безопасности жизнедеятельности, многие из которых, являясь в прошлом профессиональными военными, не имеют педагогического образования. Все это в определенной степени создает некую социальную напряженность у данных категорий специалистов.

Понимание этой проблемы и побудило нас – отделение дополнительного образования – активизировать свою деятельность в реализации программ профессиональной переподготовки специалистов, имеющих среднее профессиональное или высшее образование (рис. 1–2).

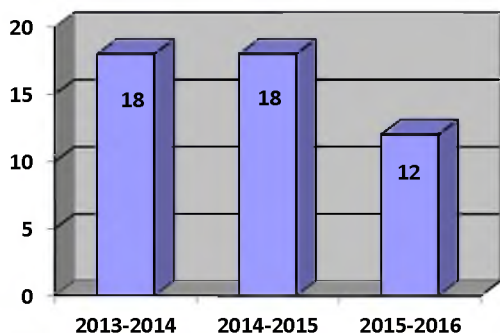


Рис. 1 Информационные данные о динамике численности программ профессиональной переподготовки за последние 3 года

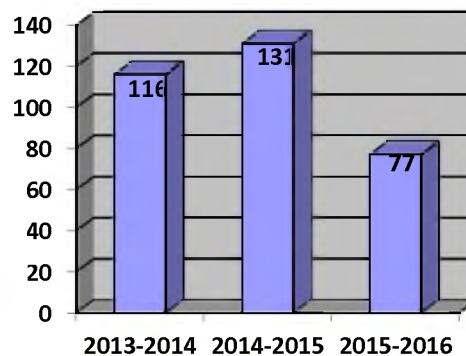


Рис. 2. Информационные данные о динамике численности слушателей программ профессиональной переподготовки за последние 3 года

Активизация нашей деятельности в области повышения квалификации, произошедшая за последние годы (рис. 3 – 4), также является ответом на новые вызовы времени.

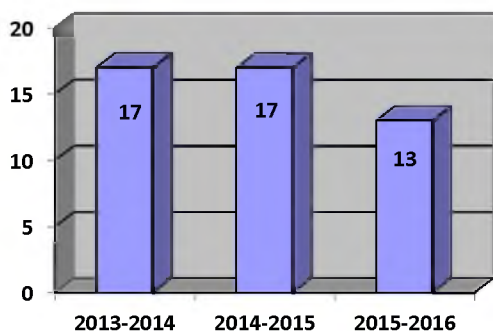


Рис. 3 Информационные данные о динамике численности программ повышения квалификации за последние 3 года

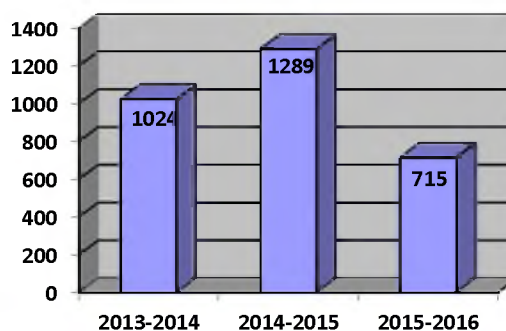


Рис. 4 Информационные данные о динамике численности слушателей программ повышения квалификации за последние 3 года

В этой деятельности мы руководствовались теми изменяющимися требованиями к системе повышения квалификации педагогов, которые были связаны с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), началом реализации в 2015/2016 учебном году образовательными учреждениями страны Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО). Наши исследования [2-4], проведенные в последние 3 года, установили крайне низкий уровень готовности школьных учителей к реализации ФГОС общего образования.

Социальный характер данной проблемы во многом обусловлен необходимостью оперативного повышения квалификации всех педагогов общеобразовательных учреждений, так как переход на ФГОС ООО затрагивает деятельность практически всех учителей-предметников, работающих в школе.

Социальную остроту данной проблеме придает и факт отсутствия на настоящий момент, хотя школа реализует ФГОС общего образования (ФГОС ОО) уже пятый год, целого ряда нормативных документов, регламентирующих отдельные процедуры, связанные с реализацией данного документа [6]. Так серьезную озабоченность у школьных учителей вызывают вопросы укомплектованности УМК предметных линий, организации проектной деятельности учащихся по учебным дисциплинам, методического обеспечения процессов достижения личностных, метапредметных, предметных образовательных результатов, формирования универсальных учебных действий, разработки рабочих учебных программ по предметам и многие другие.

Перечень этих, и многих других проблем, связанных с различными аспектами внедрения ФГОС ОО, потребовал от нас существенного предметного обновления программ повышения квалификации [1].

В их учебных планах нашли отражение вопросы, связанные с основаниями для разработки ФГОС ОО, его структурой, структурой основной образовательной программы общеобразовательного учреждения, участием учителя-предметника в ее разработке, психологическими аспектами деятельности учителя-предметника в условиях реализации ФГОС ОО, инновационными образовательными технологиями, разработкой рабочих учебных программ по предмету, разработки технологических карт уроков и целый ряд других.

Изучение этих вопросов, осуществляемое высококвалифицированными специалистами нашего филиала с использованием разнообразных форм организации учебной деятельности (лекций, семинаров, практических занятий, применением кейс-метода, портфолио и др.), по оценкам наших слушателей, снимает социальную остроту проблемы психологической готовности педагогов к реализации ФГОС, вооружает их содержательной основой профессиональной деятельности и обеспечивает компетентность в преодолении современных вызовов времени.

Список литературы

1. Марина А.В. Готовность школьных педагогов к реализации ФГОС общего образования как социальная проблема [Текст] /А.В. Марина, Е.В. Баранова //Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной заочной научно-практической конференции. 25 февраля 2015г. / Под ред. Т.Т. Щелиной, Ю.Е. Болотина; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – С. 247-252.
2. Марина А.В. Всероссийский съезд учителей биологии: новые вопросы и поиск ответов [Текст] /А.В.Марина. // Биология в школе. – 2011. – №9. – С. 49-50.
3. Марина А.В. Сложности в работе учителя биологии при разработке рабочей учебной программы по предмету [Текст] / А. В. Марина, И. А. Мамешева, К. О. Яшина // Молодой ученый. — 2014. — №21.1. — С. 192-194.
4. Марина А.В. Технологическая карта урока: сложности и проблемы разработки [Текст] / А. В. Марина, М. С. Рябова // Молодой ученый. — 2014. — №21.1. — С. 195-198.
5. Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования. Приказ Минобрнауки России от 9 марта 2004 г. № 1312 //Биология. Сборник нормативных документов. – М.: Дрофа, 2009.- С.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение. 2011.-50с.

7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
8. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N 683 «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации»



Наумов П.В.,
магистрант 3 курса, психолого-педагогического факультета
«Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского»
(Арзамасский филиал), г. Арзамас

Naumov P.V.,
3 undergraduate course psycho-pedagogical faculty
"Nizhny Novgorod State University named N.I. Lobachevsky"
(Arzamas Branch)

Акутина С.П.,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования,
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
(Арзамасский филиал), г. Арзамас

Akutina S.P.,
doctor of pedagogical sciences, professor
of general pedagogy and pedagogy of vocational education,
"Nizhny Novgorod State University named N.I. Lobachevsky"
(Arzamas Branch)

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ИСПОЛНЕНИЮ ВОИНСКОЙ ОБЯЗАННОСТИ

PROBLEM OF PREPAREDNESS TO MODERN SENIOR PERFORMANCE OF MILITARY DUTY

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы готовности к выполнению воинской обязанности, представлены данные раскрывающие специфические особенности сформированности готовности к выполнению воинской обязанности, полученные на основе экспериментального исследования.

Abstract: The article presents an analysis of the problem of readiness to perform military duty, presented data revealing specific features of formation of readiness to perform military duty, derived from experimental research.

Ключевые слова: готовность к выполнению воинской обязанности, старшеклассники, подготовка, система основного общего образования

Keywords: willingness to perform military duty, high school, the preparation, the system of general education.

Несмотря на относительно широкую пропаганду и освещение патриотизма и гражданственности в историко-философской, психолого-педагогической, методической, научно-популярной и публицистической литературе проблема готовности молодого поколения продолжает оставаться актуальной. Это особенно важно в современных условиях, когда Россия выходит из кризиса и для станов-

ления могущественного государства ей требуются люди с активной жизненной позицией и, самое главное, уважающие, ценящие и любящие свою Родину. Изменение военно-политической обстановки в мире, коренное преобразование нашей государственной политики и экономических условий развития, принятая Концепция национальной безопасности Российской Федерации, проходящая реформа армии, переоценка взглядов в военной доктрине - существенно изменили подходы к обеспечению готовности молодежи к воинской службе. Защита отечества стала, как отмечено в Основных положениях военной доктрины Российской Федерации, одним из приоритетных направлений социально-политического обеспечения военной безопасности России.

Наиболее значимые для современности достижения опыта гражданского воспитания нашли отражение в трудах А.А. Аронова, В.А. Безродного, В. С. Ильина, Н.М. Конжиева, И.О. Выдрина. В исследованиях А.А. Аронова, А.Б. Барабанщикова, А.Н. Вырщикова, М.И. Дьяченко, А. Кондыбовича, Н.М. Конжиева, В.С. Чудного, Т.М. Шашло и др. представлены пути формирования готовности юношей к воинской службе. Одним из направлений деятельности общеобразовательной школы является военно-патриотическое воспитание старшеклассников. Министр обороны Российской Федерации в своем приказе № 164 от 25 сентября 1992 года поставил задачу научного исследования подготовки современных старшеклассников к эффективному исполнению воинской обязанности. Однако нарастание негативных тенденций - ослабление моральных и нравственных ценностей молодежи, царящий правовой нигилизм, снижение престижа военной службы, снижение качества оказания медицинских услуг, отмена начальной военной подготовки в школах привело к тому, что старшеклассники морально и психологически не готовы к службе в армии, а потому родители используют все возможные средства, чтобы уклонить своего ребенка от призыва и исполнения воинского долга. Число призывников по стране, не явившихся в военкоматы постоянно увеличивается. В результате чего, в армии существует большой некомплект личного состава в частях, что в свою очередь, приводит к физическим, морально-психологическим перегрузкам и эмоциональному выгоранию солдат и офицеров. Сохраняется конфликтность во взаимоотношениях рядового и сержантского состава различных периодов службы.

Готовность к исполнению воинского долга и воинской службы, формируются, в процессе всей человеческой жизни. Огромная роль в формировании готовности у современных старшеклассников к эффективному исполнению воинской обязанности принадлежит школе. Воспитание патриотизма и гражданственности - одна из важнейших задач школы. Но, несмотря на усиливающийся интерес к готовности современных старшеклассников к эффективному исполнению воинской обязанности в условиях основного общего образования не являлся предметом пристального внимания со стороны ученых и нуждается в современном осмыслении проблемы со стороны исследователей. В связи с чем, можно констатировать, что до настоящего времени недостаточно исследованы вопросы, касающиеся изучения готовности к исполнению воинской обязанности старшеклассников в условиях основного общего образования, практически

отсутствуют работы, направленные на разработку содержания, форм, технологий психолого-педагогического обеспечения готовности к исполнению воинской обязанности старшеклассников в условиях основного общего образования.

На основании этого, нами принято решение о проведении экспериментальной работы по изучению уровня готовности старшеклассников к выполнению воинской готовности. Экспериментальной базой исследования выступили обучающиеся 11-х классов школ г. Арзамаса Нижегородской области. В исследовании приняли участие 37 учащихся 11 «А» (19 человек, контрольная группа) и 11 «Б» (19 человек, экспериментальная группа) классов.

В ходе проведенного исследования, нами были получены следующие результаты: уровень знаний учащихся о военной службе и воинской деятельности в 11 «Б» классе, который выступил в качестве экспериментальной группы (19 учеников) показал, что высокий уровень сформированности знаний о военной службе имеет лишь 2 человека, что составило 11,1% от общего числа респондентов, участвующих в эксперименте, эти дети имеют представление об армии, военной службе, вооружении и видах войск и оружии, используемом в советской армии, им интересны фильмы и книги о службе и военных действиях.

Средний уровень сформированности знаний о военной службе и воинской деятельности имеют 7 учащихся, что составило 38,8% от общего числа участников экспериментальной работы, эти дети имеют некоторое представление о жизни в армии, и им не безынтересны книги и фильмы о воинской службе и военных действиях.

Низкий уровень знаний о военной службе и воинской деятельности был выявлен у 9 старшеклассников, что составило 50,1% от общего числа участников экспериментальной группы учащихся, эти дети имеют весьма смутные представления о военной службе и воинской деятельности.

В контрольной группе в ходе констатирующего эксперимента нами получены следующие результаты: высокий уровень знаний о военной службе и воинской деятельности был выявлен у одного учащегося, что составило 5,3% от всех детей, участвующих в экспериментальной работе контрольной группы, дети, интересующиеся военной службой, жизнью военнослужащих, знающих азы воинского долга. Средний уровень знаний о военной службе и воинской деятельности был выявлен у 7 подростков, что составило 36,8% от общего числа участников контрольной группы, дети иногда смотрят фильмы и читают литературу, связанную с воинской службой и имеют некоторое представление о ней. Низкий уровень знаний о военной службе и воинской деятельности был выявлен 11 подростков, что составило 57,9% от числа детей, контрольной группы, участвующих в эксперименте.

Для выявления готовности к выполнению воинской обязанности старшеклассников нами использовался метод наблюдения. Целью наблюдения послужило выявление динамики и особенностей проявления в реальной жизнедеятельности тех индивидуально-психологических качеств, которые определяют успешность подготовки человека в военно-учебном заведении и практической службы в армии и на флоте. В ходе наблюдения особый интерес представляли

ситуации, связанные с адаптацией к новым условиям, преодолением трудностей, выполнением заданий, требующих самостоятельности, инициативы, волевых качеств, организаторских способностей, творческого мышления, а также с участием в различных спорах, диспутах, викторинах, спортивных состязаниях, общественно-политических и военно-патриотических акциях. В ходе учебных занятий, представлялась возможность оценить внимательность школьника, его память, воображение, мышление, речь, интенсивность их развития в процессе обучения, сформированность социально-значимых и нравственных ценностей, свойств и качеств личности, таких как: гражданственность, самостоятельность, инициативность, волевые качества, организаторские способности, развитость творческого мышления, активная гражданская позиция старшеклассников; как основа готовности к выполнению воинской обязанности. Оценка готовности к выполнению воинской обязанности осуществлялась на основе выявления перечня умений старшеклассников, следующего характера: умение предлагать альтернативные решения проблемы, объективно оценить собственное решение, умение коллективного решения проблемы, умение «проиграть» вероятную педагогическую ситуацию в разных ролях, умение положительно решить конфликт.

Полученные результаты говорят о том, что: умение предлагать альтернативные решения проблемы у учеников экспериментальной группы имеют 8 человек, что составило 42,2% от общего числа подростков экспериментальной и 2 подростков (11,1%) контрольной группы, это дети, умеющие рассуждать, продумывать свои действия и поступки и последовательно решать поставленные перед ними задачи. Умением объективно оценить собственное решение обладают также 8 учащихся, что составило 42,2% от общего числа респондентов экспериментальной группы и 8 человек (44,5) контрольной группы, это дети, которые умеют адекватно оценивать собственные решения и оценивать последствия собственных решений. Коллективно решать проблемы в классе умеют 9 человек, что составило 47,3% от всех участников экспериментальной работы и у 7 учащихся (38,8%) контрольной групп, это дети, которые умеют конструктивно разрешать собственные проблемы в классе, они обладают необходимыми коммуникативными навыками в общении и взаимодействии с окружающими ребенка людьми. Способны демонстрировать навыки бесконфликтного поведения.

Проигрывать различные педагогические ситуации умеют 42,2%, ребят экспериментальной группы и 8 чел. - 44,5%, контрольной группы, это дети, которые умеют включаться в ситуацию моделировать и проектировать ее, определять решения и поиск выхода из сложной педагогической ситуации, находить верные средства и методы ее решения. Способны формировать у себя новые поведенческие паттерны, необходимые для решения той или иной педагогической ситуации.

Конструктивно разрешить конфликтную ситуацию умеют и используют во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми в учебной и во внеучебной деятельности 8 подростков, что составило 44,5% от общего числа участников экспериментальной группы и 8 чел. (44,5%) учащихся контрольной группы. К высокому уровню готовности были отнесены учащиеся, у которых наблюдается

выраженный интерес к военной службе и воинской деятельности, хорошие программные знания, идентификация себя как защитника Отечества, гражданина-патриота, обладающего организационными умениями. К среднему уровню готовности отнесены старшеклассники, имеющие сформированные правовые знания, осознающие службу в армии как выполнение своего гражданского долга, с разным уровнем физической подготовки. Учащиеся, в поведении которых не выявлено явное проявление важных для военной службы личностных качеств и ценностных ориентаций, характеризуются низким уровнем готовности к военной службе.

Таким образом, результаты, полученные в ходе проведенного констатирующего эксперимента, показали, что старшеклассникам из экспериментальной и контрольной групп необходима реализация специально разработанной программы психолого-педагогического обеспечения готовности старшеклассников к выполнению воинской обязанности в условиях основного общего образования.

Список литературы

1. Акутина С.П. Психолого-педагогическое обеспечение гражданского воспитания школьников в современных условиях / С.П. Акутина, М.В. Маркеева // Современные исследования социальных проблем, 2013, № 6.
2. Волосовец Т.Е., Егорова А.В. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/16.
3. Кобылянский, В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма. / В.А. Кобылянский // Педагогика. – 1998. – №5. – 256с.
4. Концепция «Национального проекта формирования национальной элиты России с детства на базе суворовских военных училищ и кадетских корпусов страны» (Федеральной целевой Программы развития кадетского образования на 2008 - 2018 годы).



Патутина Н.А.,

к.п.н., доцент,

*кафедра государственного и муниципального управления, институт менеджмента,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

Natalia Patutina,

Moscow City Teacher Training University

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОРПОРАЦИИ

SOCIO-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF THE CORPORATION

Аннотация. В статье обосновывается авторский подход к выделению характеристик корпорации. Социально-педагогический аспект деятельности корпорации проявляется в создании условий для позитивного влияния этих характеристик на социализацию сотрудников

Abstract. Author's approach to allocation of characteristics of corporation is proved in article. The social and pedagogical aspect of activity of corporation is shown in creation of conditions for positive influence of these characteristics on socialization of employees

Ключевые слова: социализация сотрудников, корпорация, социально-психологическая группа, взаимодействие, социально-педагогическое влияние, формирование организационной культуры

Keywords: socialization of employees, the Corporation, socio-psychological, group, interaction, socio-pedagogical influence, formation of organizational culture

Статья подготовлена при поддержке автора Российским государственным научным фондом, проект № 16-06-00959a

Корпорация является разновидностью организации, призванной решать стоящие перед ней социально-экономические задачи. Вместе с этим, с позиций социальной педагогики, она выступает одним из факторов социализации ее членов и в какой-то мере членов их семей. Исходя из этого, мы рассматриваем корпорацию как социально-педагогическое явление. Корпорация, благодаря своим определенным свойствам, обуславливает развитие человеческого индивида в процессе своей деятельности. Эффективность этого процесса во многом определяется созданной в ней организационной культурой, формирующейся под влиянием специфических особенностей самой корпорации.

Понятие «корпорация» в современной науке трактуется неоднозначно. Буквально «корпорация» - объединение, сообщество (от позднелат. corporatio). В историческом контексте понимание корпорации как группы лиц, объединяемой общностью профессиональных или сословных интересов, появилось раньше других. С этой точки зрения корпорация может быть рассмотрена как совокупность лиц, объединившихся для достижения общих целей, осуществления совместной деятельности и образующих самостоятельный субъект права [2]. В юридической парадигме корпорация рассматривается как определенная форма хозяйствующего субъекта [4]. Главными характеристиками корпорации в данном контексте являются такие аспекты ее существования, как долевая собственность и ограниченная ответственность. Помимо юридического содержания понятие «корпорация» имеет смысловое наполнение и в других значениях. В настоящей статье корпорация понимается как родовое понятие по отношению к коммерческим организациям различных видов и типов.

В контексте социально-педагогического знания рассмотрим корпорацию в трех ипостасях: как социальный институт, как организацию и как социально-психологическую группу [6]. Эти три ипостаси содержат черты, определяющие социально-педагогическую характеристику корпорации и оказывающие влияние на формирование организационной культуры.

Социально-педагогическая характеристика корпорации представляет собой совокупность объективно присущих ей черт, которые оказывают влияние на социализацию сотрудников и могут быть использованы для планомерного создания условий относительно целенаправленного развития и ценностной ориентации сотрудников в корпорации.

В такой своей ипостаси, как социальный институт, корпорация выступает фактором относительно направляемой социализации сотрудников в силу того, что она реализует ряд мер для решения своих задач (структурирование роле-

вых взаимоотношений, нормирование поведения корпоративных и индивидуальных участников деловых отношений, регламентация и стандартизация эффективности использования ресурсов и другие), которые оказывают объективное влияние на возможности и угрозы для социализации участников корпоративных отношений.

Рассматривая корпорацию как социальный институт, можно выделить в ней ряд характеристик, благодаря наличию которых ее можно рассматривать как социально-педагогический феномен и микрофактор социализации входящих в нее людей.

Корпорация как основная форма ведения современного бизнеса обладает чертами капиталистической формы хозяйствования, которые подробно рассматривал Макс Вебер [3]. Он отмечал, что капиталистическая форма хозяйствования имеет ряд особенностей, которые отражают то, что М. Вебер называл «капиталистический дух»: сочетание стремления к непрерывно возрождающейся прибыли, к рентабельности и обуздание иррационального стремления к наживе; деятельность, ориентированная на учет капитала, на планомерное использование материальных средств или личных усилий для получения прибыли; понимание богатства не как самоцели, а как капитала для инвестиций. По мнению М. Вебера, успешность деятельности компании зависит от способности и предрасположенности людей к определенным видам практически-рационального жизненного поведения. Важным он считает рациональное жизненное поведение сотрудника на основе идеи профессионального призвания, предполагающее рациональное стремление к законной прибыли в рамках своей профессии, что является, по словам М. Вебера, адекватной духовной движущей силой для капиталистического предприятия [3].

Таким образом, можно утверждать, что основу деятельности организаций, относящихся к корпорациям, составляет рационализм, основанный на таких ценностях, как: рациональное использование ресурсов; развитие производства и внедрение современных научных достижений; развитие производительных сил. Эти объективные характеристики корпорации обуславливают необходимость сотрудников осваивать поведенческие модели, основанные на рационализме, рентабельности, индивидуальных достижениях, что определяет социально-педагогическую роль корпорации как социального института, задающего параметры самоизменения человека.

Корпорация как социальный институт характеризуется наличием институциональных ролей (собственники, руководители, сотрудники) с характерным набором поведенческих ожиданий и предписаний. Включение в корпоративные отношения требует от человека освоения институциональной роли, то есть овладение моделью формального поведения, основанного на четком соблюдении требований и предписаний согласно этой роли.

Корпорация как социальный институт характеризуется социальной ответственностью. Для социализации сотрудников актуальными являются два аспекта этой характеристики. С одной стороны - максимальное соблюдение трудового законодательства. Эта черта корпорации как социального института

способствует формированию у сотрудников опыта поведения в правовом поле. С другой стороны, социальная ответственность корпорации проявляется в предоставлении сотрудникам широкого пакета социальных льгот. Это создает условия для формирования опыта решения сотрудниками актуальных жизненных задач (например, забота о собственном здоровье, повышение уровня профессиональной квалификации) с опорой на предоставляемые корпорацией возможности.

Социальный институт как ипостась корпорации порождает такую страту корпоративного культурного поля, как институциональная культура. Институциональная культура корпорации - это ценности и нормы, характеризующие корпорацию как социально-экономическую систему, оказывающие влияние на ее отношения с внешней и внутренней общественностью, на менталитет и поведение ее участников [7]. Основы институциональной культуры корпорации связаны, с одной стороны, с развитием предпринимательского способа хозяйствования, и с другой - с ролью корпораций в социально-экономической жизни общества.

Под воздействием объективно существующих характеристик корпорации как социального института происходит сознательное и неосознаваемое усвоение человеком норм поведения при принятии им институциональной роли и одобряемых в данном социальном институте моделей и способов действий в характерных ситуациях, что отражает влияние институционального механизма социализации сотрудников. В силу того, что корпорация как социальный институт выступает фактором относительно направляемой социализации своих членов, (в рамках институциональной деятельности нет специальной цели социализации членов корпорации), выделенные социально-педагогические характеристики при определенных условиях могут иметь как позитивное, так и негативное значения для успешности социализации сотрудников.

Корпорация в другой своей ипостаси представляет собой формальную организацию как сознательно координируемое социальное образование с определенными границами, которое функционирует на относительно постоянной основе для достижения общей цели или целей [5]. Роль координирующего начала в деятельности организации играет управление, формирующее и приводящее в движение ресурсы организации для решения стоящих перед ней задач.

Для этой ипостаси корпорации характерны следующие черты, влияющие на социализацию сотрудников [8].

Наличие системы корпоративных целей. Социально-педагогическое значение этой характеристики определяется тем, насколько цели корпорации согласуются с личными целями сотрудников, насколько корпоративные цели понятны им, а также насколько цели являются социально значимыми. Это обеспечивает возможность (или ограничение) для успешной адаптации человека к корпоративным условиям, для его эмоциональной безопасности в рабочих условиях, для удовлетворенности трудом, для понимания способов продуктивной индивидуализации.

Для этой ипостаси корпорации характерным является одновременное существование формальной социальной структуры (предполагает четкую специализацию социальных позиций (и взаимосвязей между ними независимо от личностных характеристик членов организации, занимающих эти позиции) и неформальной структуры (отражает отношения не между установленными должностями, а между конкретными людьми, занимающими определенные должности). Социально-педагогическое влияние этой характеристики корпорации определяется тем, насколько сотрудник овладевает нормами формальных и неформальных взаимоотношений, принятых в конкретной организации.

Формализация требований (задач) и санкций. Социально-педагогическая роль этой характеристики проявляется в том, насколько она способствует снижению уровня неопределенности в трудовой деятельности, что позволяет сотрудникам успешно адаптироваться в организационной среде, и насколько позволяет выбирать сотрудниками одобряемые направления проявления собственной активности в совершенствовании своей трудовой деятельности.

Еще одной характеристикой корпорации как организации является применение определенных технологий. Разные виды технологий имеют различные возможности для социализации возрастающие от рутинных технологий к нерутинным, обеспечивая увеличивающиеся условия для проявления сотрудниками осознанной активности и самостоятельности в выборе способов выполнения производственной задачи. Совершенствование технологий стимулирует профессиональное развитие сотрудников.

Корпорация как организация выступает фактором относительно социально контролируемой социализации благодаря реализации корпоративных программ, направленных на создание условий для освоения и принятия сотрудниками корпоративных требований, а также для проявления их активности. Социализация сотрудников в этой ипостаси корпорации происходит под воздействием в большей мере институционального механизма (сотрудник, попадая в организационную среду, созданную для достижения корпоративных целей, вынужден осознавать и принимать предъявляемые формальные требования, формируя и накапливая опыт одобряемого корпорацией поведения; соблюдение требований стимулируется формализованной системой санкций). Социализация человека в этой ипостаси корпорации происходит под воздействием подражания и идентификации, а также в ходе экзистенциального нажима, который связан с влиянием целенаправленно созданных корпоративных условий, в которые попадает сотрудник, и необходимостью овладевать принятыми в корпорации нормами, чтобы остаться ее членом.

Корпорация как организация продуцирует организационную культуру, которая целенаправленно формируется менеджментом корпорации для решения задач внутренней интеграции и адаптации к внешней среде. В основе организационной культуры лежат цели корпорации и система основополагающих ценностей ее деятельности, исходя из которых, формируются нормы и стандарты поведения, желательные для реализации их в разных сферах жизнедеятельности

компании: отношение к организации, к клиентам и партнерам, к коллегам, к обществу, к самому себе, отношение компании к сотрудникам [9].

Третья ипостась корпорации – социально-психологическая группа. Общее участие членов корпорации в совместной групповой деятельности обуславливает формирование психологической общности между ними и, таким образом, корпорация в данной ипостаси приобретает социально-психологические свойства. Ряд из них оказывают существенное влияние на социализацию сотрудников.

Важной характеристикой этой ипостаси является определяющая роль межличностного взаимодействия (общения) в формировании групповой (неформальной) структуры, групповых норм, ценностей, групповых санкций, психологической общности. Социально-педагогическое свойство этой характеристики обусловлено тем, насколько члены группы обладают готовностью к межличностному взаимодействию, что определяет либо успешность (возможность удовлетворять потребности в психологических контактах, в причастности, реализовывать активность в сфере общения), либо неуспешность социализации в этой ипостаси корпорации (изолированность, психологический дискомфорт, невозможность реализовать потребность в общении).

Другой чертой выступает неоднородность (по гендеру, возрасту, квалификации, уровню образования, этноконфессиональной принадлежности) состава корпорации как социально-психологической группы. Это свойство корпорации как социально-психологической группы в разных условиях либо способствует обогащению культурного и социального опыта сотрудников, либо создает ситуацию изоляции и конфликта.

Обусловленность положения человека в системе межличностных отношений группы его статусными характеристиками, признаваемыми ценными в данной группе. Эта черта корпорации как социально-психологической группы определяет необходимость установления баланса между лично значимыми и присущими сотруднику статусными характеристиками с одной стороны и его неформальной ролью в группе с другой стороны. Достижение такого баланса определяет соответствие занимаемой неформальной позиции ожиданиям человека.

Корпорация как социально-психологическая группа является для ее членов социальным пространством контактов и создает определенные условия для удовлетворения ряда социальных потребностей и проявления активности в сфере общения, как в трудовой деятельности, так и в других видах жизнедеятельности корпорации. Социализация сотрудников в этой ипостаси корпорации имеет стихийный характер и осуществляется благодаря стилизованному и межличностному механизмам. В первом случае освоение ценностей, норм, моделей поведения происходит под воздействием специфического содержания субкультуры корпорации как социально-психологической группы, которое транслируется (целенаправленно или непреднамеренно) в процессе непосредственного общения членов группы. Во втором случае важную роль в социализации сотрудников играет межличностное взаимодействие с агентами социализации. При этом общение и взаимодействие с отдельными людьми может оказывать социализирующее влияние не идентичное тому, которое происходит под воз-

действием стилизованного механизма (то есть под воздействием группы). И стилизованный и межличностный механизмы социализации в корпорации происходят в результате действия идентификации и подражания условиями которых является референтность группы или агентов социализации.

Корпорация как социально-психологическая группа продуцирует такую страту корпоративного культурного поля как корпоративная культура. Мы придерживаемся точки зрения, которая рассматривает корпоративную культуру как систему, включающую в себя иерархию ценностей, доминирующих среди сотрудников предприятия и совокупность способов их реализации, преобладающих в организации на определенном этапе ее развития [1].

Источниками формирования корпоративной культуры в этом случае можно назвать систему личных ценностей и индивидуально-своеобразных способов их реализации; способы, форму и структуру организации деятельности, которые воплощают некоторые ценности, в том числе и личные ценности руководителей; представления об оптимальной и допустимой модели поведения сотрудника в коллективе, отражающие систему стихийно сложившихся внутригрупповых ценностей. Согласно выбранному подходу, можно утверждать, что корпоративная культура складывается стихийно в процессе общения и взаимодействия участников трудовых отношений. В ней находят отражение преобладающие ценности, стили поведения и отношений, нормы поведения и деятельности руководства и персонала организации. Основную роль в корпоративной культуре играет психологическая составляющая, которая проявляется через отношение работников к своей профессионально-трудовой деятельности, их отношение к предприятию, функциональные и межличностные отношения сотрудников. Содержание и характер корпоративной культуры определяются степенью личностной значимости профессионально-трудовой деятельности для большинства сотрудников [9].

Таким образом, три ипостаси корпорации (социальный институт, организация и социально-психологическая группа), порождая три страты корпоративного культурного поля (институциональная, организационная и корпоративная культуры), обладают специфическими свойствами, влияющими на социализацию сотрудников. Эти свойства могут быть использованы для планомерного создания условий относительно целенаправленного развития и ценностной ориентации сотрудников путем актуализации позитивных аспектов социализации членов корпорации и минимизации (профилактики) негативных. Этот процесс может быть реализован в ходе формирования организационной культуры корпорации.

Список литературы

1. Абрамова, С.Г., Костенчук, И.А. О понятии «корпоративная культура» [Электронный ресурс] / С.Г. Абрамова, И.А. Костенчук. — Режим доступа: <http://www.emcon.ru/420-087.html>
2. Большой юридический энциклопедический словарь. — М., 2002.
3. Вебер, М. Избранное: протестантская этика и дух капитализма/ М. Вебер. — М., 2006.

4. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru
5. Мильнер Б.З. Теория организации: Учебник / Б.З Мильнер. – 2-е изд., перераб и доп. – М., 2001.
6. Мудрик А.В. Три культуры в школе- симфония или дисгармония? //Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник/ Под общ.ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 125-130.
7. Патутина Н.А. Многослойность культуры корпорации // Управление корпоративной культурой. – 2011. - №4. – С. 290-303.
8. Патутина Н.А. Социально-педагогическая концепция формирования организационной культуры корпорации (монография). - М.: МСЭИ, МПГУ, 2012.
9. Патутина Н.А. Теоретические основы формирования организационной культуры корпорации (социально-педагогический аспект). – М.: МПГУ, 2007.



Савельева Р.

ассистент кафедры педагогики

Клайпедский университет, г. Клайпеда, Литва

Saveljeva R.

Assistant of the Department of Pedagogy,

Klaipėda University, Klaipėda, Lithuania

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРИЗВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

CONCEPTUALIZATION OF SOCIAL PEDAGOGUE'S CALLING

Аннотация. В данной статье рассматривается концептуализация призвания, профессионального призвания, развитие профессионального призвания, открывается "темная сторона" (негативная) призвания. Предлагается структура призвания социального педагога, объединяющая мотивацию, потенцию и характер личности.

Abstract. This article discusses the conceptualization of calling, professional calling, development of professional calling, and „dark side “of seeing work as a calling. Proposes structure of social pedagogue's calling that integrates motivation, potentation and character areas.

Ключевые слова. Призвание, профессиональное призвание, социальный педагог.

Keywords. Calling, professional calling, Social pedagogue.

Introduction. Profession of Social pedagogue is relatively new profession not only in Lithuania, but also in Western and Eastern Europe countries. Processes of democracy, economic and cultural conditions in society, developing collaboration between schools and families creates favorable circumstances for the spread of social pedagogues' that seek to overcome problems and issues faced by children and their families, profession.

The novelty of social pedagogues' profession contribute to the evolving professional identity and encourage greater public interest in this profession. Social pedagogue profession integrates both social workers and teachers profession knowledge and skills.

The teaching profession has long been associated with the calling. Scholars emphasize the importance of calling in profession related to teaching and education

(Jovaiša, 1999, Kavaliauskienė, 2001, Pukelis, 2004, etc.) and providing services for people (Steger, Pickering, Shin, Dik, 2010; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005, etc).

The aim of the article is to conceptualize the social pedagogues calling. To attain the aim we set the following questions expressing objectives: How we can conceptualize the professional calling? What are the main components of professional calling? What is the structure of social pedagogues calling?

Conceptualization of professional calling. Research on calling has increased substantially in the last 15 years (Duffy, Allan, Bott, 2012; Hirschi, 2011), to 1994 have not been carried out empirical studies on calling, and most of the studies launched since 2007 (Duffy, Dik, 2012). This shows that the scientific justification for the concept of calling is relatively new and ongoing process.

To date there is no consensus on a unified concept of calling, there is still disagreement over what exactly defines a sense of calling (Duffy, Allan, Bott, 2012; Hirschi, 2011) and there is no universal interpretation of calling development (Praskova et al., 2014; Duffy, Allan, Bott, 2012; Wrzesniewski, 2012; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005).

For example, Hall and Chandler (2005) define a calling as a sense of purpose, that is, the work one was meant to do (p. 155), and as work that a person perceives as his purpose in life (p. 160). They propose a secular view of calling, where (a) the source of calling comes from within the individual; (b) the calling serves the individual and/or community; (c) the calling is identified by means of introspection, reflection, meditation, and/or relational activities; and (d) the meaning of a calling is enacting one's individual purpose for personal fulfillment. While the possible secular nature of one's calling is also acknowledged by Dik and Duffy (2009), they differ in some important aspects from the secular notion proposed by Hall and Chandler (2005). In their conceptualization (Dik, Duffy, 2009), a calling is distinct from a vocation. Both entail a sense of purpose and meaningfulness. However, a calling is distinct from a vocation in that it emerges from a transcendent summons, experienced as originating beyond oneself. This summons does not need to be experienced as stemming from God but can also stem from the needs of society or a fate. Another defining component of calling (and vocation) for Dik and Duffy is that it holds other-oriented values as the primary source of motivation. In this way, they define calling as "a transcendent summons, experienced as originating beyond the self, to approach a particular life role in a manner oriented toward demonstrating or deriving a sense of purpose or meaningfulness and that holds other-oriented values and goals as primary sources of motivation" (Dik, Duffy, 2009, p. 427).

Elangovan, Pinder, McLean (2010) proposed another conceptualization, for them calling is "a course of action in pursuit of pro-social intentions embodying the convergence of an individual's sense of what he or she would like to do, should do, and actually does" (Elangovan et al., 2010, p. 430). Their conceptualization does not include the focus on an external summons as proposed by Dik and Duffy (2009). Elangovan et al. (2010) suggest that callings have three fundamental features: (a) an action orientation reference to the course of action used to enact one's calling and not

just being an attitude or perception if it; (b) a sense of clarity of purpose and personal mission; and (c) pro-social intentions.

In these recent conceptualizations, there are some similarities and some differences in what does or does not constitute a calling. Dik, Dyffo (2009) and Elangovan, Pinder, McLean (2010) agree that sense of calling entails a sense of purpose and meaning in work, see pro-social values and goals as a defining component. They disagree over whether a calling stems from an external summons or can also come from within the individual as a result of intense self-reflection.

The scientific literature suggest a lot of calling definitions, most of them focuses on one or more components of a calling. Scholars generally agree that people with a calling consider their work to be deeply meaningful and approach it with a strong sense of purpose and desire to contribute to others in some way (Steger, Pickering, Shin, Dik, 2010; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005). Calling is *unique* (Wrzesniewski, 2012; Rosso et al., 2010), sense of calling is related with *vocational identity and unique talents* (Hirschi, Herrmann, 2013, Hirschi, 2012; Dobrow, 2007; Hall, Chandler, 2005; Novak, 1996), emphasis the effort to find *personal meaning* (Dobrow, 2004; Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, Tipton, 1985), regardless of whether a person is religious or not (Dobrow, 2007), reflects the desire to contribute to the *community or the wider society welfare* (Elangovan et al., 2010; Steger et al., 2010; Dobrow, 2004; Bellah et al., 1985), in this way is *prosocial and altruistic* (Hunter, Dik, Banning, 2010; Dik, Duffy, 2009), characterized by *meaningfulness and sense of mission* (Dik, Duffy, 2009), which includes the person's *talents, interests and opportunities for appropriate use*, based on socially significant values and objectives, which resulted in improved eudemonic well-being (Dik, Eldridge, Steger, Duffy, 2012; Hagmaier, Abele, 2012; Elangovan, Pinder, McLean, 2010; Hunter, Dik, Banning, 2010; Steger et al., 2010; Bunderson, Thompson, 2009; Peterson, Park, Hall, Seligman, 2009; Wrzesniewski, McCauley, Rozin, Schwartz, 1997; Hardy, 1990). Individuals can understand their calling as a strong passion for a certain work area, that generates a *necessity, longevity and a competencies* (Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Dobrow, 2004, 2007), a sense of *personal mission or fulfillment and a sense of satisfaction* (Hall, Chandler, 2005; Dobrow, 2004; Novak, 1996), or orientation toward work when work is seen as an integral part of life (Bellah et al., 1986; Wrzesniewski et al., 1997).

Based on theoretical considerations, we can set out some basic features of calling: 1) Transcendental guiding force, which means that a person experiencing a transcendent call, or inner voice, which directs person to a particular career path; 2) Work identity and suitability for work, it means personal interests, skills and job requirements have been met, so a person is able to identify with the work; 3) Work meaningfulness, persons with a calling perceive their work as purposeful and meaningful; 4) Values-based prosocial behavior, indicating that persons have other-oriented values and demonstrate prosocial and altruistic behavior.

Lithuanian scholars conceptualize calling by highlighting the internal and external features of calling. According to L. Jovaiša (1999), the word „calling” is understood in several ways: as persons destiny to do a certain job (he is born to be an

artist), to carry out a public purpose of civic duty (calling to defend the homeland), as the purpose for which person devoted his life (called to be a monk or a doctor). Laužackas (1996) suggests, that „calling – persons relationship with a certain activity (profession) determined by internal characteristics (motivation, attitudes, character features). Calling develops due to external factors and is expressed as a certain conviction, sense of duty.”

L. Jovaiša (1999) has proposed the detailed structure of calling in Lithuanian education and psychological sciences. The author reveal inner features of calling: “Calling integrates person’s motivation, potentiation and character features, determines the meaningfulness and quality of life” (Jovaiša, 1999, p. 72). Despite the fact, that calling is integral construction, the scholar distinguishes certain elements of the calling, and divides them into three areas:

1. Motivation area - lifelong penchant for a particular field of activity ideological - political, aesthetic and work values, ideals;
2. Potentiation area - knowledge, skills and abilities (intellectual, special, organizational, technical, and professional motor);
3. Character area - activity, persistence, initiative, emotionalism, associated with a particular area of activity.

Pukelis (2004) indicates that empirical parameters of calling can be numerous mental formations, but most significant features of calling are predisposition for certain work area, professional interests and values, that indicate person’s world outlook, perception of life and work meaning.

Various predispositions in turn may mean existing talents, which become the basis of professional calling. Integrity of mental formations in the areas of motivation and potentiation affect the development of positive character traits, necessary for profession. And certain character traits facilitate or aggravate the realization of calling in particular profession.

We can conclude, that professional calling is integral formation, and its constituent elements are closely related to each other. Thus, in Lithuania psychology and education sciences, professional calling is understood as person’s relationship with professional work, appearing as inner experience, determining satisfaction with work and efficiency.

By comparison with existing conceptualizations of calling in Lithuanian and Western Europe scientific literature, we find some similarities – calling have positive outcomes for persons wellbeing and work satisfaction, action used to enact one’s calling, development of appropriate values, character traits, skills, interests and motivation for chosen career.

Some studies of calling have focused on calling development. Some scholars (Voveris, 1992; Pukelis, 2004) suggest, that with calling for certain activity already born. Pukelis (2004) note that every healthy child in his nature has idea of certain activity (calling), based on talent, and it is difficult to determine whether child is gifted (p. 87). Voveris (1992) states that the pedagogical success is due, in particular, to the teacher's personality. It is therefore necessary for 2-3 years prior to the study to look for potential candidates with a calling for teaching (heritage). The same opinion

is shared by T. Giedraitienė (1992), suggesting that during the last three school years of life, it is necessary to encourage the young people purposeful pedagogical self-determination (p. 25). The similar opinion is shared by some scholars (Wrzesniewski, 2012; Hunter et al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Dobrow, 2007) - calling is a developmental construct, not suddenly and fully disclosed, development of calling is an ongoing, cyclical, and adaptive process, involving setting and exploration of career goals, trial efforts, and evaluations of success, is related to career planning challenges that arise in adolescence or later, it is important for young people, and it changes over time.

Some scholars (Praskova et al., 2014; Duffy, Autin, 2013; Praskova et al., 2013; Berg, Grant, Johnson, 2010; Duffy, Sedlacek, 2010; Hall, Chandler, 2005; Beresnevičienė, 2003; Бюлер, 1991) suggest, that calling is a developmental construct tied to general career developmental tasks, which starts to emerge in adolescence or earlier, becomes salient for young people, and is shaped over time and adults are already living their calling in the workplace. Бюлер (in Дубровина и др., 1991, p.64) points out, that young people from 16 to 25-30 years search for their calling, namely the activities which are suited to their skills and aspirations. And from 25 to 45-50 years they adjust their calling, start family, define social status, accumulate life achievements, successes and failures of experience and actualize personality potency, become more prominent of their social aims, changing aspirations, needs and interests.

Beresnevičienė (2003) provide similar data, indicating that the search for calling begins in adolescence and continue until 30-40 years of age. Search for calling is important for young people as they begin to formulate their own career goals and engage in career preparatory processes relevant to reaching purposeful and meaningful work (Praskova et al., 2013; Berg, Grant, Johnson, 2010; Duffy, Sedlacek, 2010; Hall, Chandler, 2005). Duffy, Dik, Blustein (2010) points out that calling may rise at any stage of education, career development or life.

There are opinions that calling may weaken. Palujanskienė, Pugevičius (2004) conducted a survey of teachers and found that teachers may experience career crises in their 16-20 years of employment, which "extinguishes" their professional interests and weakens their professional calling.

The literature suggest, that there may be a potential "dark side" of seeing work as a calling (Berg, Grant, Johnson, 2010; Bunderson, Thompson, 2009; Yugo, 2009; Wrzesniewski et al., 2003). People experiencing calling perceive their work as moral commitment and tend to scarify (to sacrifice their personal time, additional earnings and comfort at work), to perceive one's work as greatly important and a greater desire to make a difference in the face of obstacles or demands. Yugo (2009) indicate, that high calling oriented people may empathize more with clients, experience more negative genuine felt emotions and a possible decrease in well-being.

Structure of social pedagogues calling. Within the present study, we conceptualize social pedagogues calling according to L. Jovaiša (1999) professional calling structure and V. Kavaliauskienė (2001) developed pedagogical calling structure that integrates motivation, potentiation and character areas. We complemented the structure with findings from researches on social pedagogical work.

Motivation area of social pedagogues calling structure. According to Jovaiša (1999) motivation area of calling comprises lifelong penchant for a particular field of activity ideological - political, aesthetic and work values, ideals. Kavaliauskienė (2001) suggests, that motivational area of pedagogical calling encompass such matters as: need to acquire new cultural values, to share spiritual good and to live in agreement with spiritual values; interest in philosophy and scientific knowledge; aim to educate children and make their lives more meaningful and to seek valuable self-realization; strive for scientific, social, moral, aesthetic, and maturity values, for passing on spiritual values to others, for a meaningful and happy professional life; propensity: to act and to develop the self, to positively estimate pedagogical work, to wish success to others; to optimistically estimate the reality; to challenge difficulties, etc. I. Leliūgienė (2003) points out that the main activities to motivate social pedagogues are a desire to participate in education of the emerging generation; interest, love for children, need for communicating with them, the desire to pass experience and knowledge to children.

Potention area of social pedagogues calling structure. According to Jovaiša (1999) potention area of calling comprises knowledge, skills and abilities. V. Kavaliauskienė (2002) points out that pedagogical calling comprises pedagogical talent, attitudes, and a set of pedagogical abilities among them: diagnostic, communicative, organizational, intellectual, creative, academic, didactic, social, expressive, etc. All these serve as technological instruments for achieving and developing required knowledge, skills, experience, competences, and proficiencies needed for teaching performance. The components of "potentiality" present an observable side of teaching practice, which can be open to measurements and discussions. Pedagogical abilities differ according educational activity. In some educational activities necessary high pedagogical abilities, in other specific combinations (Jovaiša, 1994, p. 48). Jovaiša (1999) proposed description of potention area of calling reflects the modern concept of competence. Competence is interpreted as the ability to perform certain activities, based on acquired knowledge, abilities, skills and values (Law on Education, 2011). Therefore conceptualizing the potention area of social pedagogues calling we can rely on Vocational education and training standard for a social pedagogue (Approved by Order No ISAK- 1872/A1- 209 of the Minister Education and Science of the Republic of Lithuania and of the Minister of Social Security and Labour of the Republic of Lithuania of 26 June, 2008) The standard distinguishes 5 areas of social pedagogues activities with each assigned specific competencies: "1. Organization of preventive work: assessing the environment and prevention demand of a pupil, drafting and implementing preventive and social projects and programmes; analyzing the efficiency of preventive work; 2. Work with the pupils and their groups: assessing the needs and social problems of a pupil, dealing with the problems related to the integration of social-cultural differences, organizing the activity of risk group children, assessing the efficiency of social pedagogic impact on a pupil; 3. Work with the families of the pupils: assessing the family social environment of a child, organizing social support for the families of pupils, promoting positive lifestyle in the families; 4. Communication and cooperation: coordinating the provision of social pedagogic support in coopera-

tion and communication with the institutions, communicating and cooperating with the pupils and other participants of education process; 5. Professional and personal development of a social pedagogue: carrying out applied activity research, assessing personal professional activity” (Vocational education and training standard for a social pedagogue, 2008).

Character area of social pedagogues calling structure. According to Jovaiša (1999) character area of calling comprises activity, persistence, and initiative, emotionality, associated with a particular area of activity, i.e. certain personal characteristics enabling successful activities. As Kučinskas and Kučinskienė (2000) point out, a social pedagogue who wants to deal with social problems of children professionally, must be competent, strong personality, characterized by such qualities as responsibility, optimistic, patience, communication skills, empathy, etc. Jonutyte (2007) indicates basic personality traits, which should have a social pedagogue: kindness, patience, tact, thoughtfulness, exuberance, honesty, sincerity, responsibility, creativity, empathy, optimistic, love, and tenderness for children, self-confidence, a sense of duty.

The structure of social pedagogues calling and its three component areas - motivation, potentiation and character, can never be fully completed. The component of all these three areas can be continually supplemented by new components because every social pedagogue demonstrating calling is unique in terms of his/her personal qualities. This adds to the flexibility of the calling structure.

Conclusions. Based on theoretical considerations, we can conclude, that to date there is no consensus on a unified concept of calling, there is still disagreement over what exactly defines a sense of calling. In this article on analysis of scientific literature, we set out some basic features of calling: 1) Transcendental guiding force, which means that a person experiencing a transcendent call, or inner voice, which directs person to a particular career path; 2) Work identity and suitability for work, it means personal interests, skills and job requirements have been met, so a person is able to identify with the work; 3) Work meaningfulness, persons with a calling perceive their work as purposeful and meaningful; 4) Values-based prosocial behavior, indicating that persons have other -oriented values and demonstrate prosocial and altruistic behavior.

In scientific literature professional calling is understood as person's relationship with professional work, appearing as inner experience, determining satisfaction with work and efficiency. Calling is a developmental construct tied to general career developmental tasks, which starts to emerge in adolescence or earlier, becomes salient for young people, and is shaped over time and adults are already living their calling in the workplace.

Structure of social pedagogues calling integrates motivation, potentiation and character areas. Motivation area of calling comprises desire to participate in education of the emerging generation; interest, love for children, need for communicating with them, the desire to pass experience and knowledge to children. Potentiation area of calling comprises knowledge, skills and abilities in 5 areas of social pedagogues' activities: organization of preventive work, work with the pupils and their groups, work with the families of the pupils, communication and cooperation, professional and per-

sonal development of a social pedagogue. Character area of social pedagogues' calling comprises certain personal characteristics enabling successful activities - kindness, patience, tact, thoughtfulness, exuberance, honesty, sincerity, responsibility, creativity, empathy, optimistic, love, and tenderness for children, self-confidence, a sense of duty and ect. The component of all these three areas can be continually supplemented by new components because every social pedagogue demonstrating calling is unique in terms of his/her personal qualities. This adds to the flexibility of the calling structure.

References

1. Bellah, R. N. *Habits of the heart* / R.N. Bellah, R. Madsen, W.M. Sullivan, A. Swidler, S. M. Tipton, - New York: Harper & Row, 1985 - 355 p.
2. Beresnevičienė, D. *Jaunojo suaugusiojo psichologija*/ D.Beresnevičienė. - Vilnius: Presvika, 2003. – 80 p.
3. Berg, J.M. When Callings Are Calling: Crafting Work and Leisure in Pursuit of Unanswered Occupational Callings / J.M.Berg, A.M. Grant, V. Johnson // *Organizational Science*. – 2010. – № 21 (5). - p. 973–994. (2010).
4. Bunderson, J. S. The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work / J.S Bunderson, J.A. Thompson // *Administrative Science Quarterly*. – 2009 – №. 54 - p. 32-57.
5. Dik, B. J. Calling and vocation at work./B.J. Dik, R.D. Duffy// *The Counseling Psychologist*. – 2009. – № . 37. - p. 424-450.
6. Dik, B. J. Research on Work as a Calling: Introduction to the Special Issue/ B.J. Dik, R.D. Duffy// *Journal of Career Assessment*. – 2012. – № . 20(3). - p. 239-241.
7. Dobrow, S. Extreme subjective career success: A new integrated view of having a calling. *Academy of Management Conference Best Paper Proceedings* – Philadelphia, 2004 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bnet.fordham.edu/dobrow/Papers.html> (15-02-2010).
8. Dobrow, S. The development of calling: A longitudinal study of musicians. *Academy of Management Conference*. Philadelphia, 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bnet.fordham.edu/dobrow/Papers.html> (15-02-2010).
9. Dobrow, S. Listen to Your Heart? Calling and Receptivity to Career Advice/ S. Dobrow, J. Tosti-Kharas // *Journal of Career Assessment*. - 2012. - № 20. - p. 264-280.
10. Duffy, R.D. Calling and Life Satisfaction among Undergraduate Students: Investigating Mediators and Moderators/ R.D. Duffy, B.A. Allan, E.M. Bott// *Journal of Happiness Studies*. - 2012. - № 13. - p. 469–479.
11. Elangovan, A. R. Callings and organizational behavior/A.R. Elangovan, C.C. Pinder, M. McLean// *Journal of Vocational Behavior*. - 2010. - № 76. - p. 428-440.
12. Giedraitienė, T. *Būsimųjų pedagogų atrankos X-XII klasėse kompleksinės programos sudarymas ir jos įgyvendinimas. Pedagogikos mokslų kandidato disertacijos autoreferatas*/ T.Giedraitienė - Vilnius, 1992.
13. Hagmaier, T. The multidimensionality of calling: Conceptualisation, measurement and a bicultural perspective / T. Hagmaier, A.E. Abele // *Journal of Vocational Behavior*. – 2012. - № 81. - p. 39-51.
14. Hall, D. T. Psychological success: When the career is a calling/ D.T. Hall, D.E. Chandler// *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. - № 26. - p. 155-176.
15. Hardy, L. *The fabric of this world: Inquiries into calling, career choice, and the design of human work* / L.Hardy. - Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company, 1990. – 231 p.
16. Hirschi, A. Callings in career: A typological approach to essential and optional components/ A. Hirschi// *Journal of Vocational Behavior*. - 2011. - № 79(1). - p. 60-73.

17. Hirschi, A. Callings and Work Engagement: Moderated Mediation Model of Work Meaningfulness, Occupational Identity, and Occupational Self-Efficacy/ A. Hirschi//Journal of Counseling Psychology. - 2012. - № 59 (3). - p. 479-485.
18. Hirschi, A. Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence/ A. Hirschi, A. Herrmann//Journal of Vocational Behavior. – 2013. - № 83 (1). - p. 51-60.
19. Hunter, I. College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis / I. Hunter, B. J. Dik, J. H. Banning// Journal of Vocational Behavior. – 2010. - № 76. – p. 178-186.
20. Jovaiša, L. Profesinio konsultavimo psichologija/ L.Jovaiša - Vilnius: Agora, 1999. – 320 p.
21. Kavaliauskienė, V. Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas/ V.Kavaliauskienė - Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2001. – 176 p.
22. Laužackas, R. Svarbiausios profesinės edukologijos sąvokos/ R. Laužackas - Vilnius: Phare Lietuvos profesinio rengimo reformos koordinavimo centras, 1996. – 77 p.
23. Leliūgienė, I. Socialinė pedagogika/ I.Leliūgienė - Kaunas: Technologija, 2003. – 423 p.
24. LR Švietimo įstatymas. 2011 03 17 įstatymu Nr. XI-1281 (Žin., 2011, Nr. 38-1804).
25. Novak, M. Business as a calling: work and the examined life / M.Novak - New York: The Free Press, 1996. – 246 p.
26. Palujanskienė, A. Karjeros samprata pedagogikos darbe/ A. Palujanskienė, A. Pugevičius// Pedagogika. – 2004. - № 70. - 143 – 148.
27. Peterson, C. Zest at work / C. Peterson, N. Park, N. Hall, M.E.P. Seligman// Journal of Organizational Behavior. – 2009. - № 30. - p. 161–172.
28. Praskova, A. Testing a Calling Model of Psychological Career Success in Australian Young Adults: A Longitudinal Study/A.Praskova, M. Hood, P.A. Creed// Journal of Vocational Behavior. – 2014. - № 85. - p. 125-135.
29. Pukelis, K. Profesinės karjeros planavimo gebėjimų ugdymo D metodika. - Kaunas: VDU leidykla, 2004. - [Elektronный ресурс]. — Режим доступа: http://www.vdu.lt/skc/downloads/prof_orient/profesines_karjeros_planavimo_gebejimu_ugdymo_d_metodika.pdf (11-02-2016).
30. Rosso, B. D. On the meaning of work: A theoretical integration and review/ B.D. Rosso, K.H. Dekas, A. Wrzesniewski// Research in Organizational Behavior. – 2010. - № 30. - p. 91-127.
31. Steger, M.F. Calling in Work. Secular or Sacred? / F.M. Steger, N.K. Pickering, J.Y. Shin, B.J. Dik// Journal of Career Assessment. – 2010. - № 18(1). - p. 82-96.
32. Vocational Education and Training Standard for a Social Pedagogue. – 2008. - [Elektronный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kpmc.lt/Standartai/EN/Socialinis_pedagogas.EN.5.pdf (19-06-2016).
33. Voveris, V. Būsimų pedagogų atranka, rengimas studijoms. Disertacija/ V. Voveris. – Vilnius, 1992.
34. Wrzesniewski, A. Callings / A. Wrzesniewski// The Oxford handbook of positive organizational scholarship. - Oxford, UK: Oxford University Press, 2012. - p. 45-55.
35. Wrzesniewski, A. Jobs, careers, and callings: People's relations to their work/ A. Wrzesniewski, C. McCauley, P. Rozin, B. Schwartz// Journal of Research in Personality. – 1997. - № 31(1). - p. 21-33.
36. Yugo, J.E. The role of calling in emotional labor. A Dissertation/ J.E. Yugo. - College of Bowling Green State University, 2009.
37. Рабочая книга школьного психолога/ И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991. – 303 с.



Сатистова Е.Е.,

Старший преподаватель кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: alelena_arzamas@mail.ru

Satistova E.E.,

Senior lecturer of the Department of General pedagogy and pedagogy of professional education

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

THE ACTIVITIES OF THE CURATOR IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF MODERN UNIVERSITY

Аннотация. В статье обосновывается роль куратора как организатора жизнедеятельности студенческой группы. Особо выделена специфика деятельности куратора в воспитательной системе современного вуза. И рассмотрены основные направления работы куратора в студенческой группе.

Abstract. The article explains the role of the curator as the organizer of activity of the student group. Highlighted the specificity of work of the curator in the educational system of the modern University. And the basic directions of work of the curator in the student group.

Ключевые слова. Воспитательная система, куратор, деятельность куратора, направления работы куратора.

Key words. The educational system, supervisor, activity supervisor, the direction of the supervisor.

На сегодняшний день главной целью воспитательного процесса вуза является формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося социокультурного пространства [3].

Важнейшей составляющей качественно организованного образовательного процесса в современном вузе является деятельность куратора. Многолетний опыт нашего вуза показывает, что кураторство – это незаменимая и эффективная система взаимодействия преподавателей и студентов. Она позволяет решать многие задачи, в том числе оказывать студентам помощь в учебе и других возникающих проблемах, передавать молодежи жизненный опыт, знания и традиции, оказывать определенное воздействие на их мировоззрение и поведение.

Опыт работы и исследований преподавателей психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского позволил в этом смысле рассматривать деятельность куратора в контексте институционального механизма профессиональной социализации, реализация которого способствует обеспечению нарастающего накопления студентами необходимых знаний, компетенций и позитивного опыта доступной профессиональной деятельности и взаимодействия [5]. Достигается это, как показано в работах Т.Т. Щелиной, посредством обеспечения планомерности, определенной последовательности, выбора средств, методов и технологий организации процесса про-

фессиональной социализации студентов, контролируемости ее результатов и ответственности за них на уровне профессорско-преподавательского состава, самих студентов и потенциальных работодателей [5].

В этой связи практическая готовность куратора к осуществлению воспитательной деятельности в сфере образования определяется несколькими значимыми факторами. Прежде всего, куратор должен владеть организаторскими способностями и уметь сплотить коллектив в студенческой группе, а также уметь мобилизовать учащихся для выполнения учебно-воспитательных задач в рамках освоения основной образовательной программы, адекватно выбирать методы и формы организации деятельности в сфере воспитания студентов. К этому типу умений можно отнести информационные, развивающие и ориентационные [2].

Куратор также должен обладать широким спектром коммуникативных возможностей. Именно на основе коммуникативных умений и навыков строится эффективное педагогическое общение, основной целью которого является пробуждение у студента интереса, как к учебной, так и общественно-профессиональной деятельности.

Таким образом, деятельность куратора, направлена на организацию жизнедеятельности студентов с целью формирования у них ценностно-значимых личностных качеств и обогащения их личного опыта социально-значимым содержанием.

С целью обеспечения внешнего наблюдения и контроля за ходом учебной и внеучебной деятельности обучающихся студентов, а также как активный участник образовательного процесса, оказывающий посильную и необходимую помощь в решении организационных, информационных, педагогических, социально-психологических задач, к каждой академической группе на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ прикреплен куратор.

Работа на данном факультете ведется по нескольким направлениям:

- организационное направление (организация студентов группы на участие в учебной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности факультета);
- воспитательной направление (организация студентов группы на участие в воспитательных мероприятиях факультета и вуза);
- учебное направление (контроль за успеваемостью студентов группы, контроль за сдачей промежуточной аттестации и летней и зимней сессий);
- научно-исследовательское направление (подготовка студентов к участию научной деятельности на факультете, первичная консультация по написанию курсовых работ и ВКР);
- просветительское направление (ознакомление с правилами и нормами поведения в институте (ознакомление с приказами ректора и директора));
- профилактическое направление (организация мероприятий в форме тренингов, психологических игр, групповых дискуссий, направленных на усовершенствование и своевременное протекание социально-психологической адаптации студентов) [1].

Приоритетные направления определяют деятельность куратора в вузе и на факультете. Данные направления прописаны в плане куратора, который утверждается на заседании кафедр и совета факультета в соответствии с планом работы факультета и института. Один раз в месяц под руководством заместителя декана по воспитательной работе проходит Совет кураторов, на котором подводятся итоги прошедшего месяца, обсуждаются основные мероприятия на следующий месяц, затрагиваются проблемные вопросы в работе куратора, осуществляется обучение молодых кураторов.

На младших курсах кураторы знакомят студентов с расписанием, организацией учебного процесса, помогают выбрать актив группы, распределение групповых обязанностей, знакомят студентов первого курса с традициями факультета и университета, проводят тренинги для успешной адаптации студентов-первокурсников. Кураторы студентов I курса организуют работу по подготовке к Дню первокурсника.

На старших курсах куратор содействует организации шефской помощи младшим курсам, помогает активу группы и студенческому научному обществу в организации научно-исследовательской работы студентов.

Все кураторы контролируют текущую и семестровую успеваемость студентов, принимают участие в подготовке и организации мероприятий, проводимых в группе. В течение учебного года кураторы организуют жизнедеятельность студенческой группы в основных ее сферах (общение, трудовая деятельность, культурная и т.д.).

Кураторы проводят родительские собрания, работают с родителями студентов, имеющими задолженности по результатам внутрисеместровой аттестации, дают представления в деканат факультета о поощрении лучших студентов грамотами, благодарственными письмами, проводят индивидуальную работу со студентами по разным вопросам.

В расписании занятий в каждой группе имеется «час куратора» для еженедельной встречи кураторов со своими студентами и решения текущих вопросов. Составлен график посещения кураторами студентов своих групп, проживающих в общежитии.

Традиционно деятельность куратора академической студенческой группы охватывает ряд вопросов, связанных не только с учебной и внеучебной деятельностью студентов, но и их индивидуальными проблемами, межличностными отношениями в студенческой группе, включением студентов в социально значимую и общественную деятельность факультета, института и города. Именно поэтому исследователи обращают особое внимание на обусловленность деятельности куратора особыми характеристиками субъектов образовательного процесса и освоения профессии как партнеров социально-профессионального взаимодействия, что дает возможность охарактеризовать кураторство с позиций особой формы действия межличностного механизма профессиональной социализации в системе высшего образования. Он связан с тем, что установление доверительных отношений со значимыми для студентов людьми (кураторами, сверстниками, старшекурсниками, преподавателями),

психологическая поддержка и помощь обеспечивают возможность самораскрытия, искреннего, все более осознаваемого стремления быть похожим на них, стать достойным их внимания и уважения [5].

Таким образом, постепенное осознание преподавателями в практической деятельности и реальном взаимодействии со студентами значимости работы куратора, изменение отношения к нему и его деятельности со стороны коллег, обучающихся, родителей, администрации позволяет констатировать освоение современным вузом именно психолого-педагогической составляющей обеспечения качества подготовки выпускников [4].

Список литературы

1. Бородина Е.С. Организация работы куратора студенческой группы в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – №3. – С. 77-80.
2. Калинина Т.В., Акутина С.П. Обеспечение готовности педагога к воспитательной деятельности в условиях современного высшего образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 3-2 (59). – С. 116-122.
3. Царапина Т.П., Ульрих Т.А., Никулина И.В. Эффективная организация кураторской деятельности: учеб.-метод. пособ. / Т.П. Царапина, Т.А. Ульрих, И.В. Никулина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. – 147 с.
4. Щелина Т.Т. Академическое кураторство в инновационном вузе: психологическая обоснованность и педагогическая целесообразность. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – № 4 (36). – С. 248-255.
5. Щелина Т.Т. Психолого-педагогические механизмы формирования и развития учебной группы студентов в процессе профессиональной социализации в вузе. // Педагогическая психология: теория и практика. Сборник материалов международного научного е-симпозиума. Россия, Москва, 27-31 августа 2013 г. / под ред. проф. Т.Т. Щелиной. – Электрон. текст. дан. (1 файл 1Мб). – Киров: МПНИП, 2013. – С. 69-82.



Севостьянова Е.П.,

ассистент кафедры общей и педагогической психологии

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: Katarella2010@mail.ru

Sevostyanova E.P.,

Assistant of the Department of General and Educational Psychology

Arzamas branch UNN, Arzamas, Russian Federation

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

MODERN EDUCATIONAL POTENTIAL OF RURAL SCHOOL

Аннотация. В данной статье отражена проблема развития современной сельской школы и ее социально-педагогического потенциала в становлении личности школьника.

Abstract. This article reflects the problem of the development of modern rural school and its social and educational potential in the development of the individual student.

Ключевые слова. Потенциал, социально-педагогический потенциал, сельская школа, социализация личности, российское село, социокультурное пространство современной сельской школы.

Keywords. The potential social and pedagogical potential, rural school, socialization of the individual, the Russian village, socio-cultural space of modern rural school.

На современном этапе развития сельская школа совместно с остальными институтами российского образования столкнулась с процессами модернизации и реструктуризации. Перестройка структуры сельских школ привела к массовому их объединению за счет закрытия малокомплектных школ. В сложившейся ситуации утраты образовательным учреждением своего социокультурного смысла на уровне села и, как следствие, понижения качества подготовки учащихся, возникает необходимость в преобразовании форм и содержания обучения помимо внешних перестроек современной сельской школы. Проблема социализации сельского школьника в сложившихся обстоятельствах поднимается особо остро. Ведь зачастую, учащийся вынужден преодолевать определенный путь, только лишь для того, чтобы попасть в школу. Новые условия среды, чужие учителя, одноклассники, правила общения внутри класса ставят школьника в ситуацию кризиса, вследствие чего он испытывает трудности не только в обучении, но и во взаимодействии в коллективе сверстников. В сложившихся обстоятельствах для благополучной социализации сельских школьников возникает необходимость введения в работу образовательного учреждения современных, идущих с ногу с динамично развивающейся информационной средой, методов работы, берущих за концептуальную основу работы Ю.К. Бабанского, А.В. Мудрика, Н.Е. Ковалева, А.В. Петровского. Данные авторы рассматривают ребенка как объект педагогического процесса. Так, А.В. Мудрик понимает воспитание как «...относительно социально контролируемую социализацию» и определяет как «...относительно осмысленное и целенаправленное и планомерное возвращение человека в соответствии со спецификой целей и ценностей организаций и групп, в которых оно осуществляется» [2, с.12].

Рассматривая деятельность образовательного учреждения как внешнее воздействие на личность ученика, следует отметить, что школе сегодня необходимо двигаться наравне с развитием общества, вследствие чего она должна возвращать в своих учениках такие качества как динамизм, конструктивизм, мобильность. В качестве основной идеи развития образовательного учреждения на селе стоит создание сельской школы, деятельность которой эффективна, качественна, способствует достижению: современного уровня образования, воспитанности, социализации учащихся; их личностной, социальной и профессиональной успешности в настоящее время является открытым вопрос обозначения педагогических условий для реализации на практике социально-педагогического потенциала сельской школы, который служит важнейшим фактором возрождения образовательного учреждения в современном обществе. Возникшая сегодня потребность современной педагогики в поиске и создании новых теорий и методологии организации процессов обучения и социализации на базе сельских школ позволяет говорить об отсутствии новой фундаменталь-

ной теоретико-методологической базы, посвященной проблеме использования социально-педагогического потенциала сельской школы.

Такие авторы как Л.В.Байбородова, Е. В. Бондаревская, С. Г. Вершловский, О. Б. Даутова, И.А. Маврина, С. Н. Чистякова, Е. И. Титова, Е. В. Ткаченко, А.П.Тряпицына, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская занимались проблемой социокультурных перестроек в современной школе. В трудах М.П.Гурьяновой, П. В. Макарова, В. М. Петруленкова, Н. А. Петрушовой рассматриваются социально-педагогические проблемы сельской школы.

Исследования Л. В. Агеевой, Д. С. Золотухина, В. Н. Иванова, А. А. Михайлова, Т. В. Нестера, Э. И. Трофимовой посвящены рассмотрению инновационных моделей сельских школ, базирующихся на сотрудничестве с институтами семьи, высшими профессиональными учебными заведениями, научными учреждениями, предприятиями. Е. В. Ильин, В. И. Семенов, Е. В. Щербаков, М.И.Зайкин, А. Б. Вифлеемский анализировали специфику обучения в малокомплектных сельских школах. В своих трудах. И.В. Сульдин, А.Н. Чалов, Л. И. Федорова, Р. М. Шерайзина занимались проблемой подготовки педагогических кадров к работе в условиях малокомплектных школ.

В педагогической литературе такие авторы как А.Д. Алфёров, А. Е. Кондратенков изучали содержание и формы трудового обучения и воспитания как проблемы сельской школы; особенностями деятельности школ полного дня занимались А. Ф. Иванов, Э. Г. Костяшкин; Г. Ф. Суворова в своих исследованиях выделила дидактическую и методическую систему начальной и основной школы; особенностями воспитательной системы как неотъемлемого процесса в образовательном учреждении занимались Л. И. Новикова, М. И. Шилова. Вопрос о социализации сельских школьников был проработан в трудах отечественных ученых, посвященных «проблемам социализации в целом (А.Л. Андреев, Л.П. Буева, Ю.Г. Волков, Б.С. Гершунский, О.В.Долженко, А.С. Запесоцкий, А.И. Ковалева, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик, В.В. Николина, В.Ю. Троицкий, Л.В. Филиппова) и социализации сельских школьников в частности (А.Е. Кондратенков, А.А. Терентьев).

Рассматривая понятие «социально-педагогический потенциал» в психолого-педагогической литературе можно встретить следующие неоднозначные определения данного понятия. Так, понятие «потенциал личности» рассматривается как возможность индивидуума полноценно проживать свою жизнь, эффективно взаимодействуя с окружающими, расти и развиваться личностно и духовно. Потенциал также определяется как «...как средство, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления планов, решения каких-либо задач; как возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [3, с. 27].

Также в отечественных исследованиях можно встретить определение «социальный потенциал» – это «...совокупность реализующихся и способных реализоваться в активной деятельности сущностных сил и качеств человека»,

«...интегральная характеристика совокупных качеств, резервов и возможностей» [4, с.161].

В свою очередь, Божинская Т.Л. определяет педагогический потенциал как «... интегральное образование с выраженной прогностической направленностью, создающее возможность специалисту транслировать культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования. Педагогический потенциал аккумулирует необходимые ресурсы региональной культуры и обеспечивает эффективность профессиональной педагогической деятельности» [1, с.166].

Наиболее точно дает определение социально-педагогическому потенциалу сельской школы Н.А. Шобонов, определяя данное понятие как «...результат историко-культурного развития сельской системы образования под воздействием ряда доминирующих факторов (исторических, социальных, этнокультурных, природных, хозяйственных)», как «...совокупность педагогических средств, находящихся в распоряжении сельской школы и включающих в себя сформированные в процессе ее историко-культурного развития традиции обучения и воспитания» [5, с. 546].

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены условия, которые позволяют раскрыть социально-педагогический потенциал современной сельской школы:

- сформированность у педагогического коллектива системы установок на создание целенаправленного и планомерного использования потенциала учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения для психолого-педагогического обеспечения успешной социализации сельских учащихся;

- внедрение в образовательную практику работы школы педагогических технологий, соответствующих личностному развитию обучающихся, обеспечивающих высокое качество образования;

- интеграция в воспитательной системе образовательного учреждения возможностей и средств основного и дополнительного образования, максимально содействующих развитию у учащихся коммуникативной, социально-трудовой и компетенции личностного совершенствования для их успешной социализации, и в целом для всестороннего гармонического развития личности школьников;

- привлечение родителей к активному участию в учебно-воспитательном процессе через социально-педагогическое исследование семей, систематическое разностороннее педагогическое просвещение с помощью поиска новых средств и методов, повышающих эффективность воспитательного взаимодействия; а также создание условий для развития активной педагогической позиции родителей и формирования потребности в самообразовании;

- оказание индивидуальной помощи сельским школьникам в обеспечении успешной социализации в условиях реализации ФГОС ООО;

- включение учащихся во взаимодействие и совместную деятельность с уважаемыми в родном селе значимыми взрослыми, с недавними выпускниками с целью обеспечения социализации и укрепления школы как института образования.

Учет этих позиций позволяет нам предположить возможность повышения качества образования сельских учеников, важнейшими показателями которого мы рассматриваем: создание педагогами школы благоприятной, комфортной социально-образовательной среды; качество усвоения содержания образования, ценностные ориентации школьников, сформированность их специальных умений; личностные качества учащихся, уровень их социальной адаптации, личностный рост каждого ученика, сплоченность классных коллективов, наличие разнообразных образовательных услуг, удовлетворенность детей и родителей образовательным процессом, сферой дополнительного образования, укладом школы, ощущение эмоционального благополучия, комфорта и безопасности участников образовательного процесса, согласие родителей с образовательной политикой школы, их интерес к школьным событиям, готовность родителей и общественности оказывать помощь школе. Реализация вышеизложенных идей обеспечит повышение воспитательного и образовательного потенциалов сельской малочисленной школы.

Таким образом, школа является важнейшим институтом социализации в сельском образовательно-воспитательном пространстве, выполняя не только процесс общественной интеграции молодежи, но и осуществляя переосмысление себя и своего стиля жизни, отношений и взаимодействия. В этой связи нельзя не переоценить социально-педагогический потенциал современной сельской школы, реализуемый через ряд психолого-педагогических условий.

Список литературы:

1. Божинская Т.Л. Педагогический потенциал региональной культуры в современном российском образовании: дис...к.фил.наук: 09.00.11 – Краснодар, 2010 – С.166.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания: учебное пособие [Текст] / А.В.Мудрик, Т.Т. Щелина. – М.: NOTA BENE, 2008. – с. 218.
3. Рыбаковский Л.Л. Миграционный потенциал: понятие и критерии оценки // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – с.27.
4. Филиппов В.Э. Социальный потенциал современной молодежи в условиях модернизации российского общества: социологический анализ: дис...к.соц.наук:22.00.04 – Москва, 2007 – С.161.
5. Шобонов Н.А. Социально-педагогический потенциал сельской школы: историко-педагогический анализ: дис...док.пед.наук:13.00.01 – Нижний Новгород, 2010 – С.546.



*Силантьева Н.С.,
магистрант II курса направления «Психолого - педагогическое образование»,
магистерская программа «Психолого-педагогическое обеспечение
социализации школьников»
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: donatks@mail.ru
Silantyeva N.S.,
master student II course direction "psychology and pedagogical education",
the master's program "Psychological and pedagogical support of socialization of students"
Arzamas branch of Nizhny Novgorod state University, Arzamas, Russia*

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ REGIONAL DIMENSION TO THE PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация: в статье раскрывается понятие краеведческого аспекта в патриотическом воспитании.

Abstract: the article reveals the concept of a regional dimension to the Patriotic education.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, краеведение.

Key words: Patriotic education, local history.

В настоящий период времени наше общество утрачивает привязанность к Родине, происходит отказ от любви к Отечеству. Основные причины сложившейся ситуации неразрывно связаны с происходящими процессами в обществе, которые, к сожалению, в большинстве случаев сопровождаются негативными явлениями. Крушение эталонов, отрицание большинства общечеловеческих ценностей имеет возможность привести к необратимым результатам в общественном развитии. В следствие этого такие ведущие институты воспитания как семья, учреждения образования, культуры теряют свое воздействие на формирование патриотических чувств детей.

Патриотическое воспитание детей из сельских глубинок ухудшается упадочным состоянием деревень, сел, ее экономики. Закрываются детские сады, школы, культурные центры, отсутствие работы все это способствует формированию «не здорового» отношения ребенка к находящейся вокруг реальности, появляется желание покинуть свое село, деревню.

Патриотическое образование подрастающего поколения всякий раз считалось одной из наиглавнейших задач современных образовательных учреждений, так как детство и юность - исключительно благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине.

Проблеме патриотического воспитания посвящены труды многих авторов, среди которых следует выделить «Идею народности воспитания» К.Д. Ушинского. Чешским педагогом Я.А. Каменским был основан «Принцип наглядности», а также сформулировано «золотое» правило дидактики – «всё, что можно представлять для восприятия – чувствами». И.С. Марьенко дан теоретический анализ проблемы патриотического воспитания, практические рекомендации по

использованию педагогического потенциала семьи в данном направлении, обосновано единство патриотического сознания, чувств и поведения детей.

Некоторые ученые (Л.Р. Болотина, О.И. Павелко, Л.ф. Спирин, П.В. Конаныхин и др.) рассматривают патриотическое воспитание как часть идейно-политического, другие (В.В. Белорусова, Н.И. Болдырев, Н.Е. Щуркова, И.Ф. Харламов, Г.И. Щукина, Л.И. Мищенко и др.) – как часть нравственного воспитания, третьи (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников и др.) выделяют его в самостоятельный раздел. На наш взгляд, вполне правомерна эта последняя точка зрения, что объективно обусловлено сущностью патриотизма и содержанием данного понятия. Для определения роли и места патриотического воспитания, как отмечает М.А. Терентий, главным критерием «является его конечная цель: формирование патриота,... человека, для которого смысл жизни заключается в стремлении сделать все для процветания Родины» [3].

В реальное время неувязка патриотического воспитания содержит свое отражение в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации до 2025 года», которая обеспечивает создание условий для повышения гражданской ответственности, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью [1].

Краеведение является важным ресурсом патриотического и нравственного воспитания младших школьников. Как сказал Д.С. Лихачёв: «Любовь к родному краю, знание его природы, истории, культуры – основа, на которой может осуществляться формирование духовности человека и всего общества» [2].

Большая Советская энциклопедия выделяет, как нам видится, самое развернутое определение: Краеведение – всестороннее исследование конкретной части страны, города или деревни, других поселений местным населением, для которого родная эта территория считается родным краем. Краеведение – комплекс естественных и общественных исследований. Краеведение изучает природу, население, хозяйство, историю и культуру родного края [2].

А.В. Даринский доказал, собственно что краеведческий принцип выделяет вероятность строить обучение на базе дидактического критерия, обеспечивающего доступность и наглядность изучения: «от известного – к неизвестному», «от близкого – к далекому», «от малого - к большому». Имея представление о природе и ее закономерностях, а также о населении и хозяйстве родного края, легче понять историю более отдаленных районов [4].

В образовательных учреждениях краеведческая работа имеет возможность развиваться по ряду направлений: историческое краеведение может включать военно-исторический, историко-культурный, историко-архивный, археологический и др. компоненты; естественнонаучное краеведение включит географический, экологический, биологический, геологический и др. компоненты; этнокультурное и социолого-демографическое краеведение может быть представлено фольклорным, художественным, литературным и др. направлениями. Также может реализовываться туристско-краеведческая работа, представленная краеведческими ис-

следованиями во время туристических подходов. Одним из направлений может стать спортивный туризм (совершение спортивных туристских походов в сочетании с проведением краеведческих исследований и многосторонним исследованием региона похода) или оздоровительный туризм (совершение некатегорийных походов по родному краю в сочетании с проведением краеведческих исследований и изучением отдельных индивидуальностей региона похода). Немаловажны такие направления краеведения как музейное (изучение родного края на базе краеведческого музея), экскурсионное (изучение родного края во время подготовки и проведения самостоятельных или участия в плановых экскурсиях) и семейное [5].

Мы можем выделить организационные формы краеведческой деятельности в образовательном учреждении:

- занятия по перспективному планированию связанные с краеведением;
- интегрированные занятия;
- все занятия, опирающиеся на краеведческий принцип преподавания;
- краеведческие объединения, клубы, кружки, работающие на базе образовательного учреждения;
- экскурсионные объединения;
- музейные коллективы, работающие на базе музеев образовательного учреждения;
- научные общества;
- общественные объединения;
- семейные формы [6].

Начальным этапом формирования у детей любви к Родине является накопление ими социального опыта жизни в своем городе, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры. Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине - месту, где родился человек.

Таким образом, патриотическое воспитание имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Оно выступает как составной элемент его мировоззрения и отношения к родной стране, другим нациям и народам. Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к родине, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовных Ценностей, развивается благородство и достоинство личности. Поэтому содержание образования должно быть направлено на воспитание культурного человека, любящего свой город, свой край.

Список литературы

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы».
2. Деркунская В. Воспитание гражданской позиции младших школьников / В. Деркунская // Ребенок. – 2010. – №4.
3. Носова Г. Воспитываем гражданина России / Г. Носова // Ребенок. – 2009. – №3.
4. Пашкович А.П. Как воспитать патриота / А.П. Пашкович. СПб: КАРО, 2009. – 256 с.



Целиешиене Э.,

*доцент Литовского университета образовательных наук,
Вильнюс, Литовская Республика*

E-mail: egle.celiesiene@leu.lt

Tseliyeshene E.,

*associate professor of the Lithuanian university of educational sciences,
Vilnius, Republic of Lithuania*

ПРОЯВЛЕНИЕ СООТНОШЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИННОВАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

EXPRESSION OF RELATION BETWEEN INTERCULTURAL COMMUNICATION AND EDUCATIONAL INNOVATIONS

Аннотация. В данной статье, на основе анализа разных источников научной литературы зарубежных и литовских учёных, предъявлен дискурс межкультурной коммуникации и инноваций образования, представлена методология исследования межкультурной коммуникации и инноваций образования. В статье теоретически обусловлены основные параметры и инновации образования, адекватность соотношений. В результате исследования раскрыто понятие инноваций образования, выявлены основные параметры межкультурной коммуникации в сфере образования, также понятие инновация образования. При проведении исследования уточнены критерии гражданского образования и межкультурной коммуникации. В статье также предъявлена гипотетическая модель основных параметров соотношения межкультурной коммуникации и инноваций образования. Теоретическую значимость данного исследования обуславливает уточнение понятий межкультурной коммуникации и её основные критерии - гражданское образование, социальная коммуникация, ценостные установки. Гипотетическая модель основных параметров межкультурной коммуникации и инноваций образований могут быть использованы в любом учреждении системы образования.

Abstract. Reviewing of the various sources of scientific literature of foreign and Lithuanian scientists analyses the discourses of intercultural communication and educational innovations and identify the research strategy (methodology) for the expression of relation between intercultural communication and educational innovations. This paper presents key parameters of intercultural communication and their criteria – civic education, social communication and the positive socialisation. Based on the theoretical literature and empirical investigations it is constructed the hypothetic model of relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations. The hypothetic model of relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations and its individual elements may be easily adapted for educational institution.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, инновации образования.

Keywords: intercultural communication, educational innovations.

Socio-economic, cultural, political and other changes, the trends of globalisation presupposed the necessity of continuous changes in education. The rate of formation of the knowledge society, ensuring dissemination of information and its accessibility raises significant questions for politicians, practitioners and scientists in education, relating to migration and demographical changes, understanding of the identity of the individual and the public spirit, reciprocal understanding and tolerance towards diversity and other. Actualising the mentioned trends and emphasizing the

importance of communication and cooperation among the individuals or their groups different in their ethnic, racial, cultural or sub-cultural backgrounds, intercultural communication and educational innovations are identified as essential agents of change in the rapidly changing society.

In response to the mentioned challenges legal acts and other documents of Lithuania and of the European Union are being improved, where special attention can be noticed to both intercultural communication and educational innovations¹. The relations between intercultural communication and educational innovations are revealed in the Pact on Stability and Growth of the European Union (EU) (C236, 1997) and in the strategy “Europe 2020” (EC „Communication from the Commission: Europe 2020, A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth“, COM (2010) 2020), where it is said that programs of education and training systems should be focused on creativity, innovation and entrepreneurship. The latter objective is based on the anticipated growth of demand for medium and highly qualified employees, presuming that in 2020 in the EU there will be 15.6 million new jobs for high education graduates and 3.7 million jobs for secondary school graduates, meanwhile, the number of low qualification jobs will go down by 12 million². Training of new competences, exclusively emphasizing intercultural communication, is highlighted also in the recommendations of the European Parliament and of the Council on the key competences for lifelong learning (2006/962/EB). The relations between intercultural communication and educational innovations are targeted in other documents as well: the strategic framework for European cooperation in education and training (2009/C 119/02), where it is emphasised that it is important “to efficiently invest in human capital through education and training systems at same time as promoting personal fulfilment, social cohesion and active citizenship“; EU renewed social agenda (2010/C 212 E/05), which “encourage the knowledge of ICT and new forms of work organisation“, the EU Strategy for Youth (2009/2159(INI), where member states are urged “to facilitate access to new technologies in order to boost young people's creativity and capacity for innovation and generate interest in culture, the arts and science”.

Summarising the mentioned legal acts and other documents it is important to note that in the strategic documents³ innovations and their expression in cohesion with improvement of key competences are dominating: “Research and innovation are crucial to addressing some of the major issues facing the European Union and upholding an EU model based on economic growth, social responsibility and sustainable development”. <...> Workers need higher-level skills and the capacity to adapt to change. Investing in human capital is therefore of crucial importance in order to increase research and innovation efforts“. In such case the relationship between

¹ The strategic framework for European cooperation in education and training “Education and Training 2020” (ET 2020), EU renewed social agenda, EU Strategy for Youth.

² European Commission Communication „A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy” KOM(2010) 296.

³ In the Communication from the European Commission on competitive European regions through research and innovation: a contribution on more growth and more and better jobs (COM/2007/474).

educational innovations and exchange of good practices, which should be related to inter-cultural communication, is apparent.

Both intercultural communication and educational innovations have been investigated and are being investigated by scientists in Lithuania and abroad⁴. And that is understandable, because the changes taking place in rapidly changing society, very often described as alternations, reforms or innovations, presume the necessity of a more specific description of the educational innovation content. In Lithuania educational changes were analysed by Aramavičiūtė, V. Martišauskienė, E. 2009; Barkauskaitė, M. 2009; Janiūnaitė, B. Kliminskas, R. 2009; Motiejūnienė, E. Žadeikaitė, L. 2009; Rutkienė, A. Zuzevičiūtė, V. 2009; Targamadžė, V. 2009, 2006; Želvys, R. 2009, 1999; Bruzgelevičienė, R. 2007; Gečienė, E. 2003 and other scientists who investigated different aspects of the education reform: the role of the teacher, changes of education and values, potentials for development of pedagogues' competences, school learners, students, peculiarities of the future school and other relevant issues. At the same time innovations, based on specific examples from the education field, or educational innovations are rather rarely realised in the works of Lithuanian scientists: Gudauskas, R. Kaušylienė A. (2010), Janiūnaitė, B. Jezerskytė, E. (2009), Janiūnaitė, B. (2008, 2007, 2004, 2002, 2000, 1999), Jucevičienė, P. (2008, 2006), Garalis, A., Strazdienė, G. (2007), Jotautienė, M. (2003), Kontautienė, R. (2004), Janiūnaitė, B., Tumėnienė, V. (2004, 2002, 2001, 2000), Tumėnienė, V. (2002), Tidikis, R. (2001) and others.

In the works of foreign authors educational innovations are often related to technological novelties (Shear, Moorthy, 2010; Freeman, Bell, Comerton-Forde, Pickering, Blayney, 2007; Coll, Rochera, Mayordomo, Naranjo, 2007 and etc.), teacher education (Bakkenes, Vermunt, Wubbels, 2010; Henze, Driel, Verloop, 2009), new learning or methods of didactics (Murray, 2008; Lamie, 2005; Kennedy, Doyle, Goh, 1999; Markee, 1997 and etc.). But in the essence educational innovations are not sufficiently related to intercultural communication, though it is really significant aspect of occurrence, implementation and dissemination of those innovations. In effect, recently in Lithuania intercultural communication issue becomes the subject of research more often⁵, but still it is poorly investigated. Meanwhile, foreign authors⁶ have been analysing the subject for several decades already. Attention should also be paid to the observation (Žydzūnaitė, Lepaitė, Bubnys, Čepienė, 2010, p. 6–17) that in the works of Lithuanian authors more focus is on the discussion of intercultural

⁴ Jucevičienė P., Stanikūnienė, B. 2007, 2004, 2003; Visockienė, O. 2003; Barkauskaitė, M. 1997; Želvys, R. 2003; Simonaitienė, 2004; S. Montvilaitė, 2005; L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, Talijūnienė, P. 2005; Targamadžė, V. Ušeckienė, V. 2005; Mažeikis, G. 2006; Duoblienė, L. 2006; Targamadžė, V. 2006; Bruzgelevičienė, R. 2007 ir kt.; N. Law, A. Yuen, R. Fox, 2011; A. K. Ellis, 2005; C. Orange, 2002; R. G. Milner, V. S. Perotti, M. Segers, 2000; Ch. E. Greenawalt, 1994; A. D. Roberts, 1975.

⁵ Pruskus, V. 2010; Adminienė, V. Jurkonienė, E. 2009; Mažeikienė, N. Loher, D. 2008; Janavičienė, D. 2008; Čėčet, T. 2007; Baršauskienė, V., Leliūgienė, I. 2001 and others.

⁶ Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. 2008; Neuliep, J.W. 2008; Bennett, T. 2007; Brunsch, C. 2007; Gudykunst, W. B. 2005; Collier, M.J. 2005; Nishida, H. 1999; Ellingsworth, H.W. 1988; Orbe, M. 1998; Collier, V. P. Thomas, W. P. 1998; Ting-Toomey, S. 1998, 1993; Ting-Toomey, S. Kurogi, A. 1998; Kim, Y. Y. 1995; Oetzel, J.G. 1995; Gallois, C. Giles, H. Jones, E. Cargile, A. C. Ota, H. 1995; Cupach, W. R. Imahori, T. T. 1993; Hecht, M. L. , Collier, M. J. Ribeau, S. A. , 1986 and others.

communication competence (Paurienė, 2010; Juchnevičiūtė, 2007; Petkevičienė, 2006 and etc.) and on the field of high education (Barzelis, Barcytė 2009, 2008; Mažeikienė, Loher, 2008; Juknytė-Petrikienė, 2006; Juknytė-Petrikienė, Pukelis, 2007; Bulajeva, 2005 and etc.).

In Lithuania intercultural competence is also disclosed via communication and cooperation with representatives of different cultures or sub-cultures or their groups (Baršauskienė, Janulevičiūtė-Ivaškevičienė, 2005), actualising the nurturing of public spirit (Zaleskienė, 2006) and investigating it as an assumption of devisualisation of stereotyped behaviour (Pruskus, 2010). At the same time it can be noticed that national authors often face the confusion of concepts (Zaleskienė, 2006), which include in principle different concepts into the definition of intercultural communication, including multicultural communication, intercultural communication, cross-cultural communication, transcranial communication, interracial communication, interethnic communication.)⁷

W. B. Gudykunst (2005), is claimed to be the originator of intercultural communication, while summarising the investigations performed in this field, distinguished seven areas of theories: covering the processes of culture and communication; explaining the instability of culture in communication; intergroup or intercultural theories focused on effective outcomes; „accommodation“ and adaptation; identity negotiation and management; communication networks, acculturation and adjustment. However, we failed to find any investigations analysing the relations between educational innovations and intercultural communication.

In this context a hypothetic question arises whether it is possible to find any relations between intercultural communication and educational innovation. If yes, what could be their practical expression?

The investigation is based on the following methodological provisions:

- Paradigm of shifts, highlighting the aspect of variation and recognising the necessity of realisation of social situations aiming at designated shifts (Fullan, 1992).
- Constructivistic structuralism – structuralism is identified via an objective structure and relationships existing in the social reality, and subjective realisation of social reality is attributed to constructivism (Bourdieu, 2000).

The goal of the investigation is to verify the expression of relations between intercultural communication and educational innovations in the education system.

The objectives of the investigation:

1. To develop relations between intercultural communication and educational innovations, based on scientific literature.
2. To find out the attitudes of participants of the education process –in-service and pre-service teachers, social pedagogues, school administrators and learners – towards relations between intercultural communication and educational innovations.
3. To analyze empirically the expression of relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations.

⁷ In this paper, when defining intercultural communication, the primary sources are quoted and the works of the leading scientist of this field W. B. Gudykunst are referred to.

4. To design a hypothetical intercultural communication's model of the essential parameters and educational innovations.

Subject of the investigation – relations between intercultural communication and educational innovations.

The methods used in the investigation

The analysis of scientific literature (methodological (philosophical, culturological) pedagogical, sociological and etc.) and of documents (international and Lithuanian legal acts) provided the content for establishment of the parameters of intercultural communication in the education expanse, of the scope of educational innovations effect and, at their interface, of the criteria of intercultural communication parameters and of the expression of educational innovations.

By modelling (Kardelis, 2006; Hughes and etc., 2009) the parameters of intercultural communication were identified, relations between intercultural communication and educational innovations were highlighted and the key parameters of intercultural communication and educational innovations was constructed.

The comparative method (Collier, 2010) was used for purification of methodological theories of intercultural communication.

Expert assessment (Bitinas, 2006), where Lithuanian and foreign experts were involved, allowed to investigate the substantiation of the theoretical of the relations between intercultural communication and educational innovations.

Questionnaire survey was designated to explore/examine how intercultural communication and the relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations are understood by learners (teen-agers). The method of Questionnaire survey was also used for establishment of the key intercultural communication parameters in the educational expanse and for the establishment of educational innovation conceptions.

The method of group discussion (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008) was used to disclose the key parameters of intercultural communication in the educational expanse and for identification of the educational innovations conceptions and their localisation in education by scope.

Participatory action research (Hustler and others, 1986; Elliott, 1981; Hopkins, 1985; Bitinas, 2006 and others) allowed supplementation of information and checking the criteria of civic education.

Selection of methods and their application reflect the principle of triangulation (Bitinas, 2006; Merkys, 1999; Šaparnis, 1999; Kardelis, 2002 and others).

When analysing the data, statistical methods and content analysis methods were applied. The questionnaire survey data were processed by SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 11.0 for Windows statistical data processing software.

The theoretical significance of the investigation can be described by the following:

- The analysis of the intercultural communication conceptions in terms of their methodological approach.

- Identification of the key parameters of intercultural communication and their criteria – civic education (knowledge about the civil spirit, civic value attitudes, civic

participation), social communication (knowledge about psycho-cultural, socio-cultural and cultural environment; motivation for communication and cooperation based on (civic) value attitudes; competence to communicate and cooperate on inner and outer networks) and the positive socialisation (diagnostics, partnership scheme, implementation of the partnership scheme, monitoring).

➤ The hypothetic model of the relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations.

Practical significance of the investigation

Practically, the hypothetic model of relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations and its individual elements may be easily adapted for an individual educational organisation in order to improve its interculturality and innovativeness, and preserve the authenticity of the Lithuanian culture. The data of the investigation also showed the potentials for improvement of relations between intercultural communication and educational innovations in educational organisations.

The logical scheme of the investigation consists of six interacting stages, which are indicated in the scheme, highlighting also the main methods used in every stage. Verification of the relations between the key parameters of the intercultural communication and educational innovations was performed in five steps during which different investigation methods were combined.

Verification of the expression of relations of intercultural communication and educational innovations consists of five more steps:

In the first stage of the investigation the adequacy of theoretically substantiated relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations was established. In this stage the expert assessment was used. The experts were asked to assess the key parameters of intercultural communication – civic education, social communication, positive socialisation and the scope of educational innovations.

In the second stage of the investigation the conception of intercultural communication and the relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations were identified from the point of view of learners (teenagers). For this purpose the international UNESCO research “Enhancement of awareness about diversity of cultures and provision of equal opportunities for obtaining social and learning skills in international cooperation conducted in Lithuania was used. The third step of the investigation. The key parameters of intercultural communication in the educational expanse are disclosed and conceptions of educational innovations and their localisation in education by scope are identified. Group discussions with the professionals of education were organised, the content of which was focused on the experience of the participants in applications of intercultural communication and educational innovations. The results of this method were also significant and helped in drawing up of the questionnaire used in the fourth step of the investigation.

The fourth stage of investigation. The key parameters of intercultural communication in the educational expanse and the conceptions of educational innovations we-

re established, the experience of respondents in the expanse of educational innovations was highlighted. The questionnaire survey of education professionals was used for this purpose. The results of the investigation showed the multi-aspectness of intercultural communication in the educational expanse and of educational innovation conception in terms of the content.

In the fifth stage of the investigation the criteria of civic education (one of the parameters of intercultural communication) were checked. The method of investigation is the participatory action research. For highlighting of civic education as of a parameter of intercultural communication the methodology "Project CITIZEN" of the Centre of Civic Education of the United States of America, approved by the Ministry of Education and Science, was used.⁸ The results of the investigation showed the coherence between the civic education criteria and the categories and sub-categories identified by students.

Finally, the hypothetic model of relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations, based on the relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations constructed based on the theoretical literature and empiric investigations grounding them, is presented. As it has been noticed above, the relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations are constructed, where on the vertical the key parameters of intercultural communication and their parameters are indicated, and on the horizontal educational innovations are given (local, modular, systematic). On the intersection points of the indicated criteria of the intercultural communication parameters and educational innovations, depending on the specifics of the organisation, its intercultural communication goals, content, objects, context and etc., and the scope of educational innovation effect, it is possible to identify their individual expression.

CONCLUSION

1. The difference of intercultural communication methodological approaches show multi-aspectness of intercultural communication conception and ambiguity of its content expanse presupposed by the methodological attitude. In the definition of intercultural communication content it is possible to distinguish seven methodological approaches: a) theories explaining the processes of culture and communication; b) theories investigating instability of culture in communication; c) intergroup and intercultural theories focused on effective outcomes; d) "accommodation" and adaptation theories; e) the theory of identity negotiation and management; f) the theory of communication networks maintenance; g) acculturation and adaptation theories.

2. The analysis of intercultural communication conception, of the prerequisites of its occurrence makes it possible to set its three key parameters: civic education,

⁸ Under initiative of the author the „participatory action research“, performed from 2007 to 2010, involved students, learners and teachers and other school representatives. In Lithuania just one non-governmental organisation – Lithuanian College of Democracy has the licence for use of the method „participatory action research“, which, together with Social Communication Institute under Vilnius Pedagogical University integrated the mentioned method into the program of Bachelor's studies for social pedagogues.

social communication and positive socialisation. The essence of intercultural communication can be disclosed through the constituent parts of those parameters: a) civic education – knowledge about the civil spirit; civic values and attitudes; civic participation; b) social communication – knowledge about psycho-cultural, socio-cultural and cultural environment; motivation for communication and cooperation; competence for communication and cooperation in inner and outer networks; c) positive socialisation – diagnostics; partnership scheme; implementation, monitoring.

3. Intercultural communication and educational innovations are coherent - this is disclosed through the relations between the key parameters of intercultural communication and educational innovations, on the vertical of which the key parameters of intercultural communication and their structural parts are indicated: civic education; social communication and positive socialisation, and on the horizontal – educational innovations (local, modular, systematic).

4. The relations between the key parameters (civic education, social communication, positive socialisation) of intercultural communication and educational innovation (local, modular, systematic) is named by the professionals of the education as the cornerstone factor of educational innovations implementations or adaptations.

5. On the intersection points of the key parameters of intercultural communication and educational innovations it is possible to establish the expression of relations. This expression, in the opinion of respondents and informers, depend on the specifics of the organisation, therefore it may be different in each individual case.

6. Educational innovations in the reality of education are assessed differently: in the opinion of respondents, though innovations in education most often are defined with the focus on the improvement of the quality of education and management of knowledge, creativity, changes, increase of attractiveness of the education system, encouragement of participation, learning process and on other aspects, but educational innovations have both positive and negative aspects. It was noted by over one fourth of the respondents.

7. The hypothetic model of relations between intercultural communication and educational innovations on the vertical of which there are three key parameters of intercultural communication (civic education, social communication and positive socialisation), and local, modular, systematic innovations on the horizontal, may be modified, indicating and substantiating other structural parts of other key parameters and or supplementing the model with other parameters.

Список литературы

1. ADMINIENĖ, V., JURKONIENĖ, E. Intercultural Dimension in Teaching English. Iš: *Studia humaniora et paedagogica collegii Narovensis*, 2008/III/2/241, p. 241–247. ISSN 1736– 2288.
2. BARKAUSKAITĖ, M. Lietuvos švietimo reformos eigos tyrimai. Pedagogai ir mokiniai: požiūris į švietimo reformą. Iš: *Švietimo studijų sąsiuvinis*, T.3. Vilnius: Solertija, 1997, p. 6-51. ISBN 9986–689–18–X.
3. BARŠAUSKIENĖ, V., LELIŪGIENĖ, I. Sociokultūrinis darbas bendruomenėje : užsienio šalių patirtis: monografija. Kaunas: Technologija, 2001. P. 375. ISBN 9955090480.
4. BENNETT, T. Critical Trajectories: Culture, Society, Intellectuals, Malden. US, and Oxford: Blackwell, 2007. P.207 - ISBN 978–1–4051–5698–1.

5. BRUNSCH, C. Stereotyping as a Phenomenon in Intercultural Communication. Druck and Bindung: Nordestedt Germany: Books and Demand GmbH, 2007, p. 32 - ISBN 978-3-638-75456-9.
6. BRUZGELEVIČIENĖ, R. Lietuvos švietimo reforma ugdymo paradigmu kaitos aspektu 1988–1997. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2007, p. 216 [žiūrėta 2011 sausio 7d.]. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2007~D_20091223_134355-43353/DS.005.0.01.ETD
7. COLLIER, M. J. Theorizing cultural identifications: Critical updates and continuing evolution. Iš: W.B. Gudykunst (Ed.) *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, p. 235–256. ISBN-0-8039-3150-6.
8. CUPACH, W. R., IMAHORI, T. T. Identity management theory: Communication competence in intercultural episodes and relationships. Iš: R. L. Wiseman and J. Koester (eds.). *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA: Sage, 1993, p. 112–131. ISBN 9780803947207.
9. ČEČET, T. Tarpkultūrinis mokymas kaip didaktinė sistema. Iš: Žmogus ir žodis: mokslo darbai. Svetimosios kalbos, 2007, T. 9, Nr. 3, p. 57–62. ISSN 1392-8600.
10. DUOBLIENĖ, L. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link : mokymo priemonė aukštosioms mokykloms. Vilnius: Tyto alba, 2006, p. 215 - ISBN 9986-16-520-2.
11. ELLIS, A. K. Research on Educational Innovations. Publisher: Eye On Education; 4 edition, 2005, p. 232 - ISBN- 1-930556-96-9.
12. GALLOIS, C., GILES, H., JONES, E., CARGILE, A.C., OTA, H. Accommodating intercultural encounters: Elaborations and extensions. Iš: R. L. Wiseman (ed.), *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995, p. 115–147. ISBN: 9780761920908.
13. ELLINGSWORTH, H. W. A theory of adaptation in intercultural dyads. Iš: Gudykunst, W. B.; Kim, Y.Y. (Eds.) *Theories in Intercultural Communication*. Newbury Park: Sage Publications, 1988, p. 259–279. ISBN-0-8039-3150-6.
14. GREENAWALT, Ch. E. *Educational Innovation*. University Press of America, 1994, p. 519 - ISBN-10: 0819191930.
15. GUDYKUNST, W.B., LEE, C.M., NISHIDA, T., OGAWA, N. Theorizing about Intercultural Communication. Iš: W.B. Gudykunst. *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 3–32. ISBN 978-0-7619-2748-8.
16. GUDYKUNST, W.B. (Sud.). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 480. ISBN 978-0-7619-2748-8.
17. GUDYKUNST, W.B., LEE, C.M., NISHIDA, T., OGAWA, N. Theorizing about Intercultural Communication. Iš: W.B. Gudykunst. *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 3–32. ISBN 978-0-7619-2748-8.
18. HECHT, M. L., COLLIER, M. J., RIBEAU, S. A. African American communication: Ethnic identity and cultural interpretation. Sage Publications (Newbury Park), 1993, p. 224. ISBN 0803945159.
19. JANA VIČIENĖ, D. Tarpkultūrinės komunikacijos apraiškų analizė LCC tarptautinio universiteto ir Klaipėdos universiteto bibliotekose. Iš: Tiltai, 2008, Nr. 3. p. 133-142. ISSN 1329-3137.
20. JUCEVIČIENĖ, P., STANIKŪNIENĖ, B. The university teacher's educational competence in the context of learning paradigm. Iš: Socialiniai mokslai, 2003, Nr. 1 (38), p. 24–29. ISSN 1392-0758.
21. KIM, Y. Y. Cross-cultural adaptation: An integrated theory. Iš: R. L. Wiseman (Ed.). *Intercultural communication theory*, Vol. 19. International and intercultural communication annual. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995, p. 170–193. ISBN 9780803972438.

22. LAW, N., YUEN, A., FOX, R. Educational Innovations Beyond Technology: Nurturing Leadership and Establishing Learning Organizations. Springer, 1st Edition, 2011, p. 225. ISBN 978-0-387-71148-5.
23. MAŽEIKIS, G. Postmodernios edukologijos paradigmos. Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai. Iš: *Acta Paedagogica Vilnensia*, T.16. Vilnius: VU leidykla, 2006, p. 9-17 ISSN 1392–5016.
24. MAŽEIKIENĖ, N., LOHER, D. Teacher's intercultural competence in mobility programmes. Iš: *Social Sciences*, 2008, Nr. 2 (60), p. 48-56. ISSN 1392–0758.
25. MILTER, R. G., PEROTTI, V. S., SEGERS, M. *Educational Innovation in Economics and Business IX: Breaking Boundaries for Global Learning*. Springer-Verlag New York, LLC, 2000, p. 405. ISBN 1-4020-3170-x.
26. MONTVILAITĖ, S. Ugdymo tyrimų raidos tendencijos: istoriniai aspektai. Iš: *Acta Paedagogica Vilnensia*, T.14. Vilnius: VU leidykla, 2005, p. 76-82. ISSN 1392–5016.
27. NISHIDA, H. Cultural Schema Theory: Iš: W.B. Gudykunst (Ed.). *Theorizing About Intercultural Communication* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 1999, p. 401–418 – ISBN 0-7619-2748-4.
28. NEULIEP, J. W. *Intercultural Communication: A Contextual Approach*. Publisher: Sage Pubns, 2008, p. 415. ISBN 10: 1–4129–6770–8.
29. OETZEL, J. G. Intercultural small groups: An effective decision-making theory. Iš: R. L. Wiseman (Ed.). *Intercultural communication theories* Thousand Oaks, CA: Sage, 1995, p. 247–270 ISBN: 0803972431.
30. ORANGE, C. *The Quick Reference Guide to Educational Innovations: Practices, Programs, Policies, and Philosophies*. SAGE Publications, 2002, p. ISBN–13: 9780761978169.
31. ORBE, M. *Constructing co-cultural theory: An explication of culture, power, and communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998, p. 159. ISBN 0–7619–1068–9.
32. PRUSKUS, V. Stereotipai ir jų devizualizacija tarpkultūrinėje komunikacijoje. Iš: *Filosofija. Sociologija*, 2010, T.21 (1), p. 29–36. ISSN 023–7186.
33. ROBERTS, A. D. Educational innovation: Alternatives in curriculum and instruction. Allyn & Bacon, Inc, 1975, p. 282. ISBN– 0-205-04504-9.
34. SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E., MCDANIEL E. R. (eds.) *Intercultural Communication: A Reader*. 12th ed. Belmont, CA: Wadsworth, 2008, p. 496. ISBN–13: 978–0–495–55418–9.
35. SIMONAITIENĖ, B., TARGAMADŽĖ, V. Bendrojo lavinimo mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, veiklos charakteristikos teorinis pagrindimas. Iš: *Tiltai*, 2002, Nr. 1(18), p. 95c105. ISSN 1392–3137.
36. ŠIAUČIUKĖNIENĖ, L., VIŠOCKIENĖ, O., TALIJŪNIENĖ, P. Šiuolaikinės didaktikos pagrindai: vadovėlis. Kauno technologijos universitetas. Kaunas: Technologija, 2005, p. 241. ISBN 9955–09–962–3.
37. TARGAMADŽĖ, V. Kontūrų brėžimas: ugdymo realybės kontekstas. Monografija. Vilnius: VPU leidykla, 2006, p. 190. ISBN 9955–20–094–4.
38. TARGAMADŽĖ, V., UŠECKIENĖ, V. Challenges of Sustainable Development Education to Higher Education in Lithuania. Iš: *Journal of Baltic Science Education*, 2005, Volume 2 (8), p. 68–79. ISSN 164–3898.
39. TING-TOOMEY, S. Communication resourcefulness: An identity-negotiation perspective. Iš: R. Wiseman & J. Koester (Eds.). *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA: Sage, 1993, p. 72–111. ISBN ISBN 0-8039-41719-4.
40. TING-TOOMEY, S. Intercultural conflict competence. Iš: J. Martin, T. Nakayama, & L. Flores (Eds.). *Readings in cultural contexts*. Mountain View. CA; Mayfield, 1998, p. 401–414. ISBN 0-7674-0061-5.

41. TING-TOOMEY, S., KUROGI, A. Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. Iš: International Journal of Intercultural Relations, 1998, Nr. 22, p.187–225. ISSN 0147–1767.
42. THOMAS, W.P., COLLIER, V.P. Assessment and evaluation. Iš: C.J. Ovando & V.P. Collier. Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in multicultural contexts (2nd edition). New York: McGraw-Hill, 1998, p. 240-268. ISBN 0070479593.
43. VISOCKIENĖ, O. Kritinio mąstymo samprata multidisciplininiu aspektu. Iš: Socialiniai mokslai, 2003, Nr. 1(38), p. 8-10. ISSN 1392–0758.
44. ŽELVYS, R., BŪDIENĖ, V., ZABULIONIS, A. *Švietimo politika ir monitoringas*. Vilnius: Garnelis, 2003, p. 127. ISBN 9955–428–36–8.
45. ŽYDŽIŪNAITĖ, V., LEPAITĖ, D., BUBNYS, R., ČEPIENĖ, A. *Tarpkultūrinės kompetencijos (TK) ugdymo/si metodologija*. Metodinis leidinys. Vilnius, 2010, p.5, 6–17. ISBN 978–609–95215–1–0
46. ŽYDŽIŪNAITĖ, V., BUBNYS, R. *Savęs vertinimo apie turimą tarpkultūrinę kompetenciją instrumentas: metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus kooperacijos kolegija, 2010, p. 92. ISBN 978–609–95215–0–3



Швец В.В.,

магистрант 3 курса, психолого-педагогического факультета

«Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

(Арзамасский филиал),

г. Арзамас

Shvets V.V.,

3 undergraduate course psycho-pedagogical faculty

"Nizhny Novgorod State University named N.I. Lobachevsky"

(Arzamas Branch)

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ДОУ

FEATURES OF INTERACTION OF TEACHERS WITH CHILDREN WITH AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOL

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы взаимодействия педагогов с детьми с агрессивным поведением в условиях ДОУ.

Abstract: The article presents an analysis of the problem of interaction of teachers with children with aggressive behavior in a dhow.

Ключевые слова: взаимодействие, педагоги, дети с агрессивным поведением, дошкольное образовательное учреждение

Keywords: interaction, teachers, children with aggressive behavior, preschool educational institution

Проблемой взаимодействия воспитателей с детьми с агрессивным поведением в условиях ДОО отражена в работах Г.М. Андреевой, В.Д. Семенова, Б.А. Титова, О.А. Щекиной.

В ходе организации образовательного процесса в детском саду актуальной задачей, по мнению О.А. Щекиной, является обеспечение эффективными способами взаимодействия в различных ситуациях (ребенок – воспитатель, ребенок – ребенок), коррекция агрессивных проявлений детей, обучение их эффективным способам взаимодействий. Для этого необходимо установить открытые добрые и доступные отношения для понимания друг друга, создать ребенку позитивный образец для подражания. Ребенок постепенно начинает входить в мир взрослых, в мир взаимоотношений между людьми. Он впитывает окружающую действительность, воспринимает любую информацию и положительную и отрицательную.

Авторы книги «Дошкольная педагогика» Козлова С. К. и Куликова Т. А. раскрывают проблемы взаимодействия с детьми с агрессивным поведением как: неготовность к взаимопониманию педагогов, авторитаризм в стиле общения, недостаток педагогической культуры, неумение реально оценить воспитательные возможности семьи, недостаточная коммуникативная культура родителей, низкая общая педагогическая культура, недооценка роли сотрудничества, безответственность в вопросах воспитания, иногда, аморальное поведение; правовая некомпетентность субъектов; недостаточная информированность субъектов о деятельности образовательного учреждения – необходимость единого информационного пространства [1].

От того, как складываются отношения между воспитателем и ребенком, зависит эффективность учебно-воспитательного процесса. Специальные исследования и практика отечественных и зарубежных ученых показывают, что отношение педагога к ребенку отражаются последними в виде ответного отношения к воспитателю, проявляющегося в симпатиях и антипатиях, стимулирующего или блокирующего мотивацию учебной деятельности и общения. В силу этого проблема построения адекватных отношений между воспитателем и дошкольником в процессе педагогического взаимодействия является актуальной для современной социальной и педагогической психологии. Особое значение данная проблема приобретает в последние годы в связи со сложными и противоречивыми процессами демократизации и гуманизации, происходящими в нашем обществе [3].

Профессия педагога отличается от других своей энергоемкостью. Для того чтобы работа была эффективной, от воспитателя требуются большие интеллектуальные, эмоциональные и психические затраты. Особенно эти затраты повышаются, если педагогам приходится работать с детьми с агрессивным поведением.

Агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для воспитателей и психологов, но и для общества в целом. Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления. Особенно важным является изучение агрессивности в дошкольном возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные

корректирующие меры. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе [5]. Вопрос изучения агрессии привлек внимание Э. Фромма, А. Басса и А. Дарки.

Э. Фромм считает, что существует два вида агрессии: «доброкачественная» и «злокачественная». Первая появляется в момент опасности и носит оборонительный характер. Как только опасность исчезает, данная форма агрессии затухает. «Злокачественная» агрессия представляет собой жесткость и деструктивность и бывает спонтанной со структурой личности.

А. Басс и А. Дарки выделяют 5 видов агрессии: физическая агрессия (физические действия против кого-то); косвенная агрессия: направленная и ненаправленная; раздражение; вербальная агрессия; негативизм (оппозиционная манера поведения).

На становления агрессивного поведения ребенка оказывают влияние многие факторы. Среди факторов, способствующих появлению агрессии у детей дошкольного возраста, специалисты выделяют: нерациональный режим жизнедеятельности; дефицит свободы движений; авторитарность стиля общения с ребенком взрослых; необоснованное ограничение свободы; факторы, связанные с внутрисемейными отношениями и взаимоотношениями со сверстниками.

Существует непосредственная связь между проявлениями детской агрессии и стилями воспитания в семье. Именно в лоне семьи ребенок проходит первичную социализацию. На примере взаимоотношений между членами семьи он учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него в подростковом периоде и в зрелые годы. Реакции родителей на неправильное поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер отношений с родными братьями или сестрами — вот факторы, которые могут предопределять агрессивное поведение ребенка в семье и вне ее, а также влиять на его отношения с окружающими в зрелые годы [4]. Пренебрежительное, попустительское отношение взрослых к агрессивным вспышкам ребенка приводит к формированию у него агрессивных черт личности. Дети также часто используют агрессию и непослушание для того, чтобы привлечь к себе внимание взрослого. Неуверенность и колебания родителей в принятии каких-либо решений провоцирует капризы и вспышки гнева у ребенка, с помощью которых дети учатся манипулировать. Поскольку поведение агрессивных детей часто является деструктивным и связанным с непредсказуемыми эмоциональными вспышками, проблема обучения ребенка приемлемым способам выражения гнева — одна из самых острых и важных проблем.

По мнению Н. Квинн существует четыре способа выражения гнева: прямо (вербально и невербально) заявить о своих чувствах, при этом давая выход отрицательным эмоциям; выразить гнев в косвенной форме, вымещая его на человеке или на предмете, который представляется разгневанному неопасным, т.е. гнев переноса; сдерживать свой гнев, «загоняя» его внутрь. В этом случае постепенно накапливающиеся отрицательные чувства будут способствовать возникновению стресса; задерживать негативную эмоцию до момента ее на-

ступления, не давая ей возможности развиваться, при этом человек пытается выяснить причину гнева и устранить ее в кратчайший срок [2].

Агрессивные дети часто проявляют агрессию лишь потому, что не знают других способов выражения своих чувств. На современном этапе агрессия стала одной из первостепенных проблем психологии, которая должна быть решена как можно более эффективно. С каждым годом увеличивается число детей с агрессивным поведением. Это поведение появляется часто и во время организации непосредственно образовательной деятельности. Оно выражается в конфликтах со взрослым и сверстниками, в подрывании дисциплины, в отказе выполнять задания воспитателя, в вербальной агрессии по отношению к воспитателю и т.д. Необходимо исследовать факторы воспитания личностных характеристик и действий, стиль общения педагога, провоцирующий дошкольника на агрессивное поведение.

Для дошкольников воспитатель является наиболее значимым референтным лицом. Взаимодействие с ребенком воспитатель организует через разрешение различных педагогических ситуаций. При разрешении этих ситуаций действия воспитателя часто определяются личностными качествами. Были выявлены некоторые личностные характеристики, которые могут провоцировать у детей ответное агрессивное поведение: предвзятое мнение о ребенке; личная обида; использование наказания детей как способ реагирования и разрядки педагога собственных негативных эмоций (гнева, раздражения, злости, досады); собственные личные негативные эмоциональные состояния педагога и отсутствие навыков контроля и саморегуляции с его стороны; противоречивость требований к ребенку дошкольнику со стороны педагога, в результате чего у ребенка формируется оппозиционное отношение к внешнему окружению [www.septemer.ru].

Также неправильные действия воспитателя могут усилить напряжение и агрессивное поведение некоторых дошкольников. Вот некоторые из них: повышение голоса; употребление угрожающего тона; демонстрация власти («Воспитатель здесь пока еще я», «Будет так, как я скажу»); крик, негодование (обращенный ко всей группе, а не к виновному ребенку); агрессивные позы и жесты: сжатые челюсти, перекрещенные или сцепленные руки, разговор «сквозь зубы», сарказм, насмешки, высмеивание и передразнивание, негативная оценка личности ребенка, его близких и друзей; использование физической силы; непреклонное настаивание на своей правоте; нотации; команды, давление; публичное осуждение и негативная оценка; жестокое обращение с детьми вследствие провоцирования жестокими и часто малообоснованными ограничениями протестного поведения детей [http://msk.treko.ru/show_dict_775 http://trepsy.nethhttp://psylist.net].

Во многом способствует закреплению наиболее устойчивого агрессивного поведения детей авторитарный стиль воспитания. При авторитарном стиле воспитания всякое моральное правило сопровождается той или иной санкцией. При этом все меры наказания и награды служат средствами грубого механического воздействия и научения избегать неприятного. Ребенок понимает, что на-

казание вовсе необязательно связано с его поступком, что главной причиной наказания является вмешательство взрослого. Всякое наказание, в чем бы оно ни заключалось, ставит в унижительное положение воспитуемого, подрывая в нем любовь и доверие. Можно сказать, что игнорирование воспитателем актов агрессии чревато опасными последствиями и может вести к дальнейшей эскалации агрессивного поведения. Отсутствие ограничений со стороны воспитателя на акты агрессивности поведения – уже само по себе может стать позитивным подкреплением агрессии.

Наукой доказано, что при нарушении условий нормального психического и физического развития в период дошкольного детства риск возникновения стрессового состояния, психоэмоционального напряжения у детей, особенно велик. Критериями качества взаимодействия воспитателя с детьми с агрессивным поведением, является: ценностное отношение друг к другу (открытость к взаимодействию, согласие, толерантность, терпимость), принятие самооценности субъектов взаимодействия (детей и взрослого); включенность в совместную деятельность. Педагогическое взаимодействие воспитателей и детей предполагает создание условий для успешной коррекции поведения ребенка, успешной самореализации, обеспечение его личностного роста, формирования мотивации к обучению, сохранения физического и психического здоровья, социальной адаптации.

Таким образом, взаимодействие воспитателя с детьми с агрессивным поведением является основной проблемой нашего общества и предполагает неотлагательную психологическую помощь и воспитателям, и детям с агрессивным поведением. При оказании данной помощи необходимо опираться на работы ученых Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, Л.С. Выготского, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова и др. Позиция воспитателя должна быть партнерской во взаимодействии с ребенком с особенностями в развитии. Главным условием во взаимодействии воспитателя с детьми с агрессивным поведением является оказание своевременной психолого-педагогической помощи и поддержки.

Список литературы

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Колосовая С. Агрессия и агрессивность // Школьный психолог. – № 26. – 2000. – С. 27-28.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. – Москва: Академия, 2003. – 32 с.
4. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 52 с.
5. Шумайлова Н.И. Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения // Педагогика. – №12. – 2010. – С. 7-13.



Щелина Т.Т.,
д.п.н., профессор,
кафедра общей педагогики и педагогики профессионального образования,
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Россия
e-mail: arz65@mail.ru

Schelina TT,
Ph.D., Professor,
Department of General Education and Professional Education Pedagogy,
Arzamas branch UNN them. NI Lobachevsky, Russian

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ

THE CORPORATE CULTURE OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A MECHANISM FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND ETHICAL VALUES OF TEACHERS

Аннотация. В статье представлена характеристика потенциала корпоративной культуры образовательной организации в контексте формирования системы нравственно-этических ценностей личности. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию феномена корпоративной культуры в образовании. Раскрываются трудности образовательной организации в разработке и реализации стратегии и тактики нравственного воспитания, определения эффективных условий, средств и способов приобщения к основам этики и воспитанников, и самих педагогов.

Abstract. The article presents the characteristics of the potential corporate culture of the educational organization in the context of formation of system of moral and ethical values of the individual. Examines theoretical approaches to understanding the phenomenon of corporate culture in education. Reveals the difficulties of the educational organization in the development and implementation of the strategy and tactics of moral education, determining effective conditions, means and ways of introducing them to the basics of ethics and students, and teachers.

Ключевые слова: образовательная организация, нравственное воспитание, профессиональная этика, корпоративная культура.

Key words: educational organization, moral education, professional ethics, corporate culture.

Современный период развития отечественного образования ставит перед его участниками новые проблемы или обязывает по-новому решать классические и вновь возникающие задачи. Одной из неотложных проблем современной педагогической науки является обновление целей, содержания нравственного воспитания и средств их достижения. Реальность такова, что на современные образовательные организации вновь возлагается ответственность не только за получаемое учащимся образование, но и за формирование принимаемой и реализуемой им в собственной деятельности системы этических установок. Не случайно в качестве приоритетной ценности современной системы образования в РФ, ведущего принципа реализации государственной политики в области образования выступает сам человек, а также обеспечение его личностного развития, что также зафиксировано в Законе РФ «Об образовании».

В связи с этим сегодня признается факт необходимости ориентации деятельности профессионального коллектива любого образовательного учреждения на личностное развитие учащихся, признание ими системы нравственных ценностей, характерных как для общества в целом, так и с ориентацией на условия, в которых эта команда осуществляет свою профессиональную деятельность. С этих позиций возникает настоятельная потребность как поиска нового образовательно-воспитательного идеала, детерминирующего ценностные установки, цели и задачи подобной деятельности для современного педагога, так и инновационных механизмов и средств его оформления в условиях деятельности образовательной организации.

Кроме этого исследователи отмечают, что сегодня в обществе снижено чувство ответственности за качество своей деятельности, чувство чести и достоинства, понимание нравственного долга, проявление совестливости, сочувствия, взаимопомощи и других нравственных качеств [1]. Поэтому достаточно остро перед всеми образовательными организациями встает задача, связанная с развитием у учителей (особенно молодых специалистов, не имеющих достаточного практического опыта, и воспитывавшихся в других условиях) нравственного отношения к труду и здоровому образу жизни, к знаниям и профессионализму, к оптимальному использованию времени, к собственности, материальному благополучию. В этом смысле система подобных этических ценностей опосредованно вновь должна стать для подрастающего поколения важнейшей социальной ценностью.

Подобная задача – формирование системы нравственно-этических ценностей – решается в условиях создаваемой образовательной и воспитательной системы. Именно поэтому следует рассматривать образовательные организации как центры, обеспечивающие становление и развитие кодекса поведения растущего человека. Одновременно сегодня нравственность человека рассматривается как целостное проявление структуры его формирующейся личности. Поэтому моральные принципы, ценностные установки и нормы поведения должны быть усвоены растущим человеком как важнейшие проявления достоинства собственной личности.

Однако практика показывает, что сегодня возникают значительные трудности при выстраивании каждым отдельным образовательным учреждением собственной стратегии и тактики нравственного воспитания, формулирования соответствующих целей и задач, определения эффективных условий, средств и способов приобщения к основам этики, в том числе и профессиональной – для самих педагогов. И это не удивительно, поскольку профессиональная этика не имеет визуализированного контекста, каких-либо физических пространственных характеристик. Именно поэтому особенности профессиональной этики педагога осваиваются опосредованно, на основе восприятия невербальной информации (жестов, манер, тональности речи, цветовой гаммы одежды, особенностей отношения к окружающим, результатов его деятельности и т.д.). Это дает возможность ориентироваться в контексте разработки политики образовательной организации по формированию системы профессионально-этических ценностей педагогов на те способы, которые позволяют визуализировать как их отдельные элементы, так и аксиологические установки в их целостности. В качестве подобного инновационного

средства, с помощью которого возможно обеспечить выход системы ценностных установок на осознанный уровень за счет визуализации и закрепления ведущих этических образов профессионального поведения, исследователи рассматривают сегодня и феномен организационной, управленческой или корпоративной культуры отдельного предприятия, организации, кампании, фирмы, в том числе и образовательной организации.

Умелое управление корпоративной культурой может стать эффективным средством формирования системы базисных личностных и профессиональных ценностей педагогов, а также серьезным конкурентным преимуществом образовательной организации. Каждое учебно-воспитательное заведение, организуя образовательно-воспитательный процесс, обязано ориентироваться и на повышение общего уровня профессиональной культуры состава своих педагогов и сотрудников. Такой подход позволяет охарактеризовать корпоративную культуру как наиболее общий комплекс разделяемых членами организации мнений, эталонов поведения, ценностей, настроений, символов, отношений, обуславливающих индивидуальность стиля учреждения. Это дает основание предположить, что вовлечение педагогов в своеобразную «профессиональную корпорацию» может стать условием оформления и собственных этических установок, и системы принимаемых ценностей. В связи с этим в качестве возможной и обязательной составляющей деятельности любой образовательной организации должно быть и приобщение коллектива педагогов к его «фирменной» культуре, культуре организации деятельности и создания соответствующей воспитательной системы.

Теоретический анализ своеобразия данного явления, опыт исследований, связанных с оценкой корпоративной культуры (М. Армстронг, Р.Л. Кричевский, И.Г. Самойлова, В.В. Томилов, Б.Ф. Усманов, Е.Н. Хандурова и др.), показывает наличие многозначности трактовки самого этого понятия. Тем не менее, суммируя присущие данному термину характеристики, можно сделать обобщающий вывод о том, что понимается под корпоративной культурой сегодня. Большинство исследователей согласно с тем, что,

во-первых, это уникальная система, целостная совокупность норм, ценностей, убеждений, образцов поведения, форм отношений и взаимодействия между сотрудниками;

во-вторых, эта система регламентирует и определяет способы профессионального объединения сотрудников для достижения поставленных руководством образовательного учреждения и принимаемых всем коллективом целей развития и как собственно организации, и как творческого совершенствования всех участников педагогического процесса и ближайшего социального окружения [2]. Поэтому именно корпоративная культура позволяет определиться со своеобразием этических установок образовательного учреждения.

Как отмечают современные исследователи, проявляется корпоративная культура, прежде всего, в поведении ее руководителей как адептов этой культуры, их взаимодействии, восприятии себя и характерной для учебного заведения воспитательной системы. Именно корпоративная культура, по мнению Э.В. Онищенко, может быть признана значимым условием повышения статуса образовательной

организации среди себе подобных и конкурентным преимуществом, мощным стратегическим инструментом совершенствования и импульсом развития его деятельности, а также оформления системы ценностей для коллектива педагогов [2]. На этом основании можно вполне оправдан вывод о том, что корпоративную культуру образовательного учреждения можно рассматривать как одно из эффективных средств развития этической сферы педагога.

Правомочность такого вывода аргументируется тем, что целенаправленное формирование корпоративной культуры образовательного учреждения позволяет:

- развивать личностную и профессиональную культуру учителя, адекватную статусу образовательной организации;
- повышать признание педагогами системы ценностей, пропагандируемых в профессиональной сфере;
- формировать творчески взаимодействующие профессиональные команды, группы педагогов.

Рассматривая корпоративную культуру как один из механизмов нравственного развития педагога, можно ориентироваться на ее уровни: поверхностный: артефакты (материальные ресурсы и внешняя атрибутика образовательной организации); внешний (система декларируемых профессиональных ценностей и норм социального поведения); внутренний (признание и принятие архетипов, аксиологических установок, их реализация в собственной деятельности) [2], которые, в свою очередь, могут определять логику и технологию оформления корпоративной культуры, а также развития системы этических установок учителей в ее контексте. Соответствующая система ценностей образовательной организации оформляется как ее «кредо» или «миссия», включающие цель деятельности, основные принципы, стиль, определенные обязательства по отношению к потребителям, персоналу и обществу. Именно такая стратегия приобщения педагогов к корпоративной культуре образовательной организации позволит сформировать их систему этических ценностей – как личностных, так и профессиональных.

Основными условиями формирования системы таких ценностей, как показывает теоретический анализ проблемы, являются:

- адекватное психолого-педагогическое и учебно-методическое сопровождение этого процесса на основе системы профессиональных ценностей, норм поведения и взаимодействия педагогов, обозначенной рамками особой, сложившейся в данном образовательном учреждении культуры взаимоотношений – своеобразного этического кодекса как компонента оформления корпоративной культуры;
- учет актуальных запросов руководства образовательного учреждения на взаимодействие востребованных и успешных педагогов, обладающих активной жизненной позицией, предполагающего формирование профессиональных сообществ/команд/коллективов педагогов, сотрудников и представителей окружающей образовательную организацию социальных сообществ (родителей учащихся, выпускников школ, бывших учителей школы, сотрудников социокультурных организации микрорайона и т.д.);
- создание в образовательной организации общественно-профессионального сообщества, обеспечивающего комплексный анализ состояния морально-

психологического климата в учреждении, характер и способы разрешения моральных конфликтов в педагогическом коллективе на основе существующих подходов к оформлению корпоративной культуры;

- подготовка фирменного корпоративного стиля образовательной организации.

Исследования показывают [3], что оптимально оформленная корпоративная культура стимулирует участников образовательного процесса к созданию целого ряда нравственно-этических установок как по отношению к профессиональной деятельности, так и по отношению ко всем другим сферам жизни. В частности, корпоративная культура образовательной организации способствует формированию и развитию у педагогов жизненно важных нравственно-психологических установок:

- на ответственное отношение к выполнению профессиональных обязанностей;

- на достойное участие в деятельности образовательной организации;

- на уважительное отношение к руководству образовательной организации;

- на доброжелательное отношение к коллегам/сотрудникам/родителям и всем участвующим в учебно-воспитательной деятельности;

- на внимательное и настороженное отношение к конкурентам;

- на требовательное и ответственное отношение к самому себе как представителю конкретной образовательной организации и т.п.

Практика показывает, что содержательное наполнение каждого вида установок обусловлено спецификой истории и сложившейся воспитательной системы образовательной организации, сохраняемых ее коллективом традиций. Психологическая характеристика совокупности таких установок представляет собой внутреннюю мотивацию педагогов на выполнение поставленных профессиональных задач и принятие заявляемой системы профессионально-этических ценностей. Таким образом, одним из следствий оформления и внедрения корпоративной культуры может стать развитие системы наиболее значимых личностных и профессиональных ценностей у самих педагогов в образовательной организации, учитывающих специфику имеющейся в нем образовательно-воспитательной системы и накопленные традиции реализации правил взаимодействия между сотрудниками.

Список литературы

1. Корпоративная культура образовательных учреждений: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 9-10 февраля 2012 г. /ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». – Екатеринбург, 2012. – 200 с. – [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: <http://rsvpu.ru> (дата обращения 25.12.2015 г.).

2. Онищенко Э.В. Управление качеством современного высшего профессионального образования в России в парадигме культурологического подхода/ Zeszyty Naukowe. Problem nauk społecznych. – 2013. – № 12. – С. 47-66. – [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: <http://herzen.spb.ru> (дата обращения 25.12.2015 г.).

3. Онищенко Э.В., Бакашова Ю.О. Характерные особенности профессиональной самооценки учащихся медицинских колледжей. // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 4. – [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: <http://herzen.spb.ru> (дата обращения 25.12.2015 г.).

Секция
«Профориентация и проблемы подготовки
специалистов в социальной сфере»

Беганцова И. С.

Доцент кафедры общей и педагогической психологии

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

Begantsova I. S.

Associate Professor of General and Pedagogical Psychology

UNN branch Arzamas, Russia

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В РАЗВИТИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

POSSIBILITIES OF THE WORK PRACTICE IN DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS
OF THE DIRECTION OF PREPARATION SOCIAL WORK

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема влияния производственной практики на формирование профессионального самосознания и самоопределения студентов.

Abstract. In this article the problem of influence of a work practice on formation of professional consciousness and self-determination of students is considered.

Ключевы слова. Самосознание, профессиональное самоопределение, самооценивание, «Я-концепция», учебная практика, производственная практика, профессиональное становление.

Keywords. Self-consciousness, professional self-determination, self-evaluation, "I-concept" study practice, production practice, professional development.

Самосознание – это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Но самосознание характеризуется также своим продуктом — представлением о себе, «Я-образом» или «Я-концепцией». Это различие процесса и продукта в психологический обиход было введено У. Джемсом в виде различения «чистого Я» (познающего) и «эмпирического Я» (познаваемого). Познает, конечно, не сознание, но человек, обладающий сознанием и самосознанием, при этом он пользуется целой системой внутренних средств: представлений, образов, понятий, среди которых важную роль занимает представление человека о себе самом: о своих личностных чертах, способностях, мотивах. Представление о себе, таким образом, являясь продуктом самосознания, одновременно является и его существенным условием, моментом этого процесса. Личность осознает себя, с большей или меньшей степенью ясности, постоянно. Самосознание является многоаспектным процессом, в частности одним из таких аспектов является профессиональное самосознание.

Проблема развития профессионального самосознания личности является одной из ключевых в психологии. Она широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных психологических исследований. Изучение структуры

профессионального самосознания, динамики его развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в контексте профессии.

Профессионализация, как форма становления субъекта деятельности, влияет на все уровни самосознания. В процессе осознания своей профессиональной принадлежности человек соотносит свои личностные качества и требования профессии; он оказывается вынужденным сравнивать свои профессиональные качества с профессиональными качествами других представителей данной профессии посредством чего он начинает осознавать их сформированность или не сформированность у себя. Кроме того, в процессе профессиональной деятельности будущему профессионалу необходимо учитывать оценку себя со стороны коллег. При этом у студента складывается как когнитивное, так и эмоциональное отношение к будущей профессии, проявляющееся на поведенческом уровне.

Профессиональное самосознание личности состоит из целого ряда компонентов, которые зависят друг от друга, в частности особенности профессионального самосознания проявляются в профессиональном самоопределении. Само же профессиональное самоопределение проходит несколько стадий в своем развитии начиная от профессиональных намерений и заканчивая непосредственной реализацией профессиональной деятельности. В ходе профессионального обучения и получения первичного профессионального опыта далеко не маловажную роль играет и процесс педагогической практики, в контексте которого человек имеет возможность соотнести свои желания и возможности в рамках выбранной им профессии. Сама по себе практика дает возможность личности реально ощутить уровень сформированности профессионально важных личностных качеств, а также скорректировать дальнейшие направления их формирования и развития (А.Ю. Васильева, Н.А. Варгина, Л.Г. Гуслякова, В.И. Жуков, В.А. Никитин, П.Д. Павленок, М.Ф. Фирсов и др.) [1].

Профессиональное самосознание студентов направления социальная работа, формирующееся в реальной социальной деятельности связано с осознанием профессионально-ценностных ориентаций, характеризующимися ценностями альтруизма и социальной ориентацией на помощь другим.

Так основными целями учебной практики студентов 1 курса направления подготовки социальная работа являются: знакомство с основным содержанием деятельности социального работника в различных учреждениях системы социальных служб города; изучение конкретных социальных технологий работы по оказанию социальной помощи населению; формирование профессионально-практической готовности студентов к профессиональной деятельности в данных учреждениях. В результате чего у студентов должно сформироваться первичное представление о функциональных обязанностях социальных работников в учреждениях системы социальных служб; об основах организационно-управленческой работы в подразделениях социальных учреждений и служб. Кроме того, будут созданы условия для того, чтобы студенты овладели техноло-

гиями социального проектирования, психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, а также совершенствовали коммуникативные, организаторские, диагностические, дидактические, аналитические умения и профессионально значимые личностные качества.

В процессе прохождения практики студенты от абстрактных целей своей деятельности переходят к более конкретным, связанным с определенными профессиональными компетенциями. Кроме того, у них повышается значимость оценки своих профессиональных качеств, проявляющихся в реальной доступной для них профессиональной деятельности.

Производственная практика студентов направления подготовки социальная работа проходит на базе медицинских учреждений. В ходе ее реализации происходит ознакомление студентов с основным содержанием деятельности специалиста по социальной работе в учреждениях здравоохранения, освоение конкретных социальных технологий работы по оказанию помощи населению в медицинских учреждениях, формирование профессионально-практической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Таким образом, данный вид практики способствует профессиональной самореализации студентов, а также выстраиванию дальнейшей профессиональной траектории развития с учетом имеющегося минимального профессионального опыта.

В рамках производственной практики реализуемой на 3 курсе у учащихся формируются практические умения и навыки, необходимые для осуществления деятельности в качестве специалиста по социальной работе с несовершеннолетними подростками в муниципальных учреждениях социальной сферы. Данный вид практики способствует формированию у студентов представления о функциональных обязанностях специалистов по работе с несовершеннолетними подростками в различных типах и видах социальных учреждений; изучению видов социальных технологий, используемых в практической деятельности данного учреждения по оказанию помощи населению; знакомству с технологией решения проблем клиентов данным учреждением; овладению технологиями социальной профилактики с семьями социального риска и несовершеннолетними подростками-правонарушителями; обучению проектированию социально-педагогической работы с детьми и подростками; с неблагополучными семьями; формированию умений, устанавливать профессионально этические отношения с детьми и их семьями.

В ходе прохождения практики у студента возрастает информированность, разнообразие, полнота самохарактеристики субъекта деятельности в положительном плане и уменьшается информированность самохарактеристики в отрицательном плане, расширяется профессиональный опыт студентов, расширяется круг партнеров по общению, более разносторонним становится понимание своей будущей профессиональной деятельности.

Производственная практика на 4 курсе подразумевает совершенствование комплекса профессиональных умений по направлению подготовки в процессе самостоятельной работы в должности специалиста по социальной работе. Сту-

денты изучают систему оказания специализированной помощи различным категориям населения; отрабатывают основные приемы, формы и методы работы специалиста социальной работы. Они изучают особенности социально-педагогических технологий и механизмов их реализации, используемых в работе конкретного учреждения социальной сферы. В процессе всего этого создаются условия для самостоятельного проектирования и осуществления процесса психолого-педагогической деятельности по решению проблем ребенка, а также для развития устойчивого интереса к научно-исследовательской работе в рамках своей профессиональной деятельности. Таким образом, создаются условия для совершенствования всего комплекса профессиональных умений и личностных качеств, необходимых специалисту, для закрепления норм и правил профессионального этического кодекса социального работника. В данном случае студенты имеют возможность в процессе реальной профессиональной деятельности выделить для себя какие из качественных сторон профессии для них наиболее важны, желаемы и возможны.

Таким образом, развитие профессионального самосознания в процессе педагогической практики связано с постепенным формированием у студента внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Кардовская Е.К. Развитие профессионального самосознания студентов в процессе учебной и производственной практик: автореф. Дис... канд. Псих.н.: 19.00.07, Краснодар, 2011, 166 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала [Текст] / Климов Е.А. – М.: Академия, 1984.
3. Кон И.С. Психология ранней юности [Текст] / Кон И.С. – М.: Просвещение, 1989.
4. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983г., №2, с.51-59.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / Маркова А.К. – М.: Просвещение, 1996г.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Митина Л.М. – М.: Просвещение, 1998.
7. Чистякова С.Н. Профессиональная ориентация [Текст] / Чистякова С.Н. – М.: Просвещение, 1983.



Вдовина М.В.,

лаборант кафедры социальной работы, сервиса и туризма,

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: vdovina.mariya2013@yandex.ru

Vdovina M.V.,

laboratory of the department of social work, service and tourism,

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russian Federation

Агеева Л.Г.

К.пс.н., доцент кафедры общей и педагогической психологии,

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: l-1905@mail.ru

Ageeva L.G.

K.ps.n., Associate Professor, Department of General and Educational Psychology,

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russian Federation

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

PERFORMANCE CRITERIA OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PSYCHOLOGISTS PENAL SYSTEM

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная деятельность психологов уголовно-исполнительной системы, а также критерии эффективности, применяемые при оценке успешности работы психологов уголовно-исполнительной системы.

Abstract. This article discusses the professional activity of psychologists of the correctional system, as well as the performance criteria used in determining the success of the work of psychologists of the correctional system.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психологи уголовно-исполнительной системы, критерии эффективности.

Keywords: professional work, psychologists penal system, the efficiency criteria.

Профессиональная деятельность психологов уголовно-исполнительной системы представляет собой комплекс различных мероприятий по работе с осужденными. Психологические службы, которые активно функционируют в местах лишения свободы – это одни из самых нужных организаций, создание которых обусловлено рядом объективных обстоятельств: повышением значимости человеческого фактора в жизни общества в целом и правоохранительной сфере в частности; принимаемыми мерами по реформированию уголовно-исполнительной системы, её ориентации на гуманизацию общественных отношений. Целью работы психологической службы является обеспечение максимального использования достижений психологической науки и практики для повышения эффективности процесса исполнения уголовных наказаний.

Процесс комплектования качественным составом психологов уголовно-исполнительной системы на сегодняшний день является достаточно острой проблемой и требует своего психологического обеспечения и обоснования. Работа в местах лишения свободы предъявляет достаточно высокие требова-

ния не только к знаниям, полученным в учреждениях высшего образования, но и к личностным качествам самого специалиста и его умениям организовывать свою практическую деятельность.

Согласно приказу Министерства Российской Федерации от 12.12.2005 г. №238 «Об утверждении инструкции по организации психологической службы уголовно-исполнительной системы», психологическая служба уголовно-исполнительной системы осуществляет следующие функции:

1) диагностическая - заключается в постановке психологического диагноза и написании психологического портрета на основании углубленного, объективного и всестороннего изучения личности с целью выявления и описания ее индивидуальных психологических особенностей, условий формирования;

2) консультативная - направлена на оказание психологической помощи индивиду в решении личных психологических проблем, актуализацию внутренних резервов личности для преодоления кризисных и проблемных ситуаций, помощь в профориентации, саморазвитии, а также на решение служебных задач с учетом психологических факторов;

3) прогностическая и психопрофилактическая - состоит в прогнозировании индивидуального и группового поведения, оценке перспектив развития личности и социальной ситуации, своевременном предупреждении межличностных конфликтов, эмоционального выгорания, суицидов, иных негативных проявлений, обусловленных изоляцией осужденных, подозреваемых и обвиняемых от общества, а также у сотрудников учреждения, вызванных спецификой и условиями служебной деятельности, бытовыми и семейными проблемами [1].

На сегодняшний день в большинстве исправительных учреждений сложилась традиционная система психологической работы с персоналом. К направлениям данной работы относятся: профессиональный психологический отбор, оказание помощи в адаптации сотрудников, недавно начавших свою профессиональную деятельность, мониторинг социально-психологического климата в рабочем коллективе, психологическое обеспечение кадров специального назначения. Работники психологической службы проходят специальные медицинские и психологические комиссии, результаты, обследования которых помогут определить профессиональную пригодность психолога уголовно-исполнительной системы.

Как и в других профессиональных сферах деятельности, существуют критерии эффективности профессиональной деятельности психологов уголовно-исполнительной системы. Якунина Ю.Е. дает следующие определение критериям эффективности: «Под критериями эффективности профессиональной деятельности понимают комплексную характеристику профессиональной деятельности, выраженных в количественных и качественных показателях, а также детерминированную интегральными свойствами человека как личности, обеспечивающая достижение высокого социально-значимого результата и получение продуктов труда, соответствующего требованиям общества» [2, с. 56].

На сегодняшний день существует множество критериев эффективности, которые делятся на субъективные и объективные. Субъективные критерии

эффективности носят более неформальный характер, поскольку данные критерии устанавливаются на основе субъективной оценки сотрудником своей деятельности. Объективные критерии эффективности закреплены в нормативных документах, с помощью которых осуществляется профессиональная деятельность психологов уголовно-исполнительной системы.

Оценка труда с помощью верно выбранных критериев эффективности является одним из условий успешной профессиональной деятельности. При условии, что критерии эффективности и оценочные средства подобраны верно, то профессиональная деятельность психологов, работающих в учреждениях уголовно-исполнительной системы, будет оценена более точно. Однако, стоит учитывать, что чем сложнее и масштабнее профессиональная деятельность, тем сложнее процесс подбора критериев эффективности.

Выбор критериев эффективности для сотрудников уголовно-исполнительной системы строится, исходя из преобразований принципов работы. На сегодняшний день работа с осужденными осуществляется на принципах гуманизма и демократии, благодаря которым расширяются права осужденных, большое внимание уделяется опыту зарубежных стран по вопросам исполнения наказания.

На основании приказа Министерства Российской Федерации от 12.12.2005 г. № 238 «Об утверждении инструкции по организации психологической службы уголовно-исполнительной системы» основными критериями оценки деятельности являются:

- наличие передового опыта в области психологического обеспечения деятельности учреждений и органов, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы и следственных изоляторов;
- доля обследованных лиц (процент от общего количества обследованных), на которых были подготовлены психологические портреты, характеристики, заключения, рекомендации, программы;
- количество проведенных консультаций по личным вопросам, индивидуальных и групповых психокоррекционных мероприятий; количество консультаций для сотрудников подразделений по вопросам профессионально-служебной деятельности;
- количество лекций, занятий по повышению психологической компетентности персонала, психологическому просвещению осужденных; количество лекций, занятий, семинаров, проведенных с целью повышения профессионального мастерства сотрудников психологической службы;
- состояние социально-психологического климата в органах и учреждениях УИС (предоставление описательных материалов, подтверждающих проведенную работу);
- наличие суицидов и суицидальных попыток в подразделениях территориального органа УИС;
- профессиональный потенциал сотрудников психологической службы (удельный вес сотрудников с базовым психологическим образованием, их

компетентность; среднее количество лиц, с которыми осуществляет работу психолог) [1].

На основании изученных документов, можно сделать вывод о том, что критерии эффективности профессиональной деятельности психологов уголовно-исполнительной системы – это система, которая отражает результаты эффективности психолога как в работе с осужденными, так и с персоналом учреждения. Рассмотрим применение данных критериев эффективности на примере психологической службы одного из исправительных учреждений.

Федеральное казённое учреждение «Арзамасская воспитательная колония» является одним из исправительных учреждений Нижегородской области, в котором активно функционирует психологическая служба. Психологи Арзамасской воспитательной колонии работают по различным направлениям, как с осужденными, так и с персоналом. Система взаимодействия психологов с осужденными весьма обширна и имеет несколько направлений работы. Диагностика является одним из направлений работы, как с осужденными, так и с сотрудниками учреждения. С воспитанниками учреждения ведется работа по подростковому опроснику Г. Айзенка, а так же диагностика межличностных отношений Т. Лири. При работе с персоналом используются следующие диагностики: диагностика многофакторного исследования личности Кеттелла, экспересс-диагностики уровня тревожности Спилберга, методика «Волевой самоконтроль» Эйдмана (ВСК), методика О. Немова «Социально-психологическая самооценка коллектива», методика К. Маслач и С. Джексона для выявления синдромов профессионального (эмоционального) выгорания. Проведение диагностики с использованием данных методик позволяет выявить психологическое состояние сотрудников исполнительного учреждения, а также состояние социально-психологического климата в коллективе и синдрома профессионального (эмоционального) выгорания среди сотрудников.

Консультирование является одним из направлений работы и подразделяется на индивидуальное и групповое. Психологи Арзамасской воспитательной колонии регулярно проводят консультации воспитанников и сотрудников по личным вопросам. Поскольку работа специалистов исправительного учреждения отличается определённой спецификой, работа психолога должна быть тщательно спланированной.

Использование коррекции как направления работы является обязательным при осуществлении трудовой деятельности психологов уголовно-исполнительной системы. К коррекционным мероприятиям, которые проводят психологи учреждения, относятся формирование благоприятного социально-психологического климата с помощью тренингов на сплочение, релаксацию, тематических деловых игр, составление программ по корректировке поведения.

Итак, на основе вышеизложенного, основными критериями эффективности профессиональной деятельности психологов Арзамасской воспитательной колонии являются следующие критерии: количество проведенных консультаций по личным вопросам сотрудников, индивидуальных и групповых психокоррекционных мероприятий, формирование благоприятного социально-

психологического коллектива, регулярность проведённых консультаций. Одним из основных критериев эффективности профессиональной деятельности психологов является наличие доли обследованных лиц (процент от общего количества обследованных), на которых были подготовлены психологические портреты, характеристики, заключения, рекомендации. Данный критерий эффективности важен в том плане, что отбывающие наказание в Арзамасской воспитательной колонии – несовершеннолетние и составление характеристик, психологических портретов, рекомендаций очень важно для их дальнейшего исправления и подготовки к жизни после отбывания наказания в исправительном учреждении.

Таким образом, рассмотрев и изучив критерии эффективности профессиональной деятельности психологов уголовно-исполнительной системы, можно сделать вывод о том, что критерии эффективности определены законодательством на федеральном уровне и их применение является обязательным при работе психолога в исправительных учреждениях. Применение критериев эффективности является объективным средством оценки деятельности психологов, работающих в системе исполнений наказаний, поскольку от деятельности специалистов данного профиля зависит благоприятный психологический климат не только среди осужденных, но и среди сотрудников исправительного учреждения. Благоприятный психологический климат – это не только средство улучшения показателей эффективности деятельности, но и один из показателей профессионализма психолога, работающего в уголовно-исправительной системе.

Список литературы

1. Приказ Министерства юстиции Российской Федерации от 12. 12. 2005 № 238 «ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ИНСТРУКЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ»
2. Якунина Ю.Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек – человек» Ю.Е. Якунина – М. 2004. – 175 с.



Касатова Е.Н.,

аспирант кафедры педагогики и психологии,

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, РФ

E-mail: lady.kasatova@mail.ru

Kasatova E.N.,

The post-graduate student of the chair of pedagogics and psychology of the Nizhniy Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhniy Novgorod, Russia.

Дрягалова Е.А.,

доктор психологических наук,

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, РФ

E-mail: science-dea@mail.ru

Dryagalova E.A.,

doctor of psychology, Nizhniy Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhniy Novgorod, Russia

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

SECURITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT, PSYCHOLOGICAL CULTURE AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. Существует ряд категорий «психическая культура субъектов образовательной среды», «безопасность образовательной среды» которые являются характеристиками, которые определяют целостность и значимость психического здоровья студентов. Данные характеристики служат актуальным плацдармом для работы практического психолога в образовании. На безопасность и культуру общества влияют многие факторы, и не менее значимым выступает повышенное внимание к уровню психологической культуры и психологической безопасности студентов в образовательной среде.

Abstract. There are several categories of "mental culture of the subjects of the educational environment", "safety of educational environment" which are integrative parameters which determine the integrity of the mental health of students. These characteristics serve as the actual springboard for the work of a practical psychologist in education. On the safety and culture of a society is influenced by many factors, not less important, advocates increased attention to the level of psychological security and psychological culture of students in the educational environment.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая безопасность, межличностные отношения, психическое здоровье студентов, уровни психологической культуры, психологическая грамотность, самоактуализация, безопасность образовательной среды.

Keywords. Educational environment, psychological safety, interpersonal relations, mental health of students, levels of psychological culture, psychological literacy, self-updating, safety of the educational environment.

Человек с самого момента появления на свет пребывает в определенной, уже сформировавшейся среде и динамично с ней взаимодействует. Между субъектом образовательной среды (студентом) и средой существуют отношения взаимовлияния и взаимозависимости. Данной проблематикой в психоло-

гических исследованиях занимаются достаточно давно. Представления исследователей основываются на двух полюсах: с одной стороны - приоритет внутренней сущности студента, его характер и приобретенные жизненные навыки, а с другой стороны - средовая обусловленность психофизиологической организации человека. Но важно понимать, что совокупность прочной взаимосвязи студента и окружающей его среды - общепринятое правило для психологических исследований.

Конкретный студент является неразрывной составляющей многих подсистем общества и включен в его развитие, при этом, совершенно различным образом. Это обуславливает и многообразие его качеств. Направленность личности студента, содержание и способы его деятельности, а также сфера и способы общения его с другими людьми - позиция, которую студент занимает в обществе, и эта позиция влияет на развитие психологических свойств его личности. Свойств личности вне общественной системы взаимоотношений, в которую включена эта личность просто не существует. Также, необходимо отметить, что образовательная среда не только формирует психологические свойства личности, но и определенным образом влияет на развитие важных психических процессов [4].

В педагогической психологии, образовательная среда - это психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение. Сущность образовательной среды, с точки зрения психологии, является взаимоотношением субъектов учебно-воспитательного процесса и взаимодействие деятельно-коммуникативных актов [3].

Психологическая характеристика образовательной среды будет неполноценной, если не будет определено, каковы должны быть условия, чтобы внутренний потенциал студента раскрылся в полной мере. По нашему мнению, совокупность условий может быть обозначена понятием «психологическая безопасность» образовательной среды.

В профессиональной деятельности людей психологическая безопасность играет особую роль. Современные подходы используют термин психологической безопасности в изучении катастроф и аварий, чрезвычайных ситуаций, предполагающих значительные социальные, экологические, материальные потери и последствия. В любой профессиональной деятельности важно учитывать личностные особенности, и поэтому психологическое здоровье является главным фактором успешности будущей профессиональной деятельности [2].

В большинстве исследований изучается человеческий фактор, детально рассматривают действия людей, подверженные деятельности на объектах высокого риска. Следующее направление рассматривает абсолютно новую отрасль теоретических и практических знаний - наука о риске. Современная научно-практическая литература пестрит работами различного характера, такие как инвестиционные, экологические, финансовые, политические, кредитные и

многие другие риски. А наиболее актуальное направление рассматривает психологическую культуру безопасности.

Также особое значение имеет ряд отмеченных проблем и подходов психологической безопасности образовательной среды вуза. Поскольку современный вуз выпускает «сложный многогранный продукт» - личность не только психологически здоровую, но и способную на самостоятельные осознанные действия, то для этого требуются индивидуальные подходы и технологии [6].

Межличностные взаимоотношения предполагают отношения взаимного сотрудничества и терпимости, взаимопомощи и доверии, эксплуатации и превосходства, подчинения, подавления или поддержки и заботы. Тем не менее, процесс развития личности будет проходить по-разному, так как личность находится в совершенно разнообразной социальной среде и соответственно психологическая безопасность включает в себя разные уровни тоже.

Итак, рассмотрим ключевые психологические параметры образовательной среды вуза:

- Образование подразумевает под собой отрасль формирования человека. Это означает что вуз как социальный институт, выпускающий студентов (личность, способную к самоактуализации), должен создавать стабильные условия его формирования и применять индивидуальные технологии, содержащие самый минимальный ущерб по нанесению вреда развития и процессу формирования личности студента. В связи с этим в эпицентре деятельности вуза должны быть в первую очередь - психологическое сопровождение и воспитание.

- Безопасность образовательной среды осуществляется в образовательном пространстве. Чтобы удовлетворить потребности общества, культуру самоактуализации и идентификации студентов, важно чтобы пространство имело не только территориальную обозначенность, но и количественные и качественные характеристики, необходимые для обязательного соблюдения их безопасности.

- Сохранение, укрепление и формирование стабильной психологической безопасности образовательной среды. В любом взаимодействии участников образовательной среды очень просто получить психологическую травму, в результате чего страдает позитивное развитие личности и психологические здоровье. Поэтому важно избегать угрозы психологической безопасности образовательной среды, сохраняя, укрепляя и формируя эффективный образовательный процесс студентов.

- Обеспечение психологической безопасности образовательной среды. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды возможно в том случае, если в процессе обучения студентов будут предоставлены необходимые условия для полноценного развития психологически здоровой личности. А именно: эмоциональный комфорт; уважительное проявление отношения к себе, сверстникам и преподавателям; возможность выразить свою точку зрения; возможность своевременно обратиться за помощью и получить эту помощь; внимание к предложениям и просьбам; учет личных проблем и затруднений; помощь в принятии решения выборе [1].

Важнейшим фактором и условием создания и поддержания безопасной среды выступает психологическая культура, которая раскрывается в культуре педагогического взаимодействия и психолого-педагогической деятельности [5]. Существует три основных уровня психологической культуры:

- психологическая грамотность - адекватное восприятие окружающей действительности;
- психологическая компетентность, обеспечивающая развитие социализации, основных норм поведения в обществе, взаимодействие с людьми;
- зрелая психологическая культура - как успешно-развитая, гибкая структурная система личности, позволяющая контролировать процессы саморегуляции, гуманное отношение к людям.

Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что формирование психологически здоровой личности студента возможно при усвоении всех трех уровней психологической культуры. Потому что каждое выпадающее звено из четко-слаженной конструкции негативно влияет на ее качество, тем самым разрушая процесс развития. Превентивной мерой в образовательной среде является повышение уровня психологической культуры, влияющей на культуру общества и безопасность в целом.

Список литературы:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании [Текст] / И.А. Баева. - СПб., 2002.
2. Касатова, Е.Н. Психологическое здоровье студента как фактор успешности будущей профессиональной деятельности [Текст] / Е.Н. Касатова, Е.А. Дрягалова. -V Всероссийский фестиваль науки: сб. докладов / Нижегород. Гос. Архитектур.-строит. ун-т; редкол. : С.В. Соболев, Н. Д. Жилина и др – Н. Новгород : ННГАСУ, 2015. - С. 145-148.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. - СПб., 2001. - 364 с.
4. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы [Текст] / В.Н. Мясищев. - Л., 2004. - 546 с.
5. Семикин, В.В. Психологическая культура в образовании человека [Текст] / В.В. Семикин. - СПб., 2002. - 173 с.
6. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова. - М.: Наука, 1977. - 144 с.



Кузнецова Т.И.

*ассистент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, РФ*

Kuznetsova T. I.,

*Assistant of the Department of Social Work, service and tourism
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

PROFESSIONAL TRAINING FUTURE SOCIAL OF WORKERS IN THE MODERN UNIVERSITY

Аннотация. В данной статье представлены результаты осмысления высокой значимости профессиональной подготовки будущих социальных работников в современном вузе для государства и общества. Подчёркивается актуальность перехода системы образования к компетентностной парадигме в связи с требованиями рынка труда. Предлагаются условия, способствующие оптимизации и повышению уровня профессиональной подготовки.

Annotation. This article presents the results of understanding the high importance of professional training of future social workers in modern university for the state and society. Emphasizes the importance of the transfer of education to a competence paradigm in connection with the labour market requirements. Suggests conditions conducive to the optimization and improvement of level of professional training.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальная работа, социальная сфера, образовательное пространство, современный вуз, воспитательный потенциал.

Key words: professional training, social work, social sphere, educational space, modern higher education institution, educational potential.

В современном меняющемся мире, испытывающем кризисные явления практически во всех сферах жизнедеятельности общества, актуализируется поиск путей смягчения протекания данных трансформаций. Масса людей, не сумевших адаптироваться к интенсивным изменениям в экономической, политической, культурной сферах, оказались в социально-незащищённом положении. Резкое экономическое расслоение общества приводит к падению уровня и качества жизни населения. Нейтрализовать обозначенные негативные явления в жизни незащищённых категорий граждан призван институт социальной работы, что, в свою очередь, требует наличие профессиональных специалистов социальной сферы.

Перед вузом ставится задача удовлетворить потребность государства и общества в качественной профессиональной подготовке компетентных специалистов социальной сферы. От качества профессиональной подготовки будущего социального работника зависит эффективность и результативность оказания социальной помощи и поддержки нуждающимся, обеспечение конструктивного диалога между государством и обществом. Но, как показывает практика, не все студенты, обучающиеся по социально-гуманитарному профилю, сделали «осознанный выбор профессии» [7, с. 245], что может негативно отразиться на предстоящей профессиональной деятельности.

Современная профессиональная подготовка будущих социальных работников направлена не только на получение специализированной системы знаний, но и на общекультурное и творческое воспитание обучающихся, учитывая индивидуальные психологические и морально-этические характеристики личности студента и развивая их, что требует от профессорско-преподавательского состава готовности к осуществлению воспитательной деятельности в рамках предоставления образовательных услуг. Такой подход к обширной профессиональной подготовке будущих специалистов социальной сферы стал возможным благодаря переходу к компетентностной парадигме образования, которая предполагает ориентацию современного вуза на использование инновационных форм и методов обучения, способствующих развитию творческой независимости личности.

Компетентностный подход в профессиональной подготовке является высокоэффективным, так как предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных задач и социальных ролей [6], что требует от современного вуза обучение студентов навыкам непрерывного саморазвития и овладения регулярно обновляющимися технологиями, иначе будущий социальный работник рискует оказаться профессионально не состоятельным.

В процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников важно учитывать требования рынка труда и производственной сферы региона и страны в целом [5]. Большое значение в подготовке будущих специалистов имеет тесное сотрудничество с социальными партнёрами, которые могут являться базами практик и работодателями [2].

Современный вуз, реализуя социализирующий потенциал, влияет на становление личности учащегося как активного субъекта общественной жизни, а так же предлагает студентам индивидуальные образовательные маршруты, что способствует повышению уровня профессиональной подготовки будущих социальных работников.

Именно в образовательном пространстве современного вуза, как организации обладающей высоким воспитательным потенциалом, возможно создание условий, необходимых для формирования и развития профессиональной компетентности и идентичности, овладения «просоциальными ценностями через освоение профессиональной этики и культуры» [3] и эффективными способами решения задач, которые ставятся перед будущими специалистами социальной сферы. Данная категория специалистов осуществляет, с одной стороны, «общественно полезную деятельность, а с другой – удовлетворяет собственные потребности в развитии» [4, с. 221].

Для оптимизации и повышения уровня профессиональной подготовки будущих социальных работников в современном вузе необходимо создание следующих условий:

- создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды через оказание индивидуальной помощи студентам агентами социализа-

ции внутри вуза (преподаватели, куратор, академическая группа, студенческое самоуправление и психолого-педагогическая служба);

- обеспечение формирования и развития профессиональной идентичности через организацию и прохождение различных видов практик, взаимодействие со специалистами учреждений социальной сферы, участие в деятельности экспериментальных площадок;

- вариативность учебного плана, удовлетворяющего индивидуальные потребности обучающегося;

- развитие творческого потенциала через участие в мероприятиях различного уровня и направлений, реализуемых вузом и факультетом.

Кроме того, важным условием, влияющим на профессиональную подготовку будущих социальных работников, является удовлетворение потребности в конструктивном и позитивном межличностном общении, которое обеспечивает студентам «эмоциональную устойчивость, интеллектуальное развитие, повышает его жизненную активность, а самое главное – благотворно влияет на его личностное становление как профессионала» [1, с. 60].

Таким образом, приоритетной задачей современной высшей школы является создание гибкой системы подготовки будущих специалистов отвечающих высоким требованиям работодателей, а так же являющихся элитарной составляющей российского общества способной конструктивно влиять на процессы, происходящие в различных сферах.

Список литературы

1. Акутина С.П. Психолого-педагогические техники помощи студентам в оптимизации межличностных отношений в условиях вуза [Текст] //: Проблемы теории и практики современной науки Материалы III Международной научно-практической конференции. Научно-образовательное учреждение «Вектор науки». Москва, 2015. - С. 60-64.
2. Болотин Ю.Е. Организация практики бакалавров социальной работы: требования ФГОС и опыт психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ [Текст]//Приволжский научный вестник. 2014. № 12-4 (40). С. 12-16
3. Кузнецова Т.И., Максимова Н.Ю. Ценностные ориентации современной студенческой молодёжи [Текст]//В мире научных открытий – 11.6 (71) – 2015 – С. 2061-2072
4. Максимова Н. Ю. Производственная практика как условие профессионального становления студентов [Текст]// Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5(54). – С. 221-223.
5. Максимова Н.Ю., Кузнецова Т.И. К вопросу об образовательном кластере региона [Текст]//Приволжский научный вестник. – 2014. – № 12-4 (40). – С. 41-43
6. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст]//Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.
7. Щелина Т.Т. Проблема воспитания личности будущего профессионала в системе современного высшего образования [Текст]/материалы международного симпозиума в сборнике: социальная педагогика в социальных практиках. научные редакторы А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. Арзамас, 2014. с. 244-248.



Сажина О.А.

Магистрант психолого-педагогического факультета

Арзамасский филиал ННГУ, г.Арзамас, РФ

E-mail: olgapalaniuk@mail.ru

Sazhina O.A.

Master of psycho-pedagogical faculty

UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

FEATURES OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF MODERN SENIORS

Аннотация. В данной статье отражены особенности сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников.

Abstract. This article describes the features of the maintenance of professional self-determination of senior pupils.

Ключевые слова. Психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, современные старшеклассники.

Key words. Psycho-pedagogical support, professional self-determination, today's high school students.

Психолого-педагогическая наука называет время профессионального самоопределения старшеклассников системой научно-организованной деятельности, направленной на реализацию помощи старшеклассникам с определением в выборе будущей профессии.

Э. Гинзберг утверждал, что выбор профессии – это развивающийся процесс, который происходит не сразу, а идет долгое время. Этот процесс, который включает в себя серию «промежуточных решений», единство которых и приводит к итоговому решению. Каждое маленькое решение важно, так как оно в потом определяет выбор и возможность прихода к окончательному решению [1, с.15].

Как утверждают ученые-психологи, выбор профессии – индивидуальный случай самоопределения в социуме. Профессиональное определение человека – это социальное явление, которое определяется набором социальных характеристик той или иной профессии.

В данном процессе участвуют многие социальные институты, которые призваны обеспечить в получении старшеклассниками информации о мире профессий и их особенностей. Кроме того в данные задачи входит обучение старшеклассников умению соотносить свои способности и возможности со спецификой профессиональной деятельности. Многие отечественные и зарубежные исследователи, которые работают над этой проблемой, рассматривают выбор профессии, как часть определения человека в обществе.

В современном мире многие старшеклассники не видят собственной жизненной перспективы, испытывают недостаток информированности о профессиях, и не имеют опыта проверить свои способности относительно профессиональных особенностей, а это ведет к затруднениям у старшеклассников в определении с выбором профессии. К тому же, старшеклассники должны обязательно принять свое первое самостоятельное самоопределение в жизни, по какому профессиональному пути ему идти. И зачастую, как показывает практика, он не готов сделать это. Поэтому имеется необходимость оказания выпускникам, которые находятся перед выбором профессии, психолого-педагогической помощи в профессиональном выборе.

Определиться с выбором профессии старшекласснику тяжело, об этом уже говорилось выше. Это и подтверждает проведенное нами исследование на базе МБОУ СОШ №10 г. Арзамаса, среди учащихся 9-х классов. В исследовании приняли участие 40 учащихся, возраст испытуемых 14-15 лет. Цель: выявление профессиональной идентичности – при помощи методики выявления статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбеля, А.Г. Грецова). Данная методика позволяет выявить, на какой из стадий выбора профессии находится выпускник [1]. Только 20% опрошенных экспериментальной, и 15% контрольной группы осознанно подходят к выбору своей будущей профессии. Они уверены в правильности своего решения о относительно профессии. В основном это старшеклассники, которые испытали кризис выбора и сами смогли выявить в себе наклонности к профессиональному самоопределению. Такие старшеклассники могут с осознанием дела направлять свою жизнь, потому что определились с целью в жизни.

55% испытуемых экспериментальной группы имеют несамостоятельный статус профессионального определения, 25% - находятся в поиске, исследуют разные варианты определения профессии и любыми способами пытаются выйти из подобного состояния, коренным образом пересмотрев свое отношение к выбору профессии. Они размышляют о возможных вариантах выбора профессии, присматривают себя в профессии, пытаются как можно больше узнать о профессиях и возможностях их получить.

При выявлении нами результатов возникла необходимость реализации программы по психолого-педагогическому сопровождению старшеклассников в выборе профессии [2, с.66].

Психолого-педагогическое сопровождение современных старшеклассников в выборе профессии – это процесс очень значимый, от него зависит правильность сделанного выбора профессии. Также можно сказать о профессиональном самоопределении то, что оно должно сопровождаться комплексом специальных мер, которые будут направлены на достижение профессиональной цели. Удобнее всего этот комплекс мер заключить в рамки программы, над реализацией которой будет работать как психолог, так и педагогический коллектив.

Отдельную роль в выборе профессии в школе играет профильное обучение, так как при определении профиля обучения в школе старшеклассник уже должен определиться в выборе направления своей будущей профессии, а также

профиль обучения идет в ногу со временем, соответствуя рынку труда, спросу на те или иные профессии.

Необходимостью данного сопровождения являются определенные условия в образовательном учреждении, которые будут способствовать эффективности сделанного выбора. К этому можно отнести:

- самостоятельность выбора сферы деятельности;
- своевременность оказания нужной помощи;
- индивидуальный подход;
- учет возраста;
- самостоятельность в преодолении трудностей.

Данные условия в сопровождении выбора профессий старшеклассников помогают укрепить личные взгляды школьника, устанавливают положительную самооценку старшеклассника, увеличивают технологию самоопределения в профессии.

Не маловажную роль в сопровождении профессионального выбора играет проектная деятельность, в результате которой старшеклассник вместе с учителем моделирует план профессионального определения, делает это относительно себя. При этом он учитывает свои возможности, способности, самостоятельно рассчитывает план реализации поставленных целей. Данная работа помогает сознанию старшеклассников начать самоопределение в профессиональном плане.

Особенностью сопровождения является акцентирование на динамической форме психологического содействия, чтобы он захотел сам выбирать профессию.

Основное внимание важно уделять мероприятиям, которые активизируют деятельность старшеклассников. Это могут быть конкурсы, проектная деятельность, спецкурсы и многое другое [3, с.70].

При психолого-педагогическом сопровождении выпускников нужно отметить следующее:

1) внедрение в практику системы дополнительных курсов по выбору профессии старшеклассников;

2) активное использование современных технологий обучения (развивающие, личностно-ориентированные и дифференцированный подход к учащимся, педагогика сотрудничества). Проектирование способствует развитию самоопределения в профессии, развивает способность добывать информацию самостоятельно и применять ее на практике;

3) старшеклассники должны иметь возможность совершенствовать свои знания в области психологии при подготовке к различным конкурсам и олимпиадам;

4) на каждого старшеклассника необходимо создать карту «Профессиональный выбор учащегося»;

5) применение на практике методических разработок для классных руководителей, у выпускников;

6) ясно осознавать способности каждого старшеклассника при реализации выбора профессии в школе [1, с.34].

А самое главное – психолого-педагогическое сопровождение учащихся не должно действовать только в выпускных классах, оно должно иметь системность и преемственность, должно начинаться задолго, как учащийся должен определиться с выбором будущей профессии.

Список литературы

1. Пряжникова Е.Ю. Профориентация / М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 308 с.
2. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся / М.: Издательский центр «Академия», 2013.- 278 с.
3. Литвак Н. Формула призвания. Семь правил выбора вуза / М.: Альпина нон – фикшн, 2012.- 241 с.



Скарбалиене А.

Научный сотрудник Факультета наук здоровья

Клайпедский университет, Клайпеда, Литва

E-mail: aelita.skarbaliene@gmail.com

Skarbalienė A.

Research scientist at Faculty of Health Sciences

Klaipėda University, Klaipėda, Lithuania

ВЛИЯНИЕ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНТОРОВ НА КАЧЕСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ ИМИ СВОИХ ФУНКЦИЙ

THE IMPACT OF LEADERSHIP COMPETENCIES OF MENTORS ON THE QUALITY PERFORMANCE OF THEIR FUNCTIONS

Аннотация. Хотя уже давно признано, что менторы оказывают самое положительное влияние на развитие своих подопечных, вопрос о том, какие личные и профессиональные качества менторов помогают им лучше справляться со своими задачами, исследовался мало. Отсутствие исследований в этом поле подтолкнуло нас к тому, чтобы провести свое собственное исследование с целью определить, влияют ли лидерские компетенции ментора на выполнение им его задач, то есть, определить зависимость между лидерскими компетенциями ментора и качеством выполнения им наставнических функций. Была найдена среднесильная, статистически значимая линейная положительная зависимость между лидерскими компетенциями ментора и качеством исполнения им своих функций. Это соотношение означает, что если ментор имеет сильные компетенции лидера, он или она лучше справляется со своими задачами.

Abstract. Although it is acknowledged positive mentor's influence to mentee's development, but not many researches were done to find personal and professional qualities that makes mentor to perform his or her functions better. The lack of such researches encouraged to carry out the research and to determine if the mentor's leadership competencies have an effect on performance of mentor's functions, i.e. to determine the correlations between the mentor's leadership competencies and the quality of mentor's functions performed. It was determined average strong, statistically significant linear positive correlation between mentor's leadership competences and the quality of mentor's functions performed. This correlation means that if mentor has stronger leadership competences, he or she performs mentor's functions better

Ключевые слова: лидерство; менторство; задачи ментора

Key Words: Leadership; mentorship; mentors' functions

Н. Герке еще в 1991 высказал предположение, что для того, чтобы больше профессионалов брали на себя лидерские функции, необходимо подойти к этому вопросу системно, и также представил несколько аргументов, в пользу того, что начинать воспитывать лидерские качества надо уже в высших учебных заведениях. Как утверждал А. В. Астин и др. (2000), в современном обществе высшая школа играет чрезвычайно важную роль в создании и формировании лидерских качеств. Одновременно с этим, лидерство является одним из наиболее важных результатов высшего образования. Научные исследования показали, что потенциал лидерства заложен в каждом человеке, но студенты за годы учебы могут фактически улучшить свои лидерские навыки (Zimmerman-Oster, Burkhardt, 1999; Pascarella, Terenzini, 2005). Наряду с этим, по мере развития лидерских способностей, увеличивается и социальная активность молодых людей, они становятся более энергичными, у них развиваются положительные черты характера; они также больше участвуют в научной деятельности и в деятельности студенческих организаций (Fertman, Van Linden, 1999; Benson, Saito, 2000; Komives, Owen, et al., 2005; и др).

С. М. Уэллс (2010) приходит к мысли о том, что для того, чтобы развить лидерские качества учителей, требуется систематическая деятельность, и вклад в эту деятельность образовательных учреждений, где происходит формирование образа мыслей учителей и они учатся быть лидерами, имеет фундаментальное значение.

Важность обучения лидерским компетенциям признается не только учеными, но уже и некоторыми высшими учебными заведениями. Например, некоторые университеты глубоко понимают значение лидерства и подбирают такие методы обучения, которые позволили бы студентам успешно участвовать в процессе руководства и стимулировать рост качества общественных отношений (Кресс, Эстин, Циммерман-Остер, Буркхардт, 2001; Робертс, 2003). В последнее время наблюдается тенденция к включению программ по развитию лидерских способностей в учебные планы вузов, а также в разные виды неформальной деятельности, и это считается важным вне зависимости от того, какую профессию студенты собираются приобрести (Riggio, Ciulla, Sorenson, 2003; Schwartz, Axtman, Freeman, 1998; Paccaud, Weihofen, Nocera, 2011; Uno, Zakariasen, 2010).

Так как тенденция к обучению и развитию у студентов навыков лидерства усиливается, перед вузами встает вопрос о том, как развивать у студентов лидерские качества. Нужно отметить, что после того, как было доказано большое значение обучения лидерству и развития лидерских навыков, некоторые высшие учебные заведения ввели этот предмет в свои учебные планы. Но теоретики и практики лидерства утверждают, что лидерские навыки и умения студентов не так сильно изменились. Это можно объяснить большим разрывом между теорией и практикой лидерства, то есть, студенты получают

теоретические знания лидерства, но просто не знают, как использовать эти знания на практике (Middlehurst, 2008; Lindsay et al, 2009; и др.).

После подведения итогов исследования по обучению навыкам лидерства по учебным программам вузов, были выделены три стратегии, рекомендованные авторами для формального и неформального обучения лидерству: (1) популяризация идеи включения программ по обучению лидерству в учебные планы; (2) стимулирование практической деятельности и (3) организация неформальных мероприятий по развитию лидерских компетенций (Skarbalienė, 2013).

Практические занятия, когда студенты имеют возможность быть лидерами, т.е. практические работы во время лекций, учебная практика, стажировки, деятельность в различных сообществах и т.д. считается теоретиками и практиками лидерства особенно значимой стратегией. Значимость этого аргументируется утверждением: лидерству можно научиться, участвуя в нем. По словам В. Шернас (2005), практическая деятельность помогает трансформировать профессиональное знание в живое через самостоятельное целенаправленное применение этого знания в профессиональной деятельности. Применительно к практической деятельности, встает вопрос о менторском участии в процессе развития лидерских компетенций студентов (Skarbalienė, 2015). Влияние менторства на рост лидерских достижений студентов также подтверждено научными исследованиями. Считается, что менторы могут помочь студентам установить отношения с вузом, мотивировать их более активно участвовать в академической, художественной, спортивной деятельности, а также деятельности студенческих и молодежных организаций, усвоить новые навыки и модели поведения и осознать специфику выбранной профессии (Day, 2001; Brungardt et al., 2006; Dugan, Komives, 2007; Scandura, 2011; и др.).

С. Лонг (2002) утверждает, что ментор это компетентный учитель или консультант, на которого можно положиться. Происхождение термина уходит в древние времена, когда Гомер рассказывал историю Троянской войны в своей эпической драме "Одиссея". Отправляясь на войну, Одиссей оставил сына на попечение своему другу, которого звали Ментором. Современное понимание менторства связано с книгой Д. Левинсона "Времена жизни человека" (1978, соч. Thibodeaux, Hays-Thomas, 2005). В этой книге описывается роль менторства в профессиональном развитии. В литературе можно найти много интерпретаций концепции менторства. Г. Аллард и др. (2000), М.Дж. Lankau, Т.А. Scandura (2002) описывают менторство как процесс, в котором более опытный и квалифицированный человек устанавливает и поддерживает хорошие отношения с менее квалифицированным и/или менее опытным человеком (подопечным), и своим собственным примером учит, подбадривает, советует и помогает тому в развитии. Этот процесс предназначен для ускорения профессионального и/или личностного развития человека. О том, что содействие профессиональному и личностному развитию подопечного является главной функцией наставника, говорится в работах многих авторов.

Ж. Е. Гирвес, Ю. Сепеда и Ж. К. Гватмей (2005) говорят о том, что выполнение функции личной поддержки (также называемой психосоциальной поддержкой) означает что ментор является образцом для подражания, подбадривает, консультирует, и все это — в рамках коллегиальных отношений с подопечным. Функции ментора, связанные с профессиональной карьерой подопечного, включают в себя обучение, инструктаж и консультирование. М. Ладишиене, О. Монкевичиене (2007) также подчеркивают важность консалтинга. Они утверждают, что консалтинг необходим, потому что он помогает человеку увидеть себя в различных видах деятельности и мотивирует его к профессиональному развитию. В дополнение к этим функциям, ментор также является советником, оказывает моральную поддержку, является источником информации, а также идеалом, на который студент может равняться (Yahner, Goodstein, 2012; Omatsu, 2012).

В контексте данной работы мы используем определение ментора, которое дал А. И. Ван (2002), и по мнению которого, ментор это опытный учитель, который стимулирует студента во время учебной практики, воспитывает и поддерживает неформальный контакт с ним или с ней, задает для студента модель поведения в учебном, профессиональном и личностном плане. Ментор оказывает помощь, контролирует ход работы и дает студенту обратную связь, помогает ему в планировании профессиональной карьеры, а также оценивает компетентность и прогресс студента.

По словам М. Баркаускайте и П. Печулайтиене (2007) стажировка является периодом, когда окончательно формируются представления студента о его профессиональной карьере, правах, обязанностях и ответственности. Исследования К. Станкевичене и О. Монкевичиене (2007) подтвердили, что навыки студентов во время стажировки формируются лучше, когда у них есть ментор, чем когда его нет. Авторы утверждают, что ментор необходим студенту в качестве примера; ментор может поделиться своим профессиональным опытом, а практика работы в организациях позволяет студенту развивать свои профессиональные навыки в присутствии опытных специалистов в соответствующей социальной среде, а не в изоляции.

Т. А. Скандура и др. (1996) и Д. Клаттербек (2004) считают, что наибольшую пользу студенту во время стажировки приносит то, что ментор делится с ним своими знаниями. Авторы говорят, что эти знания повышают уверенность подопечных в своих силах. Именно поэтому студенты смело берутся за разные виды деятельности, которые влияют на их дальнейшую карьеру, а сочетание потенциала и уверенности в себе помогает чувствовать себя квалифицированным профессионалом (экспертом) и достигать еще лучших результатов. Еще большее количество преимуществ стажировки в сочетании с менторством описываются в книге М. Баркаускайте и др. (2007). Там говорится, что после стажировки студенты меняют свое отношение к выбранной профессии — они находят её более трудной, более ответственной и они понимают необходимость улучшения профессиональных, социальных и межкультурных компетенций; также доказано, что ментор оказывает большое

влияние на такое изменение в восприятии. Эти идеи совпадают с мнением А. Поллард (2006) об основных аспектах и тенденциях наставничества. Он указывает на эти тенденции:

1. Вместе с пониманием компетенций, необходимых для данной профессии, укрепляется профессиональное сознание.

2. Так как большое внимание уделяется стажировке во время учебного процесса, надзор со стороны ментора очень важен в контексте поддержания высоких профессиональных стандартов и передачи знаний из поколения в поколение.

3. Менторство как способ обучения и развития, может быть применен по-разному, поэтому во время стажировки может быть приобретена и профессиональная квалификация.

Важность передачи знаний и специфических навыков отмечает и Л. Кумминс (2004). Она особо подчеркивает, что менторство дает возможность молодым специалистам общаться с «настоящими» профессионалами, почувствовать себя сильнее и обеспечивает их более успешное развитие.

Итак, ментор, который наблюдает и сопровождает студента во время стажировки, контролирует деятельность подопечного, выбирает стиль образования, задает поведенческие модели для студента в обучении и профессиональной деятельности, передает профессиональный опыт и знания, пытается сформировать отношение ученика к профессии, правам, обязанностям и ответственности. По словам Д. Насвитиене и М. Пилецкайте (2004) такая деятельность влияет на студентов и мотивирует их. И даже больше – это оказывает положительное влияние на институциональную культуру и подход студентов к своему образованию и обучению.

Хотя положительное влияние менторов на подопечных уже давно признано, исследований, выявляющих личные и профессиональные качества, которые помогли бы ментору выполнять свои обязанности лучше, было не так много. Тут уместно вспомнить мысль, высказанную Б. С. Познер (2009). Он утверждает, что, когда человек становится ментором, он чаще всего воспринимает это как положительную оценку всей проделанной им работы. Эта оценка мотивирует его к тому, чтобы делиться собственным опытом и компетенциями с подопечным. Отсутствие исследований в этом поле подтолкнуло нас к тому, чтобы провести собственное исследование с целью определить, влияют ли лидерские компетенции ментора на выполнение им своих функций, т.е. выявить связь между лидерскими компетенциями ментора и качеством исполнения им своих функций.

Таким образом, было запланировано эмпирическое исследование с применением стратегии количественных исследований и соответствующих методов анализа данных.

В описанном исследовании принимали участие две группы респондентов. Первая группа - студенты очного отделения на программе первого цикла подготовки преподавателей в высших учебных заведениях Литвы, а вторая группа – супервайзеры-менторы этих студентов. Поскольку обе группы

респондентов взаимосвязаны (их участие в опросе определено этой взаимной связью), было принято решение о том, что начальной точкой исследования должны быть студенты. Ожидалось, что надежные результаты исследования будут получены в соответствии с территориальным принципом: если выбирать несколько высших учебных заведений и опрашивать всех студентов, которые согласились принять участие в опросе. Таким образом, были приглашены и дали согласие на участие в исследовании студенты и менторы университетов в Клайпеде, Шяуляе, Литовского университета педагогических наук, а также колледжей Каунаса, Паневежиса и Вильнюса. 82,74 процента всех студентов, принявших участие в исследовании, обучаются в этих высших учебных заведениях. Каждый студент получил набор из двух анкет (одна анкета для студента и одна анкета для ментора (руководителя практики). Было собрано 536 комплектов вопросников. Таким образом, исследование включало в общей сложности 54,75 процента от общего числа исследуемой группы.

Анкета для менторов включает в себя вопросы о том, как выражаются лидерские компетенции. Вопросы основаны на Модельных Стандартах Учителя-Лидера, разработанных Консорциумом по Исследованиям Учительского Лидерства в США. Вопросник был разработан для оценки следующих лидерских компетенций менторов: (1) компетенция по созданию и укреплению культуры сотрудничества с целью достижения наилучших результатов студентами, а также совершенствования педагогов; (2) компетенции в новейших научных исследованиях, в поиске знаний, и информации, а также использования всего этого для улучшения своей деятельности и обучения студентов; (3) компетенция стремления к постоянному профессиональному совершенствованию для укрепления профессиональных навыков; (4) компетенция совершенствования преподавания и обучения студентов; (5) компетенция знаний в области различных методов оценивания и их применения; (6) компетенция сотрудничества с семьями и сообществом студентов; (7) компетенция повышения авторитета профессии учителя.

Для оценки этих 7 компетенций, всего было предложено 55 вопросов. Эти вопросы были сформулированы на основе описания каждой компетенции в терминах Модельных Стандартов Учителя-Лидера. Разделенные субшкалы были использованы для оценки каждой компетенции. Для оценки надежности каждой субшкалы был применен анализ надежности. Таким образом, *альфа Кронбаха* рейтинга субшкал для выражения лидерства варьируется от 0,740 до 0,947. *Альфа Кронбаха* всей рейтинговой шкалы для выражения лидерства менторами равна 0,975. Так как *альфа Кронбаха* вопросника и отдельных его частей составляет $> 0,7$ весь вопросник и субшкалы оцениваются как надежные.

Анкета для студентов была разработана для оценки отношения респондентов к деятельности своих менторов. Для того чтобы определить, как студенты, которые принимали участие в исследовании, оценивали своих менторов, была применена Многомерный Критерий Менторства, разработанный Т. А. Скандурой и Б. Р. Рагинс (1993). Этот инструмент был разработан с использованием классической модели функций ментора (Scandura,

1992; Scandura, Ragins, 1993). Он имеет 15 пунктов, и состоит из трех подшкал, отражающих три измерения: поддержка в карьере, психосоциальная поддержка и способность быть примером для подражания. Чтобы оценить надежность каждой подшкалы, еще раз провели анализ надежности.

Таким образом, *альфа Кронбаха* рейтинга субшкал варьируется от 0,820 до 0,904. *Альфа Кронбаха* всей рейтинговой шкалы выражения лидерства менторов равна 0,930. Так как *альфа Кронбаха* вопросника и отдельных его частей составляет $> 0,7$ весь вопросник и субшкалы оцениваются как надежные.

Для анализа полученных данных был применен корреляционный анализ.

Результаты и выводы

Установлена средне сильная (0,622), статистически значимая (0,000) линейная положительная корреляция между лидерскими компетенциями ментора и качеством выполнения им своих функций. Это соотношение означает, что если ментор имеет сильные лидерские компетенции, он или она выполняет менторские функции лучше.

Результаты дальнейшего анализа показывают среднесильную, статистически значимую и линейную положительную корреляцию между лидерскими компетенциями менторов по всем трем критериям для функций ментора (см. таблицу 1). Это соотношение означает, что чем сильнее лидерские компетенции ментора, тем лучше он или она выполняет каждую свою функцию.

Таблица 1.

Соотношение между лидерскими компетенциями ментора и объемом выполняемых им обязанностей

Соотношение между лидерскими компетенциями ментора и объемом ...	r	P
1. Функция поддержки в карьере	0,627	0,000
2. Функция психосоциальной поддержки	0,492	0,000
3. Функция формирования модели поведения	0,594	0,000

В следующих разделах рассматривается корреляция между каждым критерием функций ментора и лидерскими компетенциями.

Корреляция между функцией ментора по поддержке карьеры и его лидерскими компетенциями. Была определена средне сильная, статистически значимая линейная положительная корреляция между исполнением ментором функцией по поддержке карьеры и его лидерскими компетенциями. Это соотношение означает, что если ментор имеет сильные лидерские компетенции, он или она прилагает усилия к тому, чтобы укрепить профессиональные навыки и способствовать профессиональному развитию студентов.

При анализе корреляции между функцией поддержки карьеры и каждой компетенцией лидерства, результаты показывают средне сильную, статистически значимую линейную положительную корреляцию между всеми лидерскими компетенциями и функциями поддержки карьеры (таблица

2). Однако, самая сильная корреляция определена между функцией поддержки карьеры и компетенцией совершенствования преподавания и обучения студентов ($r = 0,640$; $p = 0,000$), а также компетенцией повышения авторитета профессии учителя ($r = 0,606$; $p = 0,000$).

Таблица 2.

Соотношение между эффективностью компетенции ментора в поддержке карьеры и его лидерскими способностями

Соотношение между эффективностью компетенции ментора в поддержке карьеры...	r	p
1. Компетенция по созданию и укреплению культуры сотрудничества с целью достижения наилучших результатов студентами, а также совершенствования педагогов.	0,516	0,000
2. Компетенции в новейших научных исследованиях, в поиске знаний, и информации, а также использования всего этого для улучшения своей деятельности и обучения студентов.	0,587	0,000
3. Компетенция стремления к постоянному профессиональному совершенствованию для укрепления профессиональных навыков	0,589	0,000
4. Компетенция совершенствования преподавания и обучения студентов	0,640	0,000
5. Компетенция знаний в области различных методов оценивания и их применения	0,534	0,000
6. Компетенция сотрудничества с семьями и сообществом студентов	0,469	0,000
7. Компетенция повышения авторитета профессии учителя	0,606	0,000

Корреляция между менторской функцией психосоциальной поддержки и его лидерскими компетенциями. Было определено среднее сильное, статистически значимое положительное линейное соотношение между функцией психосоциальной поддержки и лидерских компетенций ментора. Это соотношение означает, что если ментор имеет сильные компетенции лидерства, он или она особо подчеркивает важность личностного роста студента и поощряет студента развиваться в этом направлении.

При анализе корреляции между функцией психосоциальной поддержки и лидерских компетенций, результаты показывают среднее сильную, статистически значимую и линейную положительную корреляцию между всеми лидерскими компетенциями и функцией психологической поддержки (таблица 3). Тем не менее, самая сильная корреляция наблюдается между функцией психосоциальной поддержки и компетенцией, связанной с поиском информации о новейших научных исследованиях, последних открытиях, а также использование этого знания для улучшения своей профессиональной деятельности и обучения студентов ($r = 0,471$; $p = 0,000$); и компетенцией повышения авторитета профессии учителя ($r = 0,496$; $p = 0,000$).

Таблица 3.**Соотношение между функцией психосоциальной поддержки ментора и его лидерских компетенций**

Соотношение между эффективностью компетенции ментора в поддержке карьеры...	r	p
1. Компетенция по созданию и укреплению культуры сотрудничества с целью достижения наилучших результатов студентами, а также совершенствования педагогов.	0,516	0,000
2. Компетенции в новейших научных исследованиях, в поиске знаний, и информации, а также использования всего этого для улучшения своей деятельности и обучения студентов.	0,587	0,000
3. Компетенция стремления к постоянному профессиональному совершенствованию для укрепления профессиональных навыков	0,589	0,000
4. Компетенция совершенствования преподавания и обучения студентов	0,640	0,000
5. Компетенция знаний в области различных методов оценивания и их применения	0,534	0,000
6. Компетенция сотрудничества с семьями и сообществом студентов	0,469	0,000
7. Компетенция повышения авторитета профессии учителя	0,606	0,000

Корреляция между функцией ментора по формированию модели профессионального поведения и его лидерскими компетенциями. Была определена средне сильная, статистически значимая линейная положительная корреляция между функцией ментора по формированию модели профессионального поведения и его лидерскими компетенциями. Это соотношение означает, что если ментор имеет сильные компетенции лидерства, он или она подталкивает подопечного к тому, чтобы тот определил свою профессиональную роль и мотивирует его развиваться в своей профессиональной роли.

При анализе корреляции между функцией ментора по формированию модели профессионального поведения и лидерских компетенций, результаты показывают средне сильное, статистически значимое и линейное положительное соотношение между всеми лидерскими компетенциями и функцией ментора по формированию модели профессионального поведения (см. таблицу 4). Тем не менее, самая сильная корреляция появляется между функцией ментора по формированию модели профессионального поведения и компетенцией совершенствования преподавания и обучения студентов ($r = 0,618$; $p = 0,000$) а также компетенцией знаний в области различных методов оценивания и их применения ($r = 0,580$; $p = 0,000$).

Таблица 4.

Корреляция между функцией ментора формирования модели профессионального поведения и его лидерскими компетенциями

Корреляция между функцией ментора формирования модели профессионального поведения и...	r	p
1. Компетенция по созданию и укреплению культуры сотрудничества с целью достижения наилучших результатов студентами, а также совершенствования педагогов.	0,573	0,000
2. Компетенции в новейших научных исследованиях, в поиске знаний, и информации, а также использования всего этого для улучшения своей деятельности и обучения студентов.	0,558	0,000
3. Компетенция стремления к постоянному профессиональному совершенствованию для укрепления профессиональных навыков	0,572	0,000
4. Компетенция совершенствования преподавания и обучения студентов	0,618	0,000
5. Компетенция знаний в области различных методов оценивания и их применения	0,580	0,000
6. Компетенция сотрудничества с семьями и сообществом студентов	0,496	0,000
7. Компетенция повышения авторитета профессии учителя	0,527	0,000

Итоги:

- Ментор, который наблюдает и сопровождает студента во время стажировки, выбирает стиль образования, задает модели профессионального и личного поведения, передает профессиональный опыт и знания, пытается формировать отношение студента к профессии, его правам, обязанностям и ответственности.
- Лидерские компетенции ментора оказывают влияние на выполнение его функций, т.е. было установлено, что если ментор имеет сильные лидерские компетенции, он или она выполняет свои функции лучше.
- Функция поддержки карьеры является в соотношении с компетенцией совершенствования преподавания и обучения студентов и с компетенцией повышения авторитета профессии учителя.
- Функция психосоциальной поддержки коррелирует с компетенцией связанной с поиском информации о новейших научных исследованиях, последних открытиях, а также использование всего этого для улучшения своей профессиональной деятельности и обучения студентов и с компетенцией повышения авторитета профессии учителя.
- Функция ментора по формированию модели профессионального поведения коррелирует с компетенцией совершенствования преподавания и обучения студентов и компетенцией знаний в области различных методов оценивания и их применения.
- Результаты исследования совпадают со мнением многих авторов, которые подчеркивают важность менторов и менторства, дополняют существующие знания, а также вносят вклад в современные теории менторства

и лидерских компетенций.

Благодаря знаниям, полученным в результате этого исследования, становится возможным сформулировать несколько рекомендаций:

- Высшие учебные заведения должны создавать и поддерживать отношения с учреждениями, предоставляющими практику для студентов на основе партнерства. Делясь положительным опытом, знаниями и ожиданиями, студенты, супервайзеры в ВУЗах и менторы создают соответствующие условия и среду для успешного формирования компетенций, в том числе и компетенций лидерства.

- Это исследование обосновывает и актуализирует необходимость и важность качественной подготовки менторов, так как менторы, имеющие достаточные знания в теории и практике лидерства способны быстрее замечать потенциал в подопечных и могут лучше его раскрыть.

Список литературы

1. Alerd, G., Garvey, B., Smith, R. (2000). *The mentoring pocketbook*. Alresford: Management pocketbooks Ltd.
2. Astin, A. W., Astin, H. S., and associates. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
3. Barkauskaitė, M., Pečiuliauskienė, P. (2007). VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje. *Pedagogika*, T. 85, p. 43–52.
4. Benson, P., Saito, R. (2000). *The scientific foundations of youth development*. Minneapolis: Search Institute.
5. Brungardt, C., Greenleaf, J., Brungardt, C., Arensdorf, J. (2006). Majoring in Leadership: A Review of Undergraduate Leadership Degree Programs. *Journal of Leadership Education*, Vol. 5, Iss. 1, p. 4–25.
6. Clutterbuck D. (2004). Mentor competences: A field perspective. In Ed. by D. Clutterbuck, G. Lane, *The situational mentor: An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Aldershot: Gower Publishing Ltd, p. 42–56.
7. Cress, C., Astin, H., Zimmerman-Oster, K., Burkhardt, J. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, No. 42(1), p. 15–26.
8. Cummings, J. N. (2007). Leading Group from a Distance: How to Mitigate Consequences of Geographic Dispersion. *Leadership at a Distance: Research in Technologically Supported Work*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 33–50.
9. Day, D. V. (2001). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, Vol. 11, No. 4, p. 581–613.
10. Dugan, J. P., Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
11. Fertman, C. I., Van Linden, J. A. (1999). Character education for developing youth leadership. *Education Digest*, Vol. 65. No. 4, p. 11–16.
12. Gehrke, N. (1991). *Developing Teachers' Leadership Skills*. ERIC Digest.
13. Girves, J.E., Zepeda, Y., Gwathmey, J. K. (2005). Mentoring in a Post-Affirmative Action World. *Journal of Social Issues*, Vol. 61, Iss. 3, p. 449–479.
14. Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S., Mainella, F. C., Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, Vol. 6, p. 593–611.
15. Ladišienė, M., Monkevičienė, O. (2007). Pradedančio dirbti pedagogo ir studento

praktikanto konsultavimo ypatumai. *Pedagogika*, Nr. 86, p. 36–43.

16. Lankau, M. J., Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, Vol. 45, No. 4, p. 779–790.

17. Lindsay, D. R., Foster, C. A., Jackson, R. J., Hassan, A. M. (2009). Leadership Education and Assessment: A Developmental Approach. *Journal of Leadership Education*, Vol. 8, Iss. 1, p. 163–176.

18. Long, S. (2002). Mentoring: A personal reflection. *New Library World*, Vol. 103, No. 3, p. 94–97.

19. Middlehurst, R. (2008). Not Enough Science or Not Enough Learning? Exploring the Gaps between Leadership Theory and Practice. *Higher Education Quarterly*, Vol. 62, No. 4, p. 322–339.

20. Omatsu, G. (2012). *Student Leadership Training Booklet. Educational Opportunity Program*. California State University, Northridge.

21. Paccaud, F., Weihofen, A., Nocera, S. (2011). Public health education in Europe: old and new challenges. *Public Health Reviews*, Vol. 33, p. 66–86.

22. Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

23. Posner, B. Z. (2009). A Longitudinal Study Examining Changes in Students Leadership Behavior. *Journal of College Student Development*, Vol. 50, No. 5, P. 551–563.

24. Riggio, R. E., Ciulla, J., Sorenson, G. (2003). Leadership education at the undergraduate level: A liberal arts approach to leadership development. In S. E. Murphy & R. E. Ringio (Eds.), *The future of leadership development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 223–236.

25. Roberts, D. C. (2003). Crossing the boundaries in leadership program design. In C. Cherrey, J. J. Gardiner, & N. Huber (Eds.), *Building leadership bridges*. College Park, MD: International Leadership Association. p. 137–149.

26. Scandura, T. A., Ragins, B. R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 43, p. 251–265.

27. Scandura, T. A., Tejada, M. J., Werther, W. B., Lankau, M. J. (1996). Perspectives on mentoring. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 17, Iss. 3, p. 50–56.

28. Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, p. 169–174.

29. Scandura, T. A. (2011). Dysfunctional Mentoring Relationships and Outcomes. *Journal of Management*, Vol. 37, p. 280–304.

30. Schwartz, M. K., Axtman, K. M., Freeman, F. H. (1998). *Leadership education: A source book of courses and programs* (7th ed.). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

31. Skarbalienė, A. (2013). The problem of training of leadership competencies and its solving strategies at contemporary high school. *European Scientific Journal*, Vol. 9, No. 14, p. 21–28.

32. Skarbalienė, A. (2015). *The Leadership Competencies of Teachers Mentors as a Factor of Education of Leadership Competencies in Students*. Doctoral dissertation. Klaipėda: Klaipėda University.

33. Stankevičienė, K., Monkevičienė, O. (2007). Mokymo praktikos vadyba: mentoriavimo kompetencijos. *Pedagogika*, Nr. 85, p. 61–67.

34. Šernas, V. (2005). Sintezuotas šiuolaikinių studijų modelis. *Pedagogika*, Nr. 78, p. 5–9.

35. Thibodeaux, H.E., Hays-Thomas, R. (2005). The concepts of leader-member exchange and mentoring: Core and context. *Global Organizing Designs*, In G. B. Graen, J. A. Graen. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, p. 99–130.

36. Uno, H., Zakariasen, K. (2010). Public health leadership education in North America. *Journal of Healthcare Leadership*, Nr. 2, p. 11–15.

37. Van, A. J. (2002). *Community college mentoring program mentor – mentee handbook*. US: Iowa State University.

38. Wells, C. M., Maxfield, C. R. (2010). Preparing superintendents for building teacher

leadership: Implications for university programs. *The International Journal of Educational Leadership preparation*, No. 2, p. 1–10.

39. Yahner R., Goodstein, L. (2012). *Graduate student mentoring: be more than an advisor*. The Pennsylvania State University. <<http://www.gradsch.psu.edu/facstaff/practices/-mentoring.html>>

40. Zimmerman-Oster, K., Burkhardt, J. (1999). *Leadership in the making: Impact and insights from leadership development programs in U.S. colleges and universities*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.



Скорodelова А.Р.,

студентка 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование»

профиль «Психология образования»

Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ

E-mail: skorodelova.arina@mail.ru

Skorodelova A.R.,

3rd year student of direction "Psycho-pedagogical education"

profile "Educational psychology"

UNN Arzamas branch, Arzamas, Russia

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОЛОНТЕРСТВО СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

PROFESSIONALLY ORIENTED VOLUNTEERING OF STUDENTS AS A CONDITION OF FORMATION PROFESSIONAL EXPERIENCE

Аннотация. В статье рассматриваются профессионально-ориентированное волонтерство студентов как условие формирования их профессионального опыта, а также представлены результаты проведенного опроса.

Abstract. The article deals with professionally-oriented students volunteering as a condition of the formation of their professional experience, as well as provides results of the survey.

Ключевые слова: волонтерство, студенты, профессиональный опыт.

Keywords: volunteering, students, professional experience.

Модернизация профессионального обучения в Российской Федерации происходит исходя из образовательных потребностей страны, обусловленных такими требованиями к выпускникам вузов, как серьезная практическая подготовка, осуществляемая совместно и по запросам работодателей, развитие инициативных и мобильных специалистов, способных к сотрудничеству и качественному решению профессиональных задач. Реализация данных направлений профессионального развития возможна непосредственно в организованном образовательном процессе, воспитательной работе, в практике, где осуществляется самореализация студента как субъекта профессиональной деятельности [3], а также при участии в профессионально-ориентированном добровольчестве. Вуз является такой системой, которая, «как правило, реагирует на социально-экономические изменения в стране, как содержательно (изучение нормативно-

правового обеспечения деятельности конкретных учреждений в работе с определенными категориями населения), так и организационно (технологии и ориентация на спрос и ожидания рынка труда»)[4, С. 498]. Более того, данный вид деятельности дает возможность получить профессиональный опыт и позволяет «примерить» роль работника выбранной профессии.

Добровольческая деятельность позволяет студенту понять уровень своей профессиональной подготовки, определить траекторию индивидуального развития, сформировать позитивный образ «Я» в будущей профессии, осуществить переход к стадии активного размышления о будущей профессиональной деятельности, осуществление рефлексии позволяет «сырой» опыт перенести в личностно-профессиональный. Согласно идее Кузнецовой Т. И. «прогнозируемый результат образовательного процесса вуза – компетенции, которыми должны владеть студенты, рассматриваются именно как совокупность взаимосвязанных качеств личности (теоретические и практические знания и опыт, социально-личностные компетенции), необходимых для решения круга задач и проблем, относящихся к определённой сфере профессиональной деятельности» [2, С.32].

Реализация интегрированного и инклюзивного образования в России требует от психологов, социальных педагогов особой профессиональной подготовки к работе не только с детьми с особыми образовательными потребностями, но и с педагогами, с родителями, а также и учениками общеобразовательных школ. Наличие не только теоретических знаний, но и профессионального опыта будущих специалистов данного профиля в работе с детьми-инвалидами будет способствовать их психологической готовности к профессии, а также в добровольческой деятельности могут быть отработаны приемы, стратегии поведения с данной категорией детей. Самостоятельная профессиональная деятельность позволяет студенту осознать социальную значимость работы, ее гуманистическую направленность, ощутить ответственность за результаты своего труда.

Е. Ф. Зачиняева под профессионально-ориентированным волонтерством понимает то, в котором формируется «активная гражданская позиция молодого человека, филантропические взгляды, развиваются его лидерские качества, студент погружается в профессиональную среду», она обязательно осуществляется по приобретаемой специальности [1, с. 136]. Добровольческая деятельность позволяет студенту понять уровень своей профессиональной подготовки, определить траекторию индивидуального развития, сформировать позитивный образ «Я» в будущей профессии, осуществить переход к стадии активного размышления о будущей профессиональной деятельности, рефлексия, что позволяет перенести «сырой» опыт в личностно-профессиональный. Более того, она дает возможность будущему специалисту социально-гуманитарной сферы выразить личную позицию в отношении текущих социальных проблем, максимально реализовать себя в выбранной деятельности, удовлетворить социальные и духовные потребности, что будет тесно связано с его профессиональной мотивацией.

Профессионально-ориентированное волонтерство студентов позволяет решить узкий (формирование профессиональных компетенций) и широкий

спектр задач (помощь нуждающемуся населению страны и мира). Данный общественный механизм разрешения социальных противоречий в обществе в современных условиях является необходимым для государства, так как позволяет оказать поддержку материально незащищенным слоям населения сформировать нравственность, взаимответственность у населения и дает возможность проявить доброту. Тем не менее, важно избегать политизации волонтерской деятельности, что позволит сконцентрироваться на групповых и личностных целях с позиции решения проблем. Студенту-волонтеру необходимо четко понимать собственные обязанности, которые во многом будут исходить из его индивидуальных потребностей и установок.

Для выявления заинтересованности студентов 1 курса (25 человек) психолого-педагогического факультета в добровольчестве, мотивов участия в ней, а также наиболее интересных видов деятельности, в которых они могли бы участвовать, был проведен опрос. Изучая отношение к общественно полезной работе на добровольной основе, было определено, что 72% студентов относятся к ней положительно, 8 % – отрицательно, а 20 % – затрудняются ответить, что свидетельствует о наличии интереса к данному виду деятельности.

Выявляя, что же значит общественная волонтерская работа, мы определили, что 56% считают это возможностью принести людям пользу, 16% – участие в общественной жизни, 16% – это деятельность, реализуемая в свободное время, 8% – добрая воля человека проявлять свою активность, 4% – затрудняются ответить. При этом, участвовавшие в опросе к категории добровольцев относят тех, кому не безразлична жизнь других людей – 36%, кто периодически участвует в проведении каких-либо акций, мероприятий – 24%, кто является богатым человеком, занимающимся благотворительностью – 36%, это героический человек, готовый безвозмездно помогает людям – 4%, что свидетельствует о позитивном образе человека-добровольца.

Препятствием к участию в добровольческой деятельности для студентов является нехватка времени – 60%, равнодушие к проблемам общества – 8%, отсутствие информации об организациях, которые этим занимаются – 4%, нехватка опыта – 16%, материальные возможности – 8%, отсутствие должного отношения к подобной деятельности – 4%, затруднился ответить – 4%, основную трудность составляет занятость учебным процессом в вузе.

Потенциальными видами общественно-полезной деятельности, которой хотели бы заниматься первокурсники, являются социальное волонтерство (помощь детям-инвалидам) – 76%, донорство – 16%, участие в образовательных проектах – 4%, и лишь 4 % указали, что не могу оказывать помощь, в связи с недостатком свободного времени. Особый интерес студентов социально-гуманитарного профиля к волонтерству с детьми-инвалидами обусловлен реализацией интегрированного и инклюзивного образования в России, что требует от психологов, социальных педагогов особой профессиональной подготовки к работе не только с детьми с особыми образовательными потребностями, но и с педагогами, с родителями, а также и учениками общеобразовательных школ. Наличие не только теоретических знаний, но и профессионального опыта бу-

дущих специалистов данного профиля в работе с детьми-инвалидами будет способствовать их психологической готовности к профессии, а также в добровольческой деятельности могут быть отработаны приемы, стратегии поведения с данной категорией детей. Только собственный опыт деятельности, принятия решения, налаживания взаимодействия с ребенком, оказание добровольной безвозмездной помощи детям-инвалидам оказывает глубокое влияние на формирование ценностных ориентаций студента. Самостоятельная профессиональная деятельность позволяет студенту сформировать собственный профессиональный опыт.

Результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что у первокурсников доминирует положительное отношение к добровольчеству, и людям, включенным в данную деятельность, особый интерес, они проявляют к работе с детьми-инвалидами, положительным эффектом включенности в данную работу является успешное профессиональное развитие. Поэтому важной задачей вуза является выбор направлений программ подготовки волонтеров, которые будут включать семинары, тренинги и другие активные формы обучения, которые должны носить строго специализированный характер и дифференцироваться в зависимости от профиля образовательной организации.

Таким образом, профессионально-ориентированное волонтерство студента способствует обогащению его когнитивного компонента, изменению ценностного компонента, переживанию положительных эмоций от выполнения и достижения самостоятельных результатов, влияющих на профессиональную мотивацию, то есть формирует его профессиональный опыт взаимодействия с объектом профессиональной деятельности, в широком смысле происходит процесс профессиональной идентификации.

Список литературы

1. Зачиняева Е. Ф. Профессионально-ориентированное волонтерство как средство развития профессиональной идентичности будущих специалистов [Текст] / Зачиняева Е. Ф. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – №3. – 2011. – С. 134-137.
2. Кузнецова Т. И. Психолого-педагогические аспекты формирования личностных компетенций студентов в образовательном процессе современного вуза [Текст] / Кузнецова Т.И. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 1-2. – С. 32-36.
3. Максимова Н. Ю. Производственная практика как условие профессионального становления студентов [Текст] / Максимова Н. Ю. // Мир науки, культуры, образования. – №5 (54). – 2015. – С. 221-223.
4. Максимова Н. Ю. Современные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социально-гуманитарного профиля [Текст] / Максимова Н. Ю., Кузнецова Т. И. // Молодой ученый. – 2015. – №14. – С. 498-500.



Феоктистова Е.А.

*ассистент кафедры общей педагогики и
педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: ekaterinafeoktistova@bk.ru*

Feoktistova E.A.

*assistant to department of general pedagogics and
pedagogics of professional education
NNGU Arzamas branch, Arzamas, Russian Federation*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЗЕНТАНГЛ» В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ДЛЯ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ

USE OF THE ZENTANGL TECHNOLOGY IN WORK WITH STUDENTS FOR DECREASE IN LEVEL OF UNEASINESS

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема тревожности студентов, а также одна из современных технологий арт-терапии: «зентангл». Экспериментальным путем доказано, что использование данной технологии положительно влияет на студентов, снижая их уровень ситуативной и личностной тревожности.

Abstract. In this article the problem of uneasiness of students, and also one of the modern technologies of art therapy is considered: "zentangl". It is experimentally proved that use of this technology positively influences students, reducing their level of situational and personal uneasiness.

Ключевые слова. «Зентангл», арт-терапия, тревожность, личностная тревожность, ситуативная тревожность, студенты.

Keywords. "Zentangl", art therapy, uneasiness, personal uneasiness, situational uneasiness, students.

В современном обществе, наполненном постоянными стрессами, нехваткой времени, ускоренным ритмом жизни, непрерывным увеличением объема информации, которую необходимо усваивать, люди страдают от негативных проявлений и не могут им противостоять. Студенты – одна из наиболее уязвимых категорий людей, они находятся в промежуточном положении между детством и взрослой жизнью. Вхождение во взрослую, независимую жизнь, объем учебной нагрузки, несут в себе все новые и новые сложности, которые необходимо преодолевать. Одной из наиболее эффективных и простых технологий, помогающих справиться с огромным объемом информации современного мира, является арт-терапия.

Арт-терапия - это одно из направлений в психотерапии и психокоррекции, в основе которого лежат занятия пациентов изобразительным творчеством. Данный термин впервые был употреблен в англоязычных странах примерно в 40-е годы XX века. Он обозначал разнообразные способы лечебной и реабилитационной практики. В данный момент, арт-терапия не стоит на месте и постоянно развивается, создаются все новые и новые формы и технологии в данном направлении деятельности, которые более актуальны развитию общества и современным тенденциям жизни людей [2]. Можно отметить, что современные

методы арт-терапии очень схожи с самыми примитивными формами первобытного искусства и имеют свои истоки, начиная уже с данного периода времени. В основе данной технологии лежит произвольное самовыражение автора (клиента, пациента), в котором наибольший интерес для специалиста представляет не столько полученный результат, как объект последующей интерпретации, сколько сам процесс творчества, искренность, полнота самовыражения, переживаемые в результате производительного труда эмоции и чувства.

Нельзя отрицать тот факт, что технология “лечение искусством” (арт-терапия) зародилась практически одновременно с появлением самого искусства. На каждом этапе развития общества для “исцеления” больных применялись такие средства как музыка, танец, рисование, скульптура, театр, ритуалы и многое другое. Проанализировав различные способы «народного целительства», можно сказать, что каждый из них включает в себя те или иные элементы терапии искусством. Кроме того, для части людей народное творчество (например, рукоделие или ремесло) и по сей день используется с целью сохранения душевного равновесия и здоровья [2].

Одним из наиболее интересных и набирающих популярность современных методов арт-терапии является «зентангл». Это технология интуитивного рисования, когда клиент рисует на бумаге различные загогулилки. Книжные магазины и интернет-сайты наполнены подобными «зентанглами», «зендудлингами» и антистресс-раскрасками. Но это имеет лишь частичное отношение к данной технологии.

«Зентангл» - запатентованный метод арт-терапии, авторами которого являются Рик Робертс и Мария Томас. В данном методе есть некоторые правила, которых необходимо придерживаться, чтобы нарисовать свой «зентангл». Авторы идеи рассматривают данный метод как форму медитативного искусства. То есть, рисование это своего рода медитация с помощью ручки (карандаша) и листочка бумаги. В идеале рисунки воспроизводят на квадратах 9 на 9 см белой нелинованной бумаги. Так же возможно разграничение зоны рисунка линией, деление поля на сектора, в которых будут расположены различные узоры [3].

Нельзя не отметить практическую пользу этой технологии: «Зентангл улучшает память, стимулирует творческие способности, поднимает настроение, успокаивает в стрессовых ситуациях и может быть использован как инструмент управления гневом. Не надо учиться рисовать - зентангл сам всему научит. Художественные знания и умения тоже не нужны - зентангл подходит всем» [3].

В «зентангле» можно выделить ряд преимуществ и плюсов.

1. Для создания своего «зетангла» совершенно не обязательно обладать умением рисовать. Необходимо лишь начать, со временем узоры будут выходить все лучше, появятся новые идеи и желание рисовать больше и лучше.

2. Для рисования нет необходимости в приобретении специальных приспособлений и оборудования. Нужен всего лишь квадрат бумаги, черная ручка (простой карандаш). С помощью этого не хитрого оборудования, имеющегося под рукой у каждого, вы можете испытать данную технику на себе и понять, подходит она лично для вас или нет.

3. Рисовать можно в любом месте и в любой момент времени.

4. Переход на разнообразные виды творчества. Пациент со временем развивает свою изобретательность, интерес и может пробовать свои силы в других видах творчества. К тому же, элементы «танглов» могут использоваться во многих других технологиях. Детство, как наиболее сензитивный период для развития творческих навыков, подойдет как нельзя лучше [5].

Создание «зентангла» это не просто работа на результат – получение красивого замысловатого узора, сколько работа над собой, создание своего творческого продукта, концентрация надо процессом, упорядочение мысли. На мой взгляд, технология «зентангла» - довольно перспективна и имеет обширную область применения. Я использовала данную технологию при работе со студентами, так как она является довольно современной и интересной, не требующей больших экономических затрат.

Тревожность влияет на межличностное взаимодействие студентов, на само поведение, а, следовательно, и на учёбу. Студенты, имеющие высокий уровень тревожности не могут быть лидерами, т.к. не уверены в себе, замкнуты, стеснительны, не общительны. Как правило, такие студенты одиноки. Повышенный уровень тревожности может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности к ситуации, в которой находится студент.

Данная технология была применена в работе со студентами, обучающимися на 4 курсе АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского по очной форме обучения. В рамках тематического занятия детям было рассказано о данном виде творчества, его плюсах и минусах, а так же ребята попробовали нарисовать свой «зентангл». Так же, чтобы изучить влияние технологии «зентангл» на уровень тревожности обучающихся, мы использовали тест Спилбергера-Ханина [1]. Это единственная методика, которая позволяет дифференцировано измерять тревожность как личностное свойство и как состояние, связанное с текущей ситуацией. С помощью этого теста мы определили показатели ситуативной и личностной тревожности.

Тревожность как личностная черта означает мотив или приобретенную поведенческую позицию, которая заставляет человека воспринимать широкий круг объективно безопасных обстоятельств, как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них состояниями тревоги, интенсивность которых не соответствует величине реальной опасности. Реактивная (ситуативная) тревожность характеризует состояние человека в данный момент времени, которое характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью в данной конкретной обстановке. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на экстремальную или стрессовую ситуацию, может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

Первичная диагностика была нами проведена до применения технологии, вторичная – в конце занятия. Результаты оказались следующими:

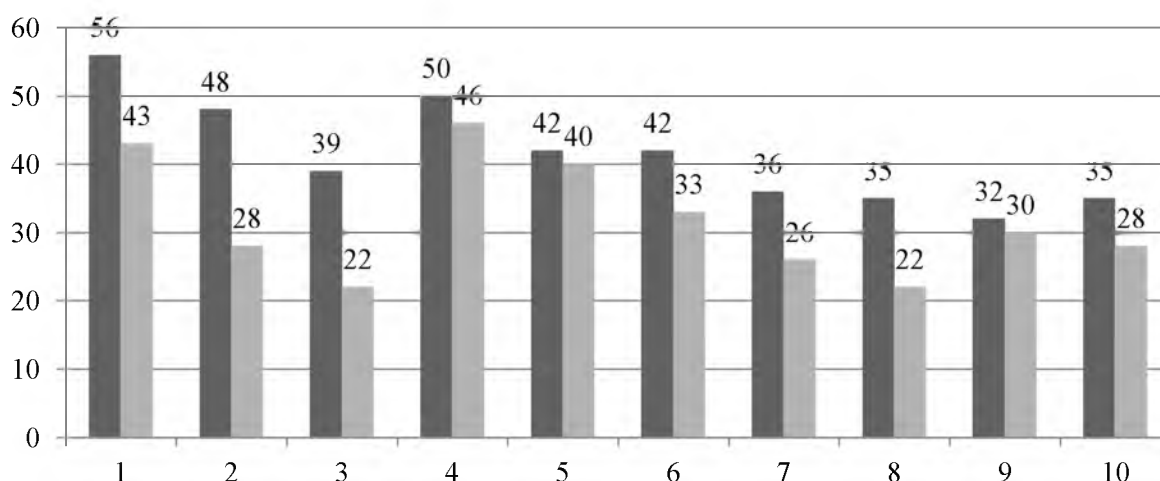


Рис.1. Показатели ситуативной тревожности студентов до и после применения технологии (в баллах)

Показатель ситуативной тревожности означает переживание таких эмоций: напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность. Показатель более 45 баллов означает высокий уровень ситуативной тревожности, от 31 до 44 баллов – средний уровень, ниже 30 – низкий. Из диаграммы видно, что показатель ситуативной тревожности после применения технологии «зентангл» значительно снизился. Это говорит о том, что студенты стали чувствовать себя более комфортно, следовательно: данная технология эффективна.

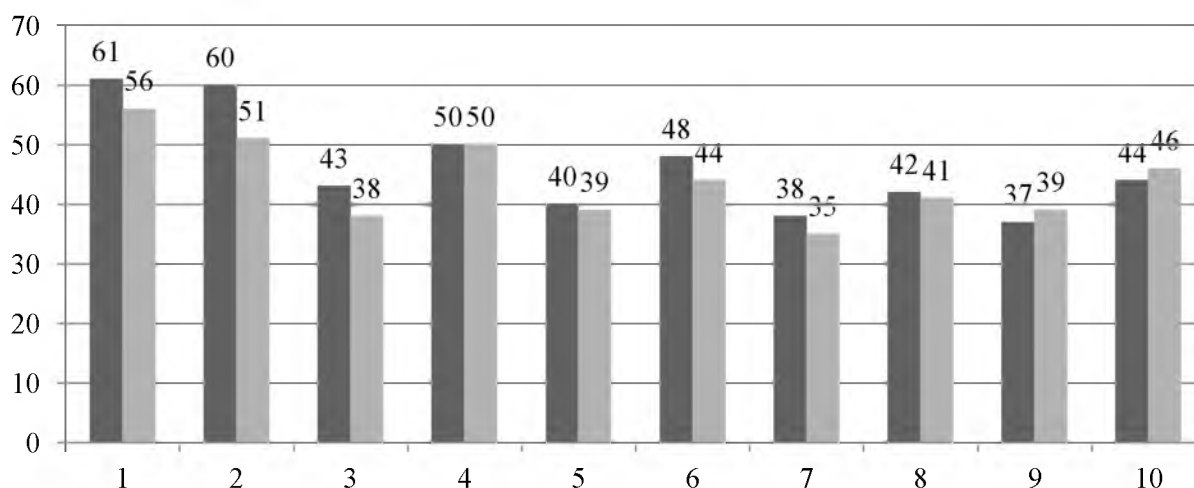


Рис.2. Показатели личностной тревожности студентов до и после применения технологии (в баллах)

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая predisposition человека к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Из диаграммы видно, что имеется тенденция снижения уровня личностной тревожности после применения технологии, но изменения не значительные. Это объясняется тем, что личностная тревожность – более постоянная ха-

рактеристика, чем ситуативная, и снизить ее можно только проведя цикл занятий, направленных на снижение данного показателя.

Анализируя результаты проведенного исследования можно сказать, что ребята с интересом отнеслись к заданию, у большинства получилось создать свой «тангл», процесс рисования студентам понравился, они были заинтересованы. Большинство ребят до занятия не знали о данном виде творчества, но планировали его не бросать и продолжать рисовать, так как почувствовали на себе его эффективность. Некоторые обучающиеся отметили, что в процессе рисования их мысли структурировались, настроение поднялось и захотелось сделать что-то положительное.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что арт-терапия не стоит на месте, создаются новые направления, которые могут быть использованы специалистами в своей работе. «Зентангл» - одно из таких направлений, набирающих популярность. Специалистам, работающим со студентами, детьми, а также взрослыми по разнообразным проблемам и отклонениям, можно рекомендовать применение данной технологии. В данной статье экспериментальным путем доказано, что использование технологии «зентангла» положительно влияет на студентов, снижая их уровень ситуативной и личностной тревожности.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. - СПб.: Речь, 2005. С.44-49.
2. Копытин А.И. Арт-терапия - новые горизонты [Текст]/ Под ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. - 336с.
3. Крахула Б. Зентангл. Рисование для релаксации, вдохновения и удовольствия [Текст]/ Бекка Крахула. Пер. И.Кочнева. – Питер, 2014. – 128с.
4. Холостова Е.И, Кононова Л.И. «Технологии социальной работы». Москва, Юрайт, 2012.
5. Феокистова Е.А. Современные методы арт-терапии в работе с детьми «группы риска» // Профилактическая и коррекционная работа с детьми «группы риска»: опыт, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием (9-10 декабря 2015 г.) – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. – С.394-397



Чудакова Ю.В.,
*старший преподаватель кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ*
Chudakova Y. V.,
*senior teacher of the chair of General pedagogy
and pedagogy of professional education
Arzamas branch of UNN, Arzamas, Russia*

Лашкина Ю.И.,
*студентка 4 курса
направление «Социальная работа»
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ*
E-mail: zuv91@mail.ru
Laskina I. J.,
*the 4th year student
direction "Social work"
Arzamas branch of UNN, Arzamas, Russia*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SOCIO-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT GRADUATES OF BOARDING INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE PROFESSION

Аннотация. В статье авторами рассматриваются возможности создания благоприятных условий для адаптации воспитанников интернатных учреждений на современном рынке труда.

Abstract. In the article the authors considered the possibility of establishing favourable conditions for the adaptation of the inmates of boarding institutions in the modern labour market.

Ключевые слова. Воспитанник школы-интерната; адаптация к профессиональной деятельности.

Keywords. The pupil of the boarding school; adaptation to professional activity.

Социальное положение молодежи в России отражает общее состояние общества, находящегося в переходном периоде. «Потребности молодежи подкрепляются системой услуг по информационному обеспечению, образованию, трудоустройству, здравоохранению, отдыху, социальному обслуживанию, поддержкой в трудной жизненной ситуации.

Социальные службы для молодежи осуществляют свою деятельность по более чем 20 направлениям. Наиболее распространены психолого-педагогическое консультирование молодежи, экстренная психологическая помощь по телефону, деятельность центров социальной реабилитации, социокультурные услуги, профессиональная ориентация молодежи, правовая и информационная помощь» [2].

Остаётся проблемой адаптация выпускников интернатных учреждений к профессиональной деятельности. «Практические и научные исследования, проведенные учеными в различных регионах России, свидетельствуют о том, что многие выпускники детских домов недостаточно подготовлены к выбору своего жизненного пути, отличаются неприспособленностью к самостоятельной жизни, низкой социальной активностью. Потребительское отношение, формирующееся у них при жизни на полном государственном обеспечении, неумение строить жизнь по социально-культурным нормам и правилам, непонимание многих социальных взаимоотношений между людьми ведут к негативным последствиям» [1]. Перед выпускниками детского дома весьма остро встает проблема включения в социум. Сегодня они поставлены перед фактом радикальных перемен новой социальной среды, к которой вынуждены приспособляться. Выпускники интернатных учреждений испытывают трудности в установлении профессиональных и дружеских отношений.

Вопрос о профессиональном самоопределении в условиях детского дома мало изучен и является одной из актуальных и социально значимых проблем педагогической науки и практики.

Во многих учреждениях интернатного типа с будущими выпускниками проводится работа по профессиональному ориентированию. Однако найти работу по специальности, которая нравится молодым людям, удастся не всегда. Обычно их направляют в профессиональные училища, в которых есть места для проживания. Проблемы начинаются на стадии собеседования. Молодые люди зачастую неуверенны в себе, не могут чётко сформулировать свои пожелания, относящиеся к месту будущего трудоустройства.

«Сами выпускники чаще всего жалуются на неприятие их трудовым коллективом, дискриминационные установки, завышенные, как им кажется, требования, отсутствие понятных правил, безучастность или, наоборот, попытки «лезть в душу».

В результате у молодых людей возникает непонимание происходящего, чувство заброшенности, ненужности. Они страдают от отсутствия поддержки, неустроенности, незнания многих простых вещей. Очевидно, что трудности, возникающие при первичном трудоустройстве и закреплении на рабочем месте, являются составляющей общих проблем выпускников, к которым можно отнести:

- низкий уровень подготовки кадров, работающих с воспитанниками и выпускниками;
- отсутствие специализированных программ поддержки выпускников; отсутствие у молодых людей ориентации в мире профессий и трудности при самоопределении;
- отсутствие реального выбора дальнейшего пути после выхода из учреждения;
- ограниченная информация о деятельности различных организаций и программ, оказывающих помощь выпускникам; недостаточная компетенция руководства предприятий;

- проблема преемственности деятельности учреждений, занимающихся детьми-сиротами;

- отсутствие специальных программ по социализации в процессе обучения и первичного трудоустройства» [3].

В связи с этим работу с воспитанниками интернатных учреждений по формированию социально-психологической готовности к самостоятельной жизни и ответственности за свое будущее важно строить с учетом их личностных особенностей. Чтобы максимально реализовать эту цель, педагогам необходимо создавать специальные условия, которые помогут ребенку реализовать свои лучшие качества. Например, уверенности в своих силах относительно будущей специальности, создание возможности соотнести свои склонности и способности с требованиями по интересующей профессии, знакомство воспитанников с особенностями будущей профессиональной деятельности и формами организации труда. Это поможет выпускникам самоопределиться и выбрать будущую профессию по своему желанию.

«Организация занятости молодежи - сложная многоплановая проблема, носящая межведомственный характер. Она находится на стыке интересов целого ряда структур - службы занятости населения, образовательных учреждений и органов управления образованием, органов местного самоуправления и предприятий.

Основной целью деятельности данных организаций является создание благоприятных условий для интеграции молодежи на рынке труда, адаптации ее к современным требованиям профессиональной подготовки и квалификации, снижение социальной напряженности в молодежной среде региона и обществе в целом» [2].

В последнее время стала популярной теория «социального лифта», которая в случае с выпускниками интернатных учреждений сводится к созданию условий для получения качественного образования и места в хорошей фирме.

Большую роль в подготовке выпускников к самостоятельной жизни и создании системы постинтернатной адаптации сыграла реализация Федеральной целевой программы «Дети-сироты». В ней решались задачи обеспечения качественного конкурентоспособного образования и трудоустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В рамках проекта Минобрнауки РФ «Создание федерального Интернет-ресурса по вопросам профессионального самоопределения воспитанников интернатных учреждений» разработан сайт www.proforient.ru. На нем размещены нормативно-правовые акты, материалы о деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной и исполнительной власти субъектов РФ по вопросам профориентации, профессионального образования и трудоустройства воспитанников; информация от работодателей, способствующая подготовке молодежи к сознательному выбору профессии. Доступ к Интернет-ресурсам повышает качество профессионального самоопределения выпускников, расширяет возможности трудоустройства, соответствующего запросам молодых людей, и способствует их правовой защищенности.

В ходе изучения проблемы адаптации к профессиональной деятельности были выявлены различные формы помощи и сопровождения выпускников в постинтернатный период, внедряемые в субъектах РФ. Например, в Московской области действует закон о постинтернатном патронате, в Новгородской области - социальный патронат; в Республике Татарстан и Томской области молодых людей патронируют в течение трех лет после выпуска. Во Владимирской области для них созданы инновационные учреждения, семейные центры, социальные гостиные. В Республике Марий Эл социальные педагоги курируют выпускников в течение пяти лет. В Курганской - практикуется помещение выпускников до 18-летнего возраста в семьи патронатных воспитателей, широко распространено наставничество. В Орловской - работает «телефон доверия», созданы специальные службы поддержки выпускников в интернатных учреждениях. В Камчатском крае выпускникам назначают кураторов. В Белгородской области к решению проблем выпускников привлечены промышленные предприятия - учредители негосударственных детских домов, которые помогают им трудоустроиться.

На сегодняшний день во многих регионах Российской Федерации (69%) распространены такие формы сопровождения как: наставничество, переписка, общение по телефону, правовое и профориентационное консультирование, оказание психологической и материальной помощи, содействие в трудоустройстве и обучении, посещение педагогическими работниками выпускников, создание центров постинтернатной адаптации.

Важную роль в подготовке выпускников к самостоятельной жизни играет профориентационная работа, проводимая во время пребывания подростков в интернате. Примером такой работы могут послужить упражнения, предложенные специалистами Общественной организации «Педагогическое общество» г. Арзамаса Нижегородской области в ходе реализации проекта «Детский дом - добрый дом» и направленные на развитие установок на выбор профессии: «Кем я хочу стать?» (Групповая дискуссия в общем круге); «Кем по профессии могут стать мои друзья по группе?»; компьютерная психодиагностика предрасположенности к профессии и др. [4].

Во многом успешному процессу профессиональной адаптации способствует включение в адаптационный процесс интерактивных технологий (имитационных игр: сюжетно-ролевая, дидактическая, аттестационная, рефлексивная), позволяющих выпускникам в игровой форме «проживать» различные ситуации, проектировать способы действия предложенных моделей до встречи с ними в реальной жизни.

Таким образом, многообразие форм сопровождения выпускников интернатных учреждений направлено на решение проблемы адаптации выпускников интернатных учреждений к профессиональной деятельности, что невозможно без повышения уровня социальной адаптации (развитие навыков коммуникационной культуры, формирование потребности в общении), информационного обеспечения выпускников по вопросам профессионального самоопределения, проблемам молодёжного рынка труда с учётом их наклонностей, интересов и способностей.

Список литературы

1. Василькова, Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.
2. Социальная работа с молодёжью Учебное пособие - 4 изд. / Под редакцией Н. Ф. Басова. – Издательство: «Дашков и Ко», 2015. – 328 с.
3. Семья, Г. Российский опыт работы с выпускниками интернатных учреждений / Галина Семья [Электронный ресурс] // Беспризорник.- 2008.-№ 1. - С. 2-9. URL: <http://odub.tomsk.ru/AboutLibrary/Projects/ProtectYourRights /workExperience.aspx> (дата обращения: 23.02.2016).
4. Щелина, Т.Т. и др. Психологическое обеспечение развития личности детей-сирот в учреждениях интрернатного типа. По материалам реализации проекта «Детский дом – добрый дом» Программы «Партнёр» (IREX): монография. – Арзамас, АГПИ, 2003. – 303 с.



Секция «Психолого-социальные факторы здоровья современного человека, семьи, общества»

Абалакова А.А.

*студентка психолого-педагогического факультета
специальности «Психология и педагогика девиантного поведения», 4 курс
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ*

Abalakova A.A.

*student of psycho-pedagogical faculty
specialty "Psychology and pedagogy of deviant behavior", 4 year
Arzamas branch UNN, Arzamas, Russian Federation*

Акутина С.П.,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования,
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, РФ
e-mail: sakutina@mail.ru*

Akutina S.P.,

*doctor of pedagogical sciences, professor of general pedagogy
and pedagogy of vocational education,
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

FEATURES PSYCHO-SOCIAL WORK WITH FAMILITS, TO EDUCATE A CHILD WITH DISABILITIES

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности психолого-социальной работы с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями.

Abstract: This article discusses the features of psycho-social work with families with a child with disabilities.

Ключевые слова: Психолого-социальная работа, семья, ребенок с ограниченными возможностями.

Keywords: Psycho-social work, the family, the child with disabilities.

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями, имеет особый статус в обществе. Проблемы такой семьи ограничиваются не только какими-либо личностными особенностями, но и решением проблем самого ребенка.

К детям с ограниченными возможностями, относятся дети, имеющие значительные ограничения в своей жизнедеятельности, которые приводят к социальной дезадаптации, что является последствием нарушения развития и роста ребенка, его способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, игровой и трудовой деятельности в будущем. В структуре детской инвалидности преоб-

ладают: умственная отсталость, детский церебральный паралич, врожденные уродства и заболевания внутренних органов, опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения и слуха.

Довольно часто, семьи имеющие ребенка - инвалида закрыты от внешнего мира. Они значительно уменьшают круг своих знакомых, ограничивают общение с родственниками в силу особенностей своего ребенка, а так же из-за личностных установок самих родителей.

Детская инвалидность, является особой проблемой, которая волнует не только государство, но и затрагивает все слои населения. В настоящее время инвалиды составляют 10% населения всего земного шара, из них 120 миллионов детей и подростков. Большинство детей - инвалидов воспитываются вне семьи.

Семья для таких детей является очень важным фактором, ведь именно в ней наиболее благоприятная среда, создающая условия, для роста и развития ребенка – инвалида.

Семьи, которая воспитывают таких «особых» детей переживают неожиданные и долговременные события, которые вызывают сильные стрессы и кризис, который состоит из 4 фаз:

1. Шок, беспомощность, растерянность. Родители, которые оказались в такой ситуации, не в состоянии принять то, что у их ребенка есть отклонения в развитии.

2. После того, как родители испытали шок, у них образуется новая реакция на сложившуюся ситуацию – отрицание. Родители не хотят осознавать то, что именно у них неполноценный ребенок. По мере того, как родители начинают понимать и принимать диагноз своего ребенка, они погружаются в депрессивное состояние.

3. Депрессивное состояние, которое связано с осознанием действительности. Если супругам не удастся вместе, справиться со своим горем, то у них могут пострадать и их отношения, что в большинстве случаев приводят к разводам.

4. Появление зрелой адаптации, характеризуется уменьшением переживаний своего горя, готовностью решить проблему. На этом этапе важно, чтобы родители приняли все усилия и сохранили свою семью, поддерживая и уважая, друг друга [1,с.69].

Семья является ближайшим окружением ребенка – инвалида. Главным в воспитании такого ребенка является семья, которая для него является миром, в котором он останется на всю жизнь. И как говорил Л. С. Выготский: «Существует и развивается не ребенок, а система «ребенок - взрослый», как совмещенная психологическая система» [5,с.69].

Родители, которые воспитывают детей – инвалидов, вынуждены постоянно решать проблемы, которые во многом связаны с особым статусом своего ребенка, такие как малообеспеченность, ограничение жизнедеятельности и другие.

При воспитании такого «особого» ребенка, родители сталкиваются с большими трудностями. Многие семьи не могут самостоятельно справиться с сопутствующими проблемами, к ним добавляются новые переживания, волне-

ния и стрессы. Поэтому таким семьям необходима помощь специалистов: реабилитологов, педагогов, медиков, социальных работников и других специалистов которые могут оказать помощь и поддержку, как родителям, так и детям в кризисных ситуациях.

Вопросами психосоциальной работы с детьми – инвалидами и их семьями рассматриваются в работах: А. М. Гулиной, Р. Кочюнас, Л. В. Сафоновой, В. В. Ткачевой, М. В. Фирсова, Ю. Б. Шапиро и другие.

Семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями, можно разделить на четыре группы.

В первую группу относятся родители, у которых выражена сфера родительских чувств, которая характерна для такого стиля семейного воспитания, как гиперопека. Родители с таким стилем воспитания имеют неадекватные представления о возможностях своего ребенка. У матери отмечается чувство тревожности и напряженность. Поведение родителей характеризуется сверхзаботливым отношением к ребенку. Такой стиль воспитания актуален для матерей - одиночек.

Во вторую группу относятся родители с холодным общением к своему ребенку, это характеризуется таким стилем воспитания, как гипопроекция. Родители уделяют излишнее внимание на лечение ребенка, предъявляют завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаются компенсировать свои недовольства за счет эмоционального отвержения ребенка.

К третьей группе относятся родители с таким стилем воспитания, как сотрудничество. Такой образ жизни возникает, когда родители верят в успех своего ребенка и сильные стороны его природы в развитии самостоятельности у ребенка.

Четвертая группа – репрессивный стиль семейного общения. Такой стиль характеризуется родительскими установками на лидерскую позицию [4,с.3].

Если рассматривать, как образ отношения к ребенку, то он проявляется, как пессимистический взгляд на будущее ребенка, в постоянном ограничении его прав, в жестких родительских требованиях, неисполнение которых наказывается. Родители требуют от ребенка неукосного выполнения всех заданий и не учитывают при этом его интеллектуальных, двигательных и психологических возможностей. Если ребенок отказывается от выполнения родительских требований, то они нередко прибегают к физическим наказаниям.

При рассмотрении стилей воспитания, выделяются так же модели, как родители относятся к дефекту ребенка.

- Модель «охранительного воспитания», она связана с тем, что родители переоценивают дефект своего ребенка, это проявляется излишней опекой ребенка. В этом случае, ребенка чрезмерно жалеют, балуют, оберегают от всего и ото всех, даже от дел, которые посильны ребенку. Взрослые сами выполняют все дела ребенка, имея благие намерения, делая при этом своего ребенка беспомощным. При такой модели воспитания, ребенок не овладевает простейшими навыками, даже такими как самообслуживание. Таким образом, можно сделать вывод, что модель «охранительного воспитания» создает условия для искусст-

венной изоляции ребенка-инвалида от общества. Данное отношение к ребенку приводит к развитию эгоистической личности. В будущем такой человек с трудом адаптируется в коллективе.

- Модель «равнодушного воспитания», которая приводит к развитию у ребенка чувства ненужности и отвергнутости, такой ребенок переживает чувство одиночества. У детей вырабатывается умение приспосабливаться к окружающей среде, равнодушие и недоброжелательность по отношению к родным, взрослым и другим ребятам [2, с.49].

Таким образом, данные модели семейного воспитания ребенка создают предпосылки для вторичных отклонений в психическом развитии ребенка. Лишь адекватная оценка отклонений в развитии ребенка со стороны родителей служит основой для успешного воспитания его, как личности.

Специалисты, работающие с семьями в которых воспитываются дети – инвалиды, несомненно, способствуют гуманизации общества, изменению отношения к своему ребенку. При работе специалистов с данной категорией семей, особую важность приобретает психосоциальная помощь. Целью является первичная психологическая помощь и социальная поддержка семей имеющих ребенка – инвалида.

Психосоциальная работа выполняет: информационную, диагностическую, коррекционную, консультативную функции, воздействующие через индивидуальные и групповые формы оказания психосоциальной помощи. Работа с семьей, где растет ребенок с ограниченными возможностями - это очень сложный и многогранный процесс, требующий профессионального понимания специалиста; отношения к родителям, как к партнерам; изучение семьи; разработка индивидуальной программы, которая соответствует семейным потребностям и стилям семьи.

Выполняя диагностическую функцию, специалист предоставляет семье информацию о развитии ребенка, о его дальнейших возможностях; что представляет из себя расстройство, которым страдает их ребенок; раскрывает вопросы воспитания и обучения такого ребенка. В индивидуальное консультирование входит практическая помощь семье имеющая ребенка с ограниченными возможностями. Суть этой помощи заключается в поиске решения проблем психологического, воспитательно-педагогического, медико-социологического характера. При проведении семейного консультирования, специалист оказывает семье поддержку в преодолении эмоциональных нарушений, вызываемых проявлением особого ребенка. На индивидуальных занятиях с ребенком, которые проводятся в присутствии одного из родителей, специалист использует методы воспитательно-педагогического воздействия на психическое развитие ребенка. Под групповой работой понимается организация детско-родительских групп. Участникам, выпадает такая возможность, как поделиться своим опытом, рассказать картину своих переживаний, приобрести навыки по воспитанию своего особого ребенка. Данный способ, оказания помощи семьям, воспитывающим ребенка с ограниченными возможностями, является одним из самых эффективных.

Таким образом, главной целью социально-педагогической деятельности в работе с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями является то, чтобы помочь семье справиться со всеми трудностями в воспитании ребенка-инвалида и воздействовать на семью таким образом, чтобы мобилизовать её возможности для решения задач реабилитационного процесса.

Список литературы

1. Куликова Г.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М, 2000 г. – 69 с.
2. Ключева П.В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг. М.: Просвещение, 2001 г. – 49 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика – М.: Просвещение, 2003 г.
4. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М; Просвещение, 2005 г. – 3с.
5. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. - М., 1981г. – 69 с.



Быкова С.В.

магистрант 2 курса

направление «Психолого-педагогическое образование»

Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Bykova S.V.

2 undergraduate course

Direction "Psycho-pedagogical education"

Arzamas branch UNN them. NI Lobachevsky

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОЦИУМЕ

ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN SOCIETY

Аннотация. В статье рассматривается влияние общества на воспитание и адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья; трудности адаптации детей в социуме.

Abstract. The article discusses the influence of society on psychological education and adaptation of children with disabilities; aspects, connected with difficulties of adaptation of children with disabilities.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптация, социальная адаптация.

Keywords: Children with disabilities, adaptation, social adaptation.

В настоящее время большое внимание уделяется детям с ограниченными возможностями здоровья, в связи с тем, что заметно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Причинами данного явления могут быть: состояние окружающей среды, здоровье родителей, условия жизни и воспитание в семье. Дети с ограниченными возможностями здоровья – лица, имеющие отклонения от норм жизнедеятельности вследствие нарушения здо-

ровья, характеризующиеся ограничением способности осуществлять ориентацию, обучение, самообслуживание, передвижение, общение, трудовую деятельность [1]. Их детство отличается от детства их сверстников, они не могут выступать так, как их сверстники. Многие из детей с ограниченными возможностями здоровья не посещают учебные заведения, а обучаются на дому, в связи с этим они лишены общения со сверстниками. Соответственно, некоторые из них испытывают затруднение в том, чтобы найти общий язык с другим человеком, выразить свои мысли по тому или иному вопросу, не имеют представления о том, с чего начать общение и как заводить знакомства. В итоге это сказывается на психике ребенка; неслучайно многие из таких детей замкнутые, малообщительные, одинокие и пугливые.

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в первую очередь, уделяется вниманию их адаптации в обществе. Вопросами социальной адаптации занимались Е.В. Селенина, Л.Е. Данилюк. Проблема социализации и интеграции в социум детей с ограниченными возможностями здоровья в России раскрывают такие исследователи как: Т.Л. Агеева, Н.В. Васильева. Специфику организации интегрированного образования детей с ограниченными возможностями и степень его эффективности представлены в исследованиях таких российских ученых как: А. Б. Кизима, Е.Кузьмичева, Л.Тигранова, В. Фатеев. Е.В. Кулагина. Под социальной адаптацией детей понимают специально организованный непрерывный процесс привыкания ребенка к условиям социальной среды через усвоение им правил и норм поведения, принятых в обществе [3]. Социальная адаптация личности подразумевает такое состояние, при котором потребности личности и условия среды будут полностью удовлетворены. Адаптация ребенка будет изменяться в зависимости от конкретной ситуации.

Большое значение адаптации в обществе играет воспитание в семье. Именно родители должны поддержать и подготовить ребенка к общению со сверстниками. Некоторые дети ведут себя скованно в общении со сверстниками и взрослыми, что может неблагоприятно повлиять на их дальнейшее развитие. Ребенок пытается адаптироваться к определенной ситуации в определенном обществе. Не все дети адаптируются одинаково легко. У многих детей этот процесс проходит тяжело. Это может привести к появлению стресса. При этом стресс может быть эмоциональным, психическим или болевым. При рождении ребенка заложена некоторая система адаптации. Наряду с тем, как ребенок взрослеет, эта система формируется и совершенствуется [6].

В социуме дети с ограниченными возможностями выполняют определенную социальную роль. В начальной стадии адаптации в определенной ситуации ребенок испытывает большое стрессовое состояние. При последующем возникновении такой ситуации, стрессовое состояние ребенка уменьшается и приходит в норму. Поэтому для работы с детьми с ОВЗ разработаны соответствующие методики социальной адаптации, в которых учитываются особенности их общения и поведения.

В современном обществе существуют такие человеческие отношения, которые способствуют тому, чтобы адаптационный период прошел спокойно и с

наименьшими потерями в психике детей с ограниченными возможностями здоровья. Современному обществу необходимо понять то, что у детей с ОВЗ такие же равные права, как и у других детей. Неслучайно одним из главных показателей социально-психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями является их отношение к собственной жизни.

Становясь взрослыми, они проходят еще один адаптационный период, вполне возможно самый важный в их жизни: устройство на работу. Некоторые представители нашего общества не проявляют большого желания общаться с такими людьми. Со стороны «здоровых» существуют психологические стереотипы, связанные с людьми с ограниченными возможностями здоровья, в результате этого им трудно устроиться на какую-либо работу, они испытывают страх перед будущим, тревогу, неуверенность в себе и завтрашнем дне.

Проблема социальной адаптации и реабилитации детей-инвалидов имеет не только социальное, экономическое и политическое значение, но и морально-этическое. Повышение качества жизни детей с ограниченными возможностями может быть достигнуто путем предоставления им в соответствии с возрастом возможности принимать участие в жизни общества. Для данной категории детей должны быть созданы все условия, облегчающие их жизнедеятельность. Также должна проводиться психологическая поддержка, которая включает в себя следующие аспекты работы:

- диагностика индивидуально-психологических особенностей личности; межличностных, детско-родительских;
- профессиональных предпочтений, способностей, интересов, склонностей; помощь в осознании собственных личностных ресурсов;
- психологическое консультирование по личным и социальным проблемам;
- помощь в гармонизации отношений к себе самому, к значимым другим, к социальному окружению; нормализация уровня самоприятия, уверенности в себе; проведения уроков самопознания, с целью нормализации уровня самоприятия и принятия других;
- профилактика возможных затруднений в адаптации инвалидов по зрению, формирование умений и навыков саморегуляции, релаксации, содействие полноценному личностному и профессиональному развитию;
- совершенствование умений и навыков межличностного восприятия, эффективного делового и личного общения, взаимопонимания, предотвращения и позитивного разрешения конфликтных ситуаций [6].

Созданы учреждения, оказывающие социально-психологические услуги детям с ограниченными возможностями здоровья: Социальный приют для детей и подростков, Центр социальной адаптации для лиц без определенного места жительства и занятий, Центр реабилитации инвалидов, Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями, Центр социально-психологической помощи населению, Центр социальной помощи семье и детям. Благодаря различным центрам помощи, люди с ограниченными возможностями имеют шанс устроиться на работу, заниматься спортом, вести полноценный образ жизни. Наряду с этим, люди, которые нахо-

дятся рядом с такими детьми, должны понимать всю ценность помощи в их адаптации в обществе.

Таким образом, данная тема имеет огромное значение, так как современное образование предъявляет определенный уровень толерантности детям с ОВЗ. Общество должно быть терпимее к этим детям и оказывать всяческую поддержку им в тех или иных ситуациях. Так как именно от общества зависит, с каким эмоционально-психическим настроем будет ребенок с ограниченными возможностями адаптироваться и жить в данной среде. Не имея достаточно хорошей психологической подготовки, детям с ОВЗ трудно адаптироваться в социуме, так как адаптация – это длительный процесс. В связи с этим, педагоги-психологи должны приложить все усилия, для того, чтобы такие дети могли рассчитывать только на себя. Психологическая дезадаптация в социуме может привести к еще большей замкнутости и обострению болезни.

Список литературы

1. Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации. – М.: Владос, 2009. – 300 с.
2. Возжаева Ф.С. Реализация комплексных реабилитационных программ для детей-инвалидов//Социальное обеспечение. – 2005. – №18. – С.24.
3. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н., Тищенко Е.Я., Дьяконов Б.П. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 416 с.
4. Данакин, Н.С. Управление социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Глаголев, Н.С. Данакин, Л.Е. Данилюк. – Белгород: БГТУ им. В.Г. Шухова, 2011 – 276 с.
5. Кулагина Е.В. Занятость родителей в семьях с детьми-инвалидами// СОЦИС. – 2004. – № 5. – С. 88.
6. Реан, А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан.// Вестник СПбГУ.- №20.- С.75.



Вешкин Э. П.,
тренер-преподаватель по плаванию первой категории
детской юношеской спортивной школы «ИКАР»
г. Саров, РФ
Veshkin E.P.
The trainer-teacher of the first category
of children's and youth sport school "IKAR",
Sarov, Russia

Кузнецова Т.И.
ассистент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, РФ
Kuznetsova T. I.,
Assistant of the Department of Social Work, service and tourism
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE PECULIARITIES OF WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация: данная статья посвящена изучению особенностей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования. Выделены формы и направления деятельности специалиста работающего с детьми, имеющими особенности физического развития.

Abstract: This article is devoted to the study of the peculiarities of working with children with disabilities in establishments of additional education. Forms and areas of activities of specialists who work with children having peculiarities of physical development are allocated.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, учреждения дополнительного образования, адаптация, социализация, агенты социализации, реабилитация.

Key words: children with disabilities, establishments of additional education, adaptation, socialization, agents of socialization, rehabilitation.

За последние несколько лет в России наблюдается тенденция увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). По данным Федеральной службы государственной статистики в 2014 году насчитывалось 579 тыс. 574 человек, в 2015 году – 604 тыс. 850 человек [5]. Это связано с ухудшением экологии, ростом степени генетической предрасположенности к заболеваниям, перинатальными патологиями, высоким травматизмом, низким уровнем медицинского обслуживания и прочими негативными факторами.

Дети с ОВЗ – это дети, состояние здоровья которых «препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания» [1] в связи с имеющимися стойкими нарушениями функций организма, отклонениями или недостатками в развитии, что приводит к нарушению адап-

тивной способности данной категории к окружающей среде и препятствует нормальному взаимодействию с обществом. Кроме того, социум изобилует негативными стереотипами и установками в отношении к людям, имеющим инвалидность [3]. Таким образом, наиболее значимой проблемой является определение положения ребенка с ОВЗ в современном обществе. Дети с ОВЗ нуждаются в комплексной профессиональной помощи специалистов и в психолого-педагогическом сопровождении, которые позволят охватить все стороны жизнедеятельности ребенка.

Выше обозначенные проблемы актуализировали потребность создания условий для полноценного развития и воспитания детей с ОВЗ в учреждениях общего и дополнительного образования. Именно в сфере образования ребенок с ОВЗ сможет удовлетворить потребность в общении со сверстниками, получить опыт участия в различных видах деятельности (творческой, художественной, спортивной и т.д.), что поспособствует нормализации процесса социализации ребенка с особенностями.

Процесс расширения географии доступной среды для детей с ОВЗ на территории РФ предоставляет данной категории возможность посещать учреждения дополнительного образования (далее УДО), что позволяет им нормально функционировать наравне со здоровыми детьми.

УДО становятся пространством, ориентированным на предоставление ребенку с ОВЗ возможности самореализации и приобретение позитивного опыта взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, что способствует предотвращению социальной дезадаптации детей с особенностями в развитии.

Опираясь на интегративный подход к образованию детей с ОВЗ, идея которого состоит в необходимости организации активного включения детей-инвалидов в сферу дополнительного образования, данная категория детей всё чаще привлекается к участию в физкультурно-спортивной деятельности, что позволяет достигнуть социальной адаптации и реабилитации детей с ОВЗ.

Физкультурно-спортивная деятельность оказывает позитивное воздействие на ребенка, имеющего ОВЗ. В процессе занятий спортом у ребенка формируются волевые качества, самосознание, способности к самообслуживанию, развиваются ценностно-смысловые ориентации, способствующие установлению адекватных социальных контактов с окружающими за счёт осознания ребенком себя активным субъектом общественных отношений.

Главным агентом социализации в УДО физкультурно-спортивной направленности выступает педагог-тренер, который является наставником на пути достижения желаемого успеха и, в конечном счёте, самореализации ребенка с ОВЗ, так как важнейшую роль в том, как пройдет становление ребенка играют «люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь» [2].

На первоначальном этапе, педагог обеспечивает процесс адаптации в новой и непривычной для ребенка с ОВЗ ситуации, через установление эмоционального контакта и взаимодействие с родителями, что позволяет выстраивать

индивидуальную траекторию становления в спортивной сфере ребенка с ОВЗ, учитывая специфические особенности, к которым относятся:

- характер инвалидности;
- психофизиологические особенности;
- недостатки физического здоровья (соматическая ослабленность);
- ограниченные возможности детей-инвалидов, которые не позволяют участвовать в соответствующей их возрасту деятельности;
- ограниченные возможности для общения [4]. При необходимости в программу спортивной подготовки вносятся коррективы.

К главным принципам в работе с детьми, имеющими особенности в развитии, относятся – принцип гуманности и педагогической деликатности, которые помогут ребенку раскрыться и создадут условия для развития его способностей.

Гуманистический подход интерпретирует психологическую поддержку детей с ОВЗ, как оказание необходимой помощи в позитивном развитии личности ребенка, делая акцент на его субъектности. Психологическая поддержка является уникальным стилем межличностных отношений и способна компенсировать неполноценность и обратить слабость в силу.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ важно делать упор на достижениях ребенка для закрепления положительного эффекта от успеха выполняемой деятельности и минимизации негативных эмоций ребенка с ОВЗ при неудачах в адаптивной физкультуре.

Основными формами работы в физкультурно-спортивной секции являются индивидуальные и групповые занятия, в ходе которых ребенок раскрывается, демонстрируя физические и психические способности. Дети с ОВЗ, которые часто не способны привести в исполнение стандартные движения и элементарные упражнения выполняют их в ходе регулярных тренировок, что вырабатывает стойкую психологическую и мышечную память, позволяющую в дальнейшем развиваться.

Успехи ребенка с ОВЗ в физкультурно-спортивной деятельности способствуют улучшению физического и психологического состояния и полноценной социализации. Следует отметить, что успехи детей с ОВЗ, кроме выше обозначенных условий, зависят и от качества работы УДО физкультурно-спортивной ориентации в различных направлениях, к которым относятся:

- пропаганда физкультурно-спортивной деятельности среди детей с ОВЗ и их родителей через информирование о роли адаптивной физкультуры в становлении личности ребенка в современном обществе;
- обеспечение свободного доступа в УДО физкультурно-спортивной направленности детям с ОВЗ;
- предоставление возможности участия детей с особенностями в развитии в спортивных мероприятиях различного уровня, что будет способствовать: 1) популяризации адаптивного спорта; 2) повышению социальной активности детей с ОВЗ;

- создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды;

- усовершенствование уровня психолого-педагогической грамотности специалиста (педагога-тренера), работающего с детьми с ОВЗ через участие в соответствующих программах и курсах повышения квалификации.

Таким образом, работа с детьми с ОВЗ в УДО физкультурно-спортивной направленности должна выстраиваться, учитывая психологические и физические особенности и потребности обозначенной категории. Используя индивидуальные и групповые формы работы с детьми с особенностями в развитии, а так же различные методы подкрепления успеха и минимизации неудач, осуществляя целенаправленное и систематическое психолого-педагогическое сопровождение ожидаемыми результатами становятся: адаптация ребенка с ОВЗ к условиям окружающего мира; приобретение позитивного опыта межличностного взаимодействия; полноценная социализация. Всё это делает реабилитационный прогноз ребенка с ОВЗ более благоприятным.

Список литературы

1. Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: [Текст] методические рекомендации. – М.: Владос, 2009. – 300 с.

2. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов [Текст]/ Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2000. - 200 с.

3. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие [Текст]/ Зайцев Д.В., Зайцева Н.В., Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов – 1999. –110 с.

4. Мжаванадзе Н.Ш. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. [Текст] Методические рекомендации. – Сыктывкар. – 2013. – 90 с.

5. Федеральная служба социальной статистики: [Электронный ресурс]: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/



Гроздова Е.М.

*Магистрант второго курса направления: Психолого-педагогическое образование,
профиль Проектирование психологически безопасной образовательной среды
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: k.grozdova@mail.ru*

Grozdova E. M.

*Undergraduate second course areas: Psycho-pedagogical education,
profile Designing of psychologically safe educational environment
UNN branch, Arzamas, Arzamas, Russia*

Щелина Т.Т.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: arz65@mail.ru*

Schelina T. T.

*doctor of pedagogical sciences , professor of general pedagogy
and pedagogy of vocational education
UNN branch, Arzamas, Arzamas, Russia*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА, КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

THE PROJECT ACTIVITY COLLEGE STUDENTS AS A WAY OF SHAPING THE VALUES OF A HEALTHY LIFESTYLE

Аннотация: В данной статье рассматривается проектная деятельность обучающихся техникума, как эффективный способ в формировании ценности здорового образа жизни; проанализирован опыт профилактической деятельности студенческой молодёжи техникума посредством реализации проекта за здоровый жизненный стиль.

Abstract: This article deals with the project activities of students of the College, as an effective way in the formation of the value of healthy lifestyles; the prevention activities students of the College through the implementation of the project for healthy life style.

Ключевые слова: проектная деятельность, здоровый образ жизни, профилактическая деятельность студентов, студенческая молодёжь, вредные привычки.

Keywords: the project activity, healthy lifestyle, routine activities of students, students, bad habits.

На современном этапе, согласно новым социальным требованиям государства к системе образования и воспитания (ФГОС НПО СПО), проектная деятельность обучающихся должна способствовать не только развитию морально-нравственных качеств, социальной активности, формированию профессиональных компетенций, но и реализовываться как форма учебной работы, определяя пути личностного и познавательного развития детей [1].

В условиях модернизации образовательного пространства, всё больше делается акцент на проектную деятельность, в качестве наиболее активного способа самостоятельной работы обучающихся, ориентированного на конструирование, подкрепление знаний, умений, навыков и поиск новых моделей и

форм реальной деятельности, обеспечивающих процесс становления профессионализма, самореализации и социализации студенческой молодёжи [2].

В современных педагогических подходах, проектная деятельность трактуется как интегративный вид деятельности, в рамках решения вопросов инициативы в игре или общественно-полезной деятельности (М.С. Говоров, Т.Ф. Игнатенко, И.Э. Плотник). Актуальные проблемы проектирования отражены в работах В.В. Давыдова, И.А. Елисеевой, Л.И. Лурье, В.А. Ясвина, где доказывается потребность в проектировании как одном из видов педагогической практики и условия формирования проектной культуры. В работах В. Буйлова, Э.Л. Дисы, Т.А. Ивановой, В.Г. Николаева, А.Н. Пивоварова, Э.Н. Поляковой, В.В. Пономарева, Н.А. Русиной исследуются факторы, оказывающие влияние на формирование здорового образа жизни молодёжи. В настоящее время ведется поиск условий и альтернативных стратегических ориентиров в формировании здорового образа жизни среди обучающейся молодежи в трудах Р.И. Айзман, Э.Н. Вайнер, Г.К. Зайцева, Т. Кружилиной, А.Т. Смирнова, и др.

Проблема ведения здорового образа жизни настолько актуальна в учреждениях профессионального образования, что требует активного привлечения ребят к совместной профилактической работе и взаимодействию с педагогами и специалистами в пропаганде здорового жизненного стиля среди обучающихся.

В учреждениях профессионального образования, всё больше уделяется внимание на создание условий и использование таких методов, способов, форм, технологий взаимодействия, которые способствуют развитию потенциала (ресурсов личности) обучающихся [3].

Исходя из этого, мы решили реализовать проект «В ритме здорового образа жизни» на базе «Арзамасский техникум строительства и предпринимательства» Нижегородской области. Проект направлен на пропаганду и мотивацию студенческой молодёжи к ведению здорового образа жизни.

В состав проектной группы вошли 18 студентов с 1 по 3 курс. Эта группа включает в себя студентов, имеющих желание активно противодействовать курению, употреблению алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ в молодежной среде. На основе этой группы создается добровольное волонтерское движение «ЗДОРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ», которое развивает свою деятельность по трем основным направлениям:

1. «ПОЗИЦИЯ» - на собственном примере демонстрировать, что не употребляя табак, алкоголь, наркотики возможно получить от жизни гораздо больше, ведя здоровый образ жизни.

2. «ЗАЩИТА» - уметь защищаться и научить обучающихся техникума противостоять агрессии среды сверстников, отдающим приоритет не здоровому образу жизни, а курению, употреблению спиртосодержащих напитков, наркотиков.

3. «ПОМОЩЬ» - если у обучающихся начинают возникать проблемы с курением, употреблением алкоголя, наркотиков, помочь им найти альтернативный способ вредным привычкам, через спортивные секции, кружки допол-

нительного образования, занятие общественно-полезной деятельностью, обращение к специалистам (психологам, наркологам) за помощью.

Реализовывая проект «В ритме здорового образа жизни», ребята активно и творчески подходят к проблемам курения, употребления алкоголя, наркотиков среди сверстников, к организации классных часов, мероприятий, «здоровых перемен», спортивных соревнований не только с обучающимися техника, но и педагогами, родителями, учащимися школ города.

В основе проекта лежит установка на изменение отношения к курению, употреблению алкоголя, наркотиков. Изменяя отношение к той или иной проблеме, мы предоставляем обучающемуся возможность формировать ситуации и организовывать собственное жизненное пространство, являясь в этом процессе активным субъектом, в формировании ценности здорового образа жизни.

В рамках реализации проекта, до организации профилактической деятельности студентов, было проведено анонимное анкетирование, с целью выявления отношения обучающихся к вредным привычкам (курению, употреблению алкоголя, наркотиков). По полученным данным 20% - относится положительно, имеют «опыт» знакомства с вредными привычками; 24% - «равнодушные противники», выразили нейтральное отношение; 56% - «активные противники», относится негативно к проявлению таких вредных привычек и готовы принять участие в профилактической деятельности.

С помощью профилактической деятельности участников проектной группы, были организованы для студентов 1 курса классные часы, акции за здоровый образ жизни, дискуссии, форумы, концерты, спортивные мероприятия с участием педагогов, а также конкурсы (видеороликов, презентаций, буклетов, флаеров, плакатов, комиксов, проектов от групп за здоровый жизненный стиль). Была выявлена и положительная динамика в профилактической деятельности, осуществляемой инициативной группой ребят, в ходе практического взаимодействия, 12% («из равнодушных противников» экспериментальной группы вошли в состав студенческой молодёжи (активных субъектов) по реализации проекта за здоровый жизненный стиль.

Однако, следует отметить, что проектная деятельность студентов в реализации проекта «В РИТМЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ» с профилактической направленностью, позволили активизировать социальную активность, развить ресурсы личности студенческой молодёжи, реализовать творческий потенциал обучающихся, раскрыть возможности, проектировать и созидать новую реальность.

Список литературы

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 г.г. (в новой редакции): распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.05.13. № 792-р.
2. Равкин З.И., Метод проектов / З.И. Равкин // Российская педагогическая энциклопедия в 3 т. – М., 1993. – Т.1. – С. 567-568.32 Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы модерни-

зации непрерывного образования/ Ю.В. Сенько// Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4. – с. 192-196.

3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие для вузов. М.: Московский психолого-социальный ин-т. 2005. – 216 с.



Гуджинскене В.,

*Доктор педагогических наук, профессор Института эдукологии и социальной работы
Университет им. Миколаса Ромериса, Вильнюс, Литва*

E-mail: vida.gudzinskiene@mruni.eu

Gudzinskiene V.,

*Doctor of Educational Sciences, Professor of Institute of Educology and Social Work
Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania,*

E-mail: vida.gudzinskiene@mruni.eu

Чеснавичене Ю.,

*Доктор педагогических наук, лектор Кафедры здоровья и физического развития
Литовский эдукологический университет, Вильнюс, Литва*

E-mail: jurate.cesnaviciene@leu.lt

Cesnaviciene J.,

*Doctor of Educational Sciences, Lecturer of the Department of Health and Physical Education
Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Lithuania*

E-mail: jurate.cesnaviciene@leu.lt

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ВЫБОР ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

DETERMINANTS OF THE CHOICE OF A HEALTHY LIFESTYLE IN THE CONTEXT OF THE SOCIAL ECOLOGICAL MODEL

Аннотация. В данной статье рассматривается теоретическая основа Социально-экологической модели. Опираясь на эту модель и результаты эмпирического исследования, авторы статьи приводят мнение учеников 5–8 классов о факторах, определяющих выбор здорового образа жизни.

Abstract. The article provides the characterization of the theoretical background of the Social Ecological Model. With reference to the model in question and empirical research findings the article aims at revealing the attitude of 5-8th form pupils towards the determinants of the choice of a healthy lifestyle.

Ключевые слова. Здоровый образ жизни, Социально-экологическая модель, ученики 5-8 классов.

Keywords. Healthy lifestyle, the Social Ecological Model, 5-8th form pupils.

Theoretical background. Health is determined by heredity (genetics), health care services, physical and social environment; however, lifestyle has the greatest impact on health [7]. Life skills that endure all life long and that will determine health and life quality of every individual are developed in the childhood or adolescence. The behaviour of children and their attitude towards a healthy lifestyle often condition their life

quality as adults; therefore it is significant that skills of a healthy lifestyle should be developed from early years. The determinants of the choice of a healthy lifestyle may be analysed with reference to the Social Ecological Model (Fig. 1). This model recognizes and articulates the interrelationships between the individual and their environment and focus on how the environment and individual influence one another.

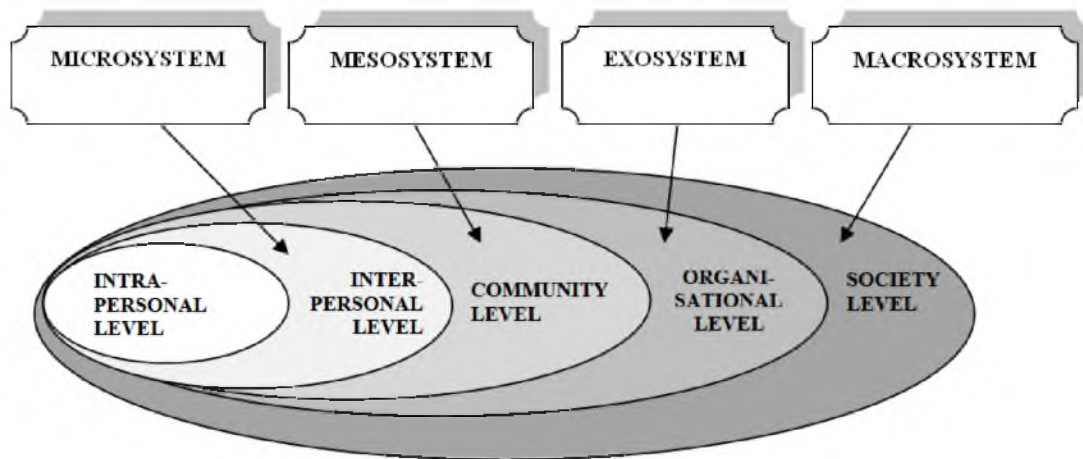


Fig. 1. Social Ecological Model [2; 8]

The first theoretical background of this model is Ecological Health Behaviour model [8]. This model describes five levels that have influence on healthy living: intrapersonal, interpersonal, community, organisational and society. Intrapersonal level of the model is the central one and it focuses on individual factors that can effect healthy living (knowledge, attitude, believes, motivation, skills, capacities, sex, age, education, social and economic status, self-efficacy). Interpersonal level covers the relationships between pupils and their closest environment (family, friends, and peers) that support the changes in behaviour. Community level is the social networks and norms that formally or informally exist among the pupils and within their close environment or community. The organisational level consists of the orders and rules that limit or stimulate appropriate behaviour of the pupils. The society level includes the local, regional or national policy that gives the support to health-related activities.

The second theoretical background of the Social Ecological Model is Ecological Systems Theory [2]. The author of this theory offered the systematic approach which focuses on the reciprocity of the different areas (micro-, meso-, exo- and macro- levels). The individuals as the elements of the system and the factors influencing the changes in social behaviour are not treated as the isolated unit but rather as a part of the wider structure. Microsystem is the closest environment around the individuals (the family in most cases). The family is responsible for the formations and development of attitudes towards a healthy lifestyle and care for health as well as the healthy life models are sought here. Mesosystem (close friends, neighbours, peers and school community) in direct connection with microsystem would form the healthy living as the mean of social behaviour. The teachers themselves being models of certain behaviour appear to be the ones who disseminate and support formal information about a healthy lifestyle in the development of appropriate skills and habits of healthy living. The peers and friends as the

representatives of mesosystem become an essential and important source of self-esteem and self-confidence to the person. Exosystem is indirect, a bit distant social environment which is formed by family friends, relatives, representatives of social services. The person in this system is not an active participant but the system meets his or her needs, stimulates the development of a personality, etc. An extremely important function of the exosystem is the support of the development of healthy living habits through the microsystem. Macrosystem is a rather wide and distant circle that encompasses a nation's culture, traditions, social norms and models. It influences the other three lower levels and contributes to the development and consolidation of attitudes towards a healthy lifestyle.

The Social Ecological Model has been successfully used in changing the diet habits [3; 5; 9], prevention of smoking or alcohol use [6; 10], and physical activity behaviour [1; 4; 5].

The aim of the research: to single out the factors that influence the decision of 5-8th form pupils to choose a healthy lifestyle.

The object of the research: factors that have influence on the decision to choose a healthy lifestyle.

The research methods – analysis, interpretation and generalization of scientific literature, anonymous questionnaire survey.

The research sample. Having done the calculations according to V. I. Paniotto formula [11], 817 pupils were ascribed to the sample of the research. 398 girls (48.7%) and 419 boys (51.3%) took part in the questionnaire survey. The research sample was made of 603 city school learners (73.8%), and 214 pupils (26.2%) from schools in rural areas. The distribution of the research sample considering the forms is the following: 20.7% of fifth-formers, 25.6% of sixth-formers, 26.4% of seventh-formers and 27.3% of eighth-formers of the total.

The statistical analysis of the research data was accomplished using the statistical package SPSS 16.0 for Windows. The following methods were applied to analyse the research data: descriptive analysis (percentage), Pearson Chi-Square tests (non-parametric test that compares two unmatched groups).

The results of the empirical research. Healthy lifestyle skills of pupils are formed by their parents' attitudes, atmosphere in the family and family lifestyle. According to the opinion of more than a half of 5-8th form respondents, the family as one of the most important elements of the microsystem of the Social Ecological Model makes a significant influence while choosing a healthy lifestyle (Fig. 2). The comparison of the responses of the girls and boys revealed that more girls (56.8%) than boys (44.2%) ($\chi^2 = 29,690$; $df = 2$; $p < 0.0001$) think so. Such a result may be presupposed by girls being more inclined to take over and follow their family lifestyle model. Nearly half of the respondents agree that their peers as a part of mesosystem make a medium influence on the choice of a healthy lifestyle. There was no distinct difference observed in the opinion of both the groups on the question.

The school as a part of mesosystem is the very place where a child spends most of the daytime, thus it is essentially important to ensure that exceptional attention is paid to the formation of healthy lifestyle attitudes at school. The generalization of the research data discloses that almost half of the pupils indicate that formal education

(classes of various subjects) makes a medium influence on the determination to choose a healthy lifestyle while the number of those referring to a big influence amounts to nearly one fourth. A medium influence was more indicated by the girls (55.7%) than the boys (43.1%), while a big influence was more often pointed out by the boys (29.2%) than the girls (19.8%) ($\chi^2 = 22,466$; $df = 2$; $p < 0.0001$). Two fifths of 5-8th form pupils state that their decision to choose a healthy lifestyle is greatly influenced by non-formal physical education whereas 46.7% of the respondents consider its influence to be of a medium significance. Attention should be paid to the distribution of the responses: a big influence was indicated by more of the boys (45.7%) than the girls (36.7%) ($\chi^2 = 17,841$; $df = 2$; $p < 0.0001$). According to the opinion of more than a half of the 5-8th formers (58.1%), media (as a part of exosystem) have a medium influence on their determination. More of the girls (66.3%) than the boys (49.9%) expressed such an opinion ($\chi^2 = 35,838$; $df = 2$; $p < 0.0001$).

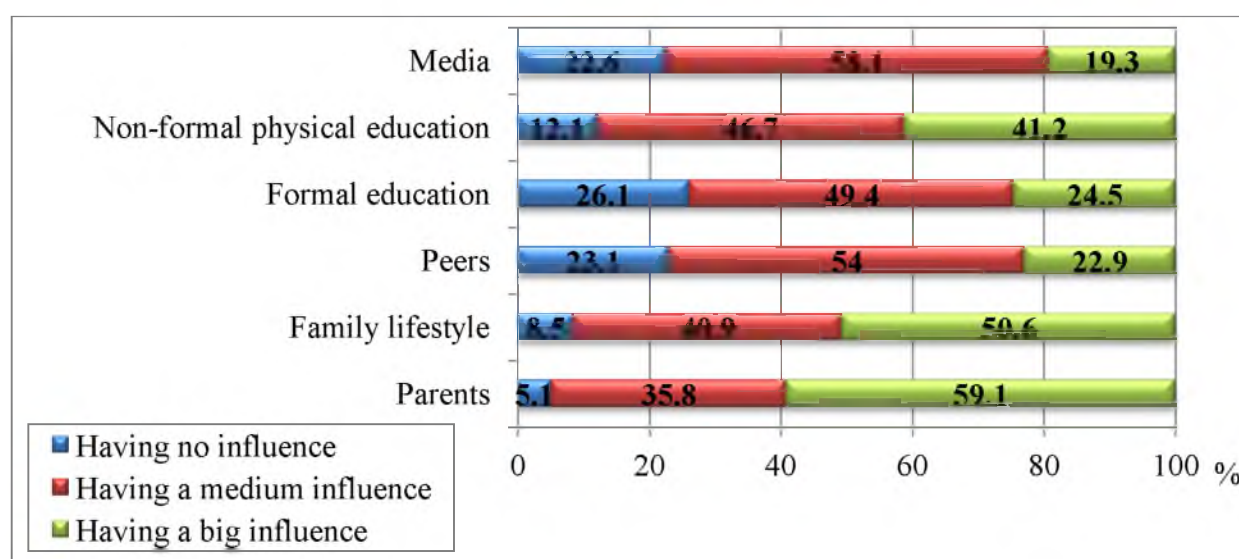


Fig. 2. Distribution of 5–8th form learners according to their attitudes towards the factors determining the choice of a healthy lifestyle

In order to make a deeper analysis of the role of the school in the formation of attitudes towards a healthy lifestyle, the respondents of the survey were also asked to indicate the classes that lay more emphasis on a healthy lifestyle and how frequently it is done so. 63.5% of the pupils pointed out that topics on a healthy way of living are often analysed during science education classes (Fig. 3). The number of the respondents stating so is higher among 5-6th formers (77.6%) than among the pupils of 7-8th forms (49.4%) ($\chi^2 = 28,012$; $df = 3$; $p < 0.0001$). Nearly half of the pupils indicate that topics on a healthy lifestyle are also included into classes of physical education and on technology. It may presuppose that such an opinion of the learners is not accidental, since the integration of the topics on a healthy lifestyle is scheduled in the general programmes of the subjects in question. According to nearly half of the 5-8th form pupils who took part in the survey the topic of healthy way of living is sometimes or often analysed in the classes of moral or arts education.

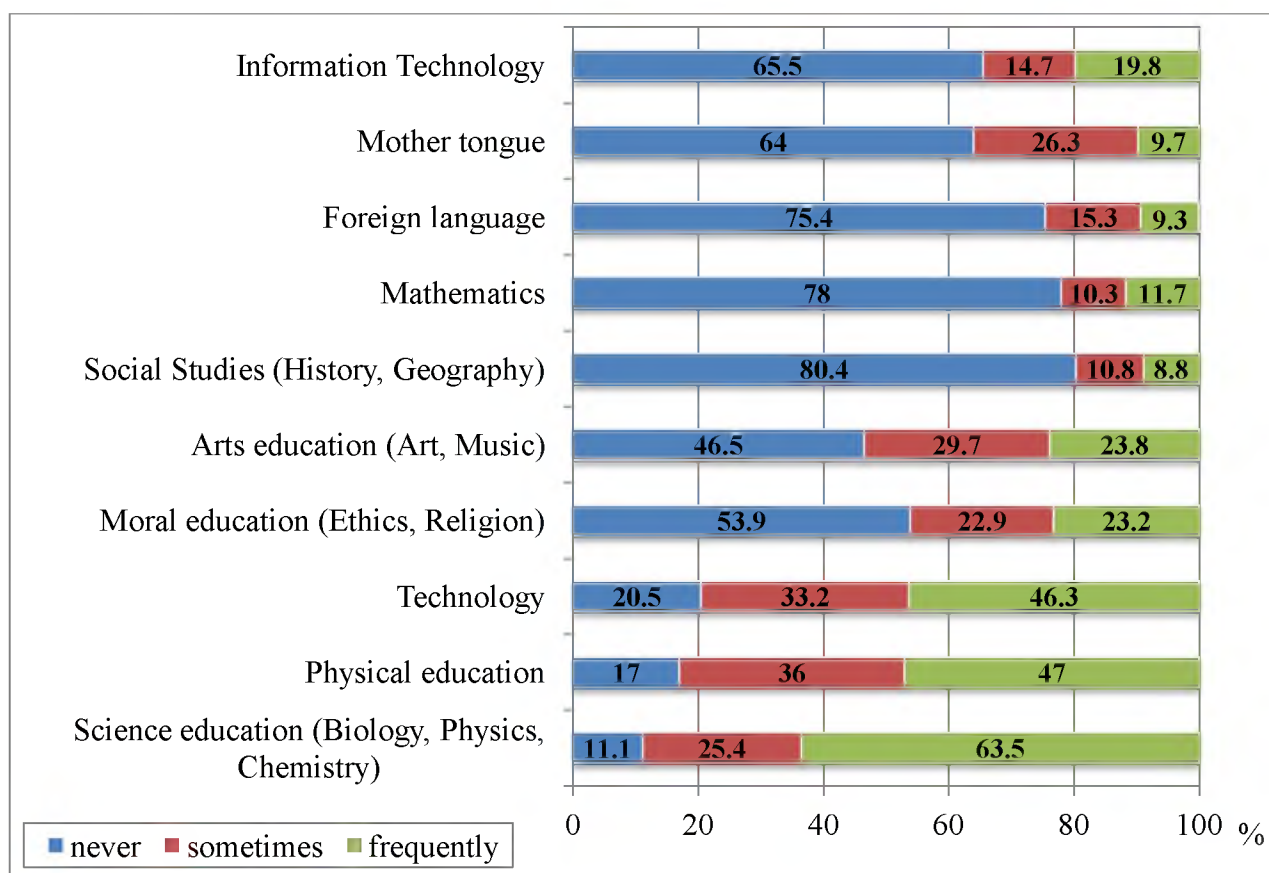


Fig. 3. Distribution of 5–8th form learners according to their attitudes towards the integration of topics on a healthy lifestyle into other classes of general education

Nevertheless, topics on healthy living receive very little attention during some of the classes. According to the responses of the participants of the survey, it never happens during history or geography classes (indicated by 80.4% of the learners), mathematics (indicated by 78% of the pupils), and classes of foreign language (75.4% of the respondents) or mother tongue (64% of the surveyed). It is important to notice that even 65.5% of the learners point out that health-related topics are never analysed in the classes of Information Technology whereas working on the computer or playing computer games may have some influence on the decreasing physical activity, formation of incorrect posture, besides, it may lead to the development of game or internet addiction.

Conclusions

In accordance with the respondents opinion, family and its lifestyle makes a big influence on the determination to choose a healthy lifestyle while the influence of their peers is medium. The process of education at school is also seen as a factor with medium influence. The results of the survey disclosed that only teachers of certain subjects often integrate topics on a healthy lifestyle into the content of their subject. Besides, non-formal education noticeably influences the pupils' choice to lead a healthy lifestyle more than the formal education.

References

1. Bengoechea, E. G., Johnson, G. M. (2001). Ecological Systems Theory and Children's Development in Sport: Toward a Process-Person-Context-Time Research Paradigm. *Avante*, Vol. 7 (1), pp. 20–31.
2. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In *International Encyclopaedia of Education*, Vol. 3. < <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfenbrenner94.pdf> >.
3. Brown, S. L. (2011). *Using a Social-Ecological Model to Examine Obesity Interventions*. Dissertation for the degree of doctor of philosophy. Iowa State University. 265 p. < <http://lib.dr.iastate.edu/etd/10440> >.
4. Elder, J. P., et al. (2007). A Description of the Social–Ecological Framework Used in the Trial of Activity for Adolescent Girls (TAAG). *Health education research*, Vol. 22 (2), pp. 155–165. <http://dx.doi.org/10.1093/her/cyl059>.
5. Joens-Matre, R. R. (2006). *A Social Ecological Analysis of Physical Activity Promotion for Overweight and Normal Weight Youth*. Dissertation for the degree of doctor of philosophy. Iowa State University. 165 p. < <http://lib.dr.iastate.edu/rtd/1892> >.
6. Kothari, A., et al. (2007). Socioecological Models: Strengthening Intervention Research in Tobacco Control. *Drogues, santé et société*, Vol. 6 (1), supplement 3, pp. 1–24. < <http://drogues-sante-societe.ca/> >.
7. Lalonde, M. (1974). *A new Perspective on the Health of Canadians*. < <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf> >.
8. McLeroy, K. R., et al. (1988). An Ecological Perspective on Health Promotion Programs. *Health Education Quarterly*, Vol. 15, pp. 351–377. <http://dx.doi.org/10.1177/109019818801500401>.
9. Robinson, T. (2008). Applying the Socio-ecological Model to Improving Fruit and Vegetable Intake among Low-Income African Americans. *Journal Community Health*, Vol. 33, pp. 395–406. <http://dx.doi.org/10.1007/s10900-008-9109-5>.
10. Williams, R., et al. (2006). Use of Social Ecology Model to Address Alcohol Use Among College Athletes. *American Journal of Health Studies*, Vol. 21 (3-4), pp. 228–237.
11. Паниотто, В. И., Максименко, В. С. *Количественные методы в социологических исследованиях* [Текст] / Паниотто, В. И., Максименко, В. С. – Киев: Наукова думка, 2003. – 270 с.



Жукаускаене Л.,
доктор социальных наук, профессор кафедры педагогики
Клайпедского университета
E-mail: lilia.zukauskienė@gmail.com
Žukauskienė L.
PhD, professor of the Department of Pedagogy,
Klaipėda University. Klaipėda, Lithuania

Скалишiene P.,
ассистент кафедры педагогики
Клайпедского университета
E-mail: rasa.jokubaitė@gmail.com
Skališienė R.
Assistant of the Department of Pedagogy,
Klaipėda University. Klaipėda, Lithuania

ФАКТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ ИНТЕРНЕТА

FACTORS OF ADOLESCENT GIRLS' BEHAVIOUR ON SOCIAL NETWORKING WEBSITES

Abstract. The paper focuses on the issue of factors that affect adolescent girls' behaviour on social networking websites. It presents the findings of the qualitative research conducted in 2015 by means of the focus group method. The participants of the qualitative research were 20 girls (four focus groups, with 5 girls in each), 11 to 14 years of age, attending Lithuanian Children's Day Care Centres. As established by the empirical research, the protective factors able to reduce girls' risky behaviour on social networking websites fell into two groups: personality-related (responsibility, control, and the feeling of fear (anxiety)) and environment-related (strong social relations, the impact of the media, and negative peer experience in the virtual space). The factors that promoted girls' risky behaviour in online social networks also fell into two groups: personality-related (lack of awareness, impulsiveness, or personal experience of risky behaviour without negative consequences). The environment-related factors included peer experience of risky behaviour and non-compliance with social needs and expectations. The understanding of the girls' online social networking experience and the revealed factors affecting their behaviour provide prerequisites for further scientific research and for more effective practical educational activities with adolescents.

Key words: adolescent girls, behaviour, social networking websites, protective and risk factors.

Введение. Сегодня в повседневной жизни молодёжи интернет занимает важное место, возросшие возможности его использования позволяют следить за ежедневными актуальностями, общаться в социальных сетях, социализироваться. Результаты международных исследований [1] раскрывают увеличивающуюся тенденцию пользования интернетом среди подростков: 93 % 9-16-летних детей пользуются интернетом не менее одного раза в неделю, 60% – почти каждый день. По данным исследований, проведённых в Литве [2] основным занятием подростков является поиск возможностей для знакомств, обмен видео и другой информацией, её просмотр, прослушивание и т.п. В тоже время между увеличивающимся значением социальных сетей в жизни подростков усматри-

вается связь с их склонностью к рискованному поведению в виртуальной среде [3, 4, 5]. Подростковый возраст является периодом активного поиска своей идентичности, это время перехода из детства в мир взрослых. Поэтому подростки часто впадают в крайности, им свойственны различные внутренние и внешние противоречия, а также желание рисковать [6].

Американские учёные [7] рискованное поведение в виртуальной среде характеризуют как определённые опасные действия человека или его деятельность, вызывающие угрозу для него самого и других участников интернет среды.

Всё более рискованное поведение подростков в виртуальной среде подтверждается исследованиями [8, 9, 10], в которых замечено, что подростки часто контактируют с незнакомыми, пользуются сайтами насильственного и сексуального содержания, всё чаще проявляются и электронные издевательства. Преследования и нежелательные сообщения сексуального характера, объявление личных данных, их кража, издевательства и т.п., увеличивают уязвимость подростков в интернет-среде [11, 12, 13].

Рискованное поведение подростков в виртуальной среде различается по половому признаку. Девочкам более свойственны действия в социальных сетях [14, 15], в то время как мальчиков больше интересуют компьютерные, азартные игры, сайты с видео доступом. По мнению исследователей [16, 17], участие девочек в социальных сетях связано с их потребностью в социальных отношениях, желанием заниматься творчеством и коммуникационной деятельностью. В тоже время действия девочек-подростков в социальных сетях могут стать причиной их домогательства, преследования, использования, совращения, издевательства над ними [18]. Так как девочки в социальных сетях себя активно проявляют, может стать причиной для получения угроз сексуального характера [19]. Эмпирические исследования показывают, что общаясь в социальных сетях девочки сталкиваются с такими угрозами как предложение от незнакомых встретиться и дружить, сексуальные соблазнения, электронные издевательства, оскорбительные сообщения и комментарии, угрозы. Установлено, что младшие девочки-подростки чаще испытывают угрозы для их частной жизни, а старшие испытывают риски, непосредственно связанные с общением в социальных сетях [20].

Анализ проблематики рискованного поведения подростков в социальных сетях интернета показал, что больше внимания уделяется формам и последствиям такого поведения [21, 22, 23, 24, 25, 26, 27]; вопросам виктимизации подростков в интернете [28, 29, 30, 31]. Подчёркивается тесная связь между целями использования интернета и возникающими из-за этого проблемами [32].

В научных психологических исследованиях [33, 34, 35]) анализируются отдельные аспекты рискованного поведения подростков в социальных сетях интернета: влияние на поведение подростков черт их личности, чувство одиночества, недостаток уверенности в себе, склонность к депрессии и т.д.

Подростки, которые менее удовлетворены своей жизнью, используют интернет как среду для общения, где они чувствуют себя более уверенными и получают возможность анонимного общения [36]. Те, у которых не сложились

крепкие и тесные взаимоотношения с родителями, сверстниками, чаще ищут общения в социальных сетях [37].

В контексте факторов окружающей среды подчёркивается значение социальной поддержки в поведении подростков: необходимость определённых правил в семье, стиль воспитания, влияние сверстников [38, 39, 40, 41, 42].

Научная проблема. Жизнь сегодняшних подростков немыслима без новейших технологий (компьютеров, интернета, телефонов и т.п.), поэтому большая её часть переносится в виртуальную среду – в социальные сети интернета. Существующая проблема уязвимости подростков (и в частности девочек) в социальных сетях интернета побуждает к поиску способов уменьшения их рискованного поведения, а последовательность её решения, в первую очередь, требует раскрытия на него влияющих факторов. Важно заметить, что исследований, эмпирически подтверждающих факторы поведения подростков в социальных сетях интернета, не многочисленны.

Научная проблема данного исследования формулируется вопросом: какие факторы влияют на поведение девочек-подростков в социальных сетях интернета?

Объект исследования – поведение девочек подростков в социальных сетях интернета. Цель исследования – раскрыть факторы, влияющие на поведение девочек-подростков в социальных сетях интернета.

Теоретические предпосылки исследования. Одной из распространённых моделей, объясняющих рискованное поведение, является теория проблемного поведения Р.Джессора [43]. Проблемное поведение определяется как социально неприемлемое, несоответствующее всеобщим признанным правилам и поэтому нежелательное. Согласно данной теории, поведение является взаимодействием индивида (личности), его поведения и им осознанной окружающей среды, именно этим взаимодействием и объясняется происхождение проблемного поведения. Каждая система состоит из факторов, которые или способствуют проблемному поведению (факторы риска), или контролирует поведение (защитные факторы).

Р. Джессор [44] выделяет три группы факторов:

- Факторы системы индивида (личности) – установки, ожидания, ценности, отношение к себе и обществу. Эти факторы являются результатом социального обучения и опыта. Факторами риска в этой системе являются стремление к независимости, обесценение образования, низкая самооценка, терпимость к девиантному поведению, низкая религиозность.

- Факторы системы поведения – это как проблемное, так и приемлемое поведение. Проблемным поведением считается употребление алкоголя, злоупотребление им, курение, употребление марихуаны и других наркотиков, девиантное поведение, рискованное вождение, ранние половые связи. Проблемное поведение одного типа повышает вероятность проявления других типов. Приемлемое поведение является социальным, оно ожидаемо и поощряется. Факторами риска в этой системе являются вовлечение в проблемное поведение и отсутствие приемлемого.

- Система осознанной окружающей среды (это восприятие подростком семьи, сверстников и школы) состоит из социального контроля, моделей поведения и поддержки. Факторы проблемного поведения в этой системе – это безразличное отношение родителей к проблемному поведению, низкий уровень родительского контроля и поддержки, проблемное поведение сверстников и положительное отношение к нему.

По утверждению Р.Джессора [45], факторы окружающей среды оказывают более сильное влияние на рискованное поведение, чем внутренние. Индивид является частью социальной среды, поэтому ее влияние на поведение является очевидным.

Модель проблемного поведения Р.Джессора до сих пор одна из популярных и наиболее широко используемых для анализа рискованного поведения подростков, разработки превентивных и интервенционных мер. В исследованиях литовских авторов, анализирующих проблему рискованного поведения, замечается, что в этой модели мало места уделяется когнитивному и эмоциональному факторам, которые имеют большое влияние на подростков при принятии решения поступать рискованно. Например, чувство страха может способствовать уменьшению вероятности рискованного поведения [46].

В контексте общего развития ребёнка [47] отмечается, что факторами риска могут стать как индивидуальные особенности, свойства (внутренние факторы), так и условия окружающей среды (внешние факторы). К защитным факторам относятся те условия окружающей среды или личностные характеристики, которые при неблагоприятных условиях развития помогают избежать нежелательных последствий.

Наряду с личностными и факторами окружающей среды выделяется третья группа – факторы посредничества. Это может быть как осознание риска, так и особенности регулирования эмоций, так и ожидание, связанное с последствиями рискованного поведения [48].

Подростки, не умеют управлять своими эмоциями, поэтому часто могут вовлекаться в рискованные действия, преодолевая свои негативные эмоции или блокируя чувства. Следует признать, что нет достаточных объяснений, почему отсутствие эмоциональной компетентности у подростков повышает вероятность их рискованного поведения. Скорее всего подростки, которые не умеют выражать свои эмоции, а желают их испытать, выбирают рискованное поведение, вызывающее сильные эмоции [49, 50].

Существует мнение, что факторы рискованного поведения могут считаться нормой в развитии подростков [51]. Рискованность подростков понимается как компонент конструктивного формирования их идентичности, а рискованное поведение как обязательный элемент социализации [52, 53]. Ещё один важный аспект – экспериментирование. Именно желание экспериментировать, а не рисковать и является характерным для подростков. Само по себе экспериментирование не опасно, не проблематично, потому как негативные последствия бывают не всегда, а только при определенных обстоятельствах. Поэтому рискованное поведение подростков некоторыми авторами [54] понимается как экспери-

ментирование, которое полезно при приобретении определенных навыков, необходимых во взрослой жизни.

В теории Р. Джессора [55] проблемное поведение в основном ассоциируется с формами делинквентного поведения (преступность, рискованное вождение, рискованные действия в отношении здоровья и т.д.). Другие авторы [56] замечают, что быстрое развитие современных технологий привело к новой форме поведения – рискованному поведению в виртуальной среде.

В контексте концепции инструментального действия [57] замечается, что во избежание возникновения проблемных ситуаций в виртуальной среде могут выполняться конкретные действия. Это так называемые технические действия, которые требуют определенных навыков, например, изменение параметров и др. Умение их ответственно применять может уменьшить рискованное поведение в социальных сетях.

Восприятие детей об опасностях в ССИ очень сильно зависит от их осведомленности, имеющейся у них информации о том, как действия в виртуальной среде могут стать проблематичными или опасными. То, что взрослые считают проблематичным, дети не обязательно ассоциируют с отрицательным или вредным опытом [58].

Теоретический анализ факторов рискованного поведения подростков в социальных сетях интернета [59] показывают, что факторы окружающей среды структурируются на уровне семьи, сверстников и школы. Подтолкнуть подростков к рискованным действиям в социальных сетях интернета может: качество семейных отношений, состав семьи, материальное положение; негативное влияние сверстников; результаты успеваемости в школе, недостаточная самореализация, социальное отчуждение и др.

Как в реальной, так и в виртуальной жизни подростки и взрослые могут стремиться поделиться друг с другом опытом рискованного поведения. Если, например, подросток знает, что его друзья ведут себя рискованно в сексуальных отношениях, он может принять это как норму для его сверстников, а желая соответствовать своей группе, может начать делать то же самое [60].

Исследователи также утверждают, что само по себе присутствие сверстников уже повышает вероятность риска среди подростков [61], а современный мир, общественные нормы поведения оказывают непосредственное влияние на их рискованное поведение [62].

Внимание тех, кто обеспечивает социальную педагогическую помощь, должно быть сосредоточено на взаимодействии между методами преодоления детьми трудностей и окружающей средой. Соблюдение потребностей детей и возможностей их удовлетворения, согласование между навыками преодоления трудностей и требованиями окружающей среды являются главными целями такой и направленности такой помощи [63].

Эмпирическое подтверждение факторов рискованного поведения подростков в социальных сетях интернета целесообразно с точки зрения прогнозирования такого поведения, а также поиска мер обеспечения безопасности подростков в виртуальной среде.

Методология исследования. В 2015 году было проведено качественное исследование методом фокус-групп, в котором участвовали девочки, посещающие Детские дневные центры Литвы (учреждения для детей из семей группы риска, обеспечивающие социальную и педагогическую помощь, осуществляющую неформальную деятельность). Семья группы риска определяется как семья, в которой есть дети в возрасте до 18 лет и если хотя бы один из родителей проявляет негативное поведение: злоупотребляет алкоголем, наркотическими или психотропными средствами, не заботиться о детях, применяет к ним насилие (психологическое, физическое, сексуальное); от государства получаемое пособие тратит не на нужды семьи [64]. Одна из причин, по которой социальные сети могут быть популярными среди подростков из семей группы риска, это возможность быть признанными, так как в реальной жизни они часто испытывают социальную изоляцию. Поэтому социальные сети для этих подростков – это то пространство, где они могут быть своими, признанными, уважаемыми и нужными.

Качественные исследования помогают понять, реконструировать существующие явления [65]. Исследователь конструирует комплексную картину, анализирует слова, подробно передаёт взгляды информантов, проводит исследование в натуральной среде [66]. Достоинства качественного исследования в том, что исследователь видит мир глазами исследуемых, а не своими, избегает изначальных установок [67]. Метод интервью как метод качественного исследования является более гибким, ответы информантов позволяют получить более разнообразную информацию об исследуемом явлении [68, 69].

Исследование проводилось в форме от части структурированного интервью. Выборка построена на невероятностном, целевом (критериальном) отборе участников, которые были наиболее доступными единицами генеральной совокупности (ближе всего к исследователям). Отбор участников продиктован целью исследования и осуществлялся по половому и возрастному признакам. В интервью принимали участие девочки 11-14 лет.

Для фокус-групп были отобраны 4 группы по 5 девочек-подростков. Стандартное исследование методом дискуссионных групп предвидит от 4 до 8 групп. Основываясь на рекомендации Ё.Китзингера [70], формируя мини группы (4-6 человек), более эффективным становится управление дискуссией и глубже раскрывается опыт исследуемых. Характеристика участников исследования представлена в 1 таблице.

1 таблица

Демографические данные участников исследования

Величина выборки	n=20
Пол	Женский (100%)
Возраст	11-14 лет
Распределение по возрастным группам	11 лет – 5; 12 лет – 5; 13 лет – 4; 14 лет – 6
Распределение по типу институции	Все девочки, посещающие Детские дневные центры Литвы

Данные исследования фиксировались с помощью диктофона, предварительно получив разрешение руководителей Детских дневных центров, а также родителей девочек. Затем беседа переписывалась в текстуальный документ, не исправляя речи, чтобы её подлинность более живо выразила взгляды девочек, раскрыла их настроения, эмоции, что было важным для анализа их деятельности в социальных сетях интернета. Проведена транскрипция данных фокус-групп (по порядку строк), но для ясности и конкретности высказывания информантов закодированы не указывая номера строки: номер фокус-группы (1F), первая буква псевдонима информанта (V) и возраст. Например, номер кода (1FV,13). Содержание ответов фокус-группового интервью исследовалось методом контент анализа, который по мнению Ф. Майринг [71], является валидным, позволяет делать специфические выводы на основе анализируемого текста.

Полученный массив данных обработан в такой последовательности: 1) многократное прочтение текста; 2) определение наиболее общих категорий на основе ключевых понятий; 3) деление содержания категорий на субкатегории (выявление единиц анализа); 4) интерпретация категорий и субкатегорий (полученных результатов), выявление и оценка характеристик текстового материала, которые позволяют делать заключения [72].

Результаты исследования.

Защитные факторы рискованного поведения девочек в социальных сетях интернета (далее в тексте сокр. ССИ). Данные исследования позволили определить такие две основные категории группы защитных факторов: личностные (внутренние) и факторы окружающей среды (внешние). В группе внутренних факторов выделены субкатегории: ответственность, самоконтроль, чувство страха (тревоги), личный негативный опыт. Выявлены такие субкатегории внешних факторов как негативный опыт друзей (сверстников) в виртуальной среде, влияние средств массовой информации, устойчивые социальные связи.

Полученные результаты показали, что девочки на личную ответственность указывают как на защитный фактор. Они пользуются основными установками социальных сетей, которые обеспечивают конфиденциальность и безопасность пользователя, и являются действенным инструментом для защиты их частности, помогают избежать возможных угроз в ССИ. Девочки используют следующие установки: ограничивают доступ к своему профилю, разрешают его видеть только ближайшему кругу друзей: «я сделала так, что только мои друзья могли видеть всю информацию обо мне, а кого принимать в друзья, тоже нужно смотреть, чтобы знать, кто эти люди на самом деле...» (4FN, 14); «существуют и другие способы для защиты своей информации и всего профиля (4FJ, 13).

Некоторые девочки намеренно пользуются псевдонимами: «меня не так легко найти, я не хочу, чтобы все смотрели, фамилии моей нет, я – это Не Твоё Дело...» (1FD, 11). Защищая себя в ССИ, девочки, стараются выбирать людей, с которыми общаются: «необходимо выбирать друзей и лучше не публиковать контакты, некоторые могут копировать фотографии, поэтому их тоже надо защищать» (4FJ, 13).

Защитные факторы дополняет самоконтроль. Девочки признают, что контролируемые действия, поведение, управление информацией помогает им избежать возможных инцидентов в ССИ. Девочки управляют информацией о своих личных данных: «в интернете не представляю личную или какую-то секретную информацию о себе. То, чего не хочу чтобы другие знали, не показываю в профиле» (2FS, 12). Когда они сталкиваются с опасностью в ССИ, решают проблему с помощью таких действий: «у меня есть более двухсот знакомых, правда ни всех хорошо знаю, но если они что-то делают не так, я их удаляю. Одного недавно «заблокировала». Какой-то 26-летний начал писать, посмотрела, фото странное, как не настоящее и заблокировала» (2FD, 14).

Помещение в ССИ ограниченной информации о себе, отбор друзей, проверка информации о незнакомых людях, отказ принять их в список друзей, является проявлением самоконтроля. Данные показывают, что ощущение девочками, что с ними может что-то произойти, побуждает их лучше контролировать и управлять своей личной информацией, действиями в ССИ.

Кроме того, девочки-подростки отметили чувство страха как реально существующий фактор, помогающий предотвратить их рискованное поведение в ССИ. Одна из участниц сообщила, что от встреч с незнакомыми людьми её предохраняет ощущение того, что с ней может случиться что-то плохое: «ну уж нет, я не хожу и не собираюсь ходить на встречи. Бывает, кому-то удаётся, но можно нарваться на всяких, я очень боюсь» (4FS, 11). Другая считает, что «нельзя никому доверять, не ясно, кого можешь встретить и как это может закончиться» (2FL, 13). Можно утверждать, что важен эмоциональный уровень, чувство страха может способствовать уменьшению вероятности рискованного поведения.

Личный негативный опыт является одним из факторов, оказывающих влияние на сознательное участие в ССИ. В интервью с девочками выяснилось, что их собственный опыт является одним из самых веских мотивов менять в своё поведение в ССИ. Например, потеря персональных данных, их распространение имеет негативные последствия: «после того, как был распространен на мой номер телефона, стараюсь давать его только тем, кого знаю в интернете дольше» (2FE, 14). Опыт встреч с незнакомыми людьми, когда осознаётся реальная опасность, меняет поведение девочек: «уже несколько раз встречалась, но в последний раз он был какой-то странный... Я сказала, что хочу в туалет и убежала. Позже он звонил, писал, угрожал, но я никак не реагировала. После этого стала осторожней» (3FS, 13). Личный негативный опыт заставляет девочек быть более осторожными в своих действиях в ССИ, учит понимать необходимость защитить себя.

К факторам окружающей среды девочки в первую очередь относят негативный, болезненный опыт друзей (сверстников), который влияет на их взгляды и меняет поведение в ССИ. Высказывание одной из девочек иллюстрирует опыт подруги, а также озабоченность самой девочки по поводу того, как важна осторожность в виртуальной среде: «о да, с моей подругой недавно случилось такое (...), представьте себе, её ночью изнасиловали. Я слышала, что она пошла

на встречу с кем-то, с кем познакомилась через интернет. Её там сильно избили... Конечно, сама виновата, была пьяна и связалась со всякими. Нужно быть осторожной в таких вещах, ведь вот как может случиться...» (4FJ, 13).

Результаты исследования показали, что в средствах массовой информации обсуждаемые вопросы интернет безопасности оказывают положительное влияние на девочек-подростков: «сама не хожу и я против таких вещей, сколько везде пишут и говорят, что может случиться всякое, не знаешь, с какими педофилами можешь встретиться, и изнасилуют, даже убить могут» (3FE, 14).

В СМИ опубликованная информация о несчастных случаях, связанных с интернет деятельностью подростков, побуждает их к более осторожному оцениванию того, что происходит в социальных сетях: «но именно с этими (незнакомыми) надо быть очень осторожной. Хотя и знакомые могут что-нибудь сделать. Как и в случае с Милдой, когда запись о ней даже в новостях показали. Она дружила с парнем, а он увидел ее с другим во время их полового акта. Он всё снял на плёнку и выложил видео в интернет. Там над ней начались ужасные издевательства, я не знаю, как она всё это выдержала» (1FK, 13).

Установлено, что устойчивые социальные связи являются одним из факторов безопасного поведения в ССИ, особенно в плане общения с незнакомыми людьми: «я не хожу на встречи с другими, у меня есть парень и мне не нужен больше никто. Если он узнает, что я с кем-то встречаюсь, не знаю, что будет» (2FD, 14). Высказывание другой девочки показывает, что качественные отношения, существующие в реальной жизни, предохраняют от рискованного поведения в ССИ: «смотря зачем тебе интернет. Мне, например, важны мои друзья в реальной жизни, в интернете мне их никто не заменит, поэтому и не общаюсь со всякими из социальных сетей» (4FN, 14). Подростки, находящиеся в реальной жизни с кем-то в тесных отношениях, не будут придавать большого значения новым знакомствам и поиску друзей в интернет пространстве.

Кажется естественным, что в подростковом возрасте друзья играют очень важную роль и оказывают существенное влияние на их жизнь и деятельность в ССИ. Но удивляет то, что в дискуссии групп девочек-подростков не была выявлена роль семьи и школы. Такие результаты указывают на необходимость дальнейших исследований окружающих факторов рискованного поведения подростков в ССИ.

Факторы рискованного поведения девочек-подростков в ССИ. Данные исследования помогли определить две основные категории группы факторов рискованного поведения девочек: личностные (внутренние) и факторы окружающей среды (внешние). В группе личностных факторов выделены такие субкатегории как недостаточная сознательность, импульсивность, позитивный личный опыт. В группе внешних факторов выделены такие субкатегории как влияние сверстников, несоответствие между общественной потребностью и ожиданиями.

В группе личностных факторов выявлено значение сознательности в поведении девочек в ССИ. Установлено, что девочки-подростки не понимают и критически не оценивают последствий своих действий в ССИ. По их утверждению, к ним часто обращаются с просьбой поделиться своей личной информаци-

ей, но они не видят в этом ничего плохого. Такие просьбы они особенно склонны удовлетворять, особенно если сами получают такую же информацию от других: «(...) чаще всего просят прислать фотографию, но пока не присылают мне, я тоже не высылаю. Если всё идёт хорошо, тогда высылаю свою. Ещё просят номер телефона, но его даю редко, только тем, с кем хорошо общаюсь, чаще обмениваемся адресами электронной почты» (4FI, 12).

Девочки-подростки во встречах с незнакомыми людьми не видят никакой опасности, оценивают это как норму. Многие чувствуют себя смелыми и уверенными, они думают, что угрозы в ССИ на самом деле их коснуться не могут: «не понимаю, чего тут бояться, если вижу и мне нравится, то можно встретиться, но если вижу, что какой-то «ненормальный», с таким не встречаюсь (1FV,14). У них и своеобразное понимание безопасности, ощущения виртуальной среды. Девочки считают, что то, что происходит в интернете, не является для них прямой угрозой, так как это другое пространство и здесь им ничего не может угрожать: «так ощущаю, через компьютер мне никто не может сделать ничего плохого» (4FI, 12).

Хотя у подростков уже достаточно развиты познавательные способности, всё же чаще они полагаются на свою интуицию, не понимают сути вещей, недостаточно сознательны при принятии безопасных решений в ССИ.

Другой выявленный личностный фактор – это импульсивность подростков. По словам девочек, столкнувшись с унижительными и обидными действиями в ССИ, они часто сами реагируют и действуют агрессивно, не успев даже подумать о последствиях своего поведения: «когда видишь что-то плохое о себе, когда пишут о тебе плохое, бывает, что не думая начинаешь также вести себя, а потом понимаешь, что из ничего возник целый «шар»» (4FN, 14).

Важно отметить, что иногда рискованные и провокационные действия девочек проявляются как защитная реакция. Так утверждают те девочки, которые испытали издевательства в ССИ: «так бывает, разозлюсь, что обо мне пишут отвратительно, и тоже не молчу, даю сдачи, уж на меня никто «наезжать» не будет» (3FG, 11). Можно предположить, что такие действия девочек могут быть единственным им известным способом защиты.

Личный опыт является важным фактором уменьшения рискованного поведения подростков или наоборот, способствующим ему. Положительный опыт девочек в ситуациях риска может подтолкнуть их к повторному участию. Если с девочкой ничего плохого не случилось, это является большим риском, что в подобных случаях она будет склонна поступить также. «Я встречалась с незнакомыми из интернета, вполне нормально. Один принес много роз, с другим ходила на каток, пили коктейли, и сейчас общаемся» (3FP, 13). То, чего девочки не получают в реальном мире, для них становится возможным в виртуальном.

Выявленным в исследовании фактором является влияние сверстников на поведение девочек-подростков в ССИ. В пример девочки приводят опыт своих друзей, их знакомства в сетях, которые часто продолжают: «мне кажется, здесь всё нормально, многие так общаются, больше чем половина моих подруг с парнями познакомилась в интернете и сейчас они дружат» (3FG, 13). Зная по-

ложительный опыт своих друзей, они не боятся рисковать и смело ведут себя в социальных сетях, общаются с незнакомыми людьми: «а что они могут сделать, мои подруги ходят на встречи и ничего с ними не происходит. Не пойдёшь же на встречу с маньяком, просто пообщаешься в сетях и все. Я не думаю, что здесь может что-то случиться» (1FS, 12).

Девочки сообщили, что часто в рискованной деятельности участвуют вместе с подругами: «в основном, мы вместе с подругами ходим на встречу, придумываем разные «приколы» и нам бывает весело, получаем удовольствие» (1FV, 14).

Одним из факторов окружающей среды, выявленным в беседе с девочками, было несоответствие между общественной потребностью и ожиданиями. ССИ становится своего рода нормой в повседневной жизни молодежи, способом поддерживать социальные отношения, искать новые возможности для взаимодействия, самореализации, самопредставления. Подростки зачастую не имеют возможности выбирать, быть в социальных сетях или нет. Сегодняшний жизненный темп навязывает человеку свои правила и ценности, поэтому если он хочет быть видимым, популярным среди своих сверстников, он вынужден быть частью социальной сети: «это сегодня «на волне», сейчас все пользуются интернетом, здесь есть всё, можно найти много друзей, общаться, играть. Так говорят, если ты не в facebook, тебя вообще нет» (4FJ, 13). Желание соответствовать общественным нормам настолько важно, что зачастую девочки забывают о безопасности и в сетях ведут себя в рискованно: «не думаю, что не безопасно объявлять информацию о себе или общаться в сетях, так делают все, ты как раз и будешь ненормальным, если этого не будешь делать» (2FE, 14); «многие общаются в интернете, бывает, что незнакомые начинают общаться, а позже жёнятся, так что в этом плохого (?)» (4FI, 12). Можно предположить, что в современном обществе существуют двойные стандарты. С одной стороны акцентируется важность безопасного поведения подростков в ССИ, а с другой стороны часть общества (и дети, и взрослые) смело и свободно проявляет себя в социальных сетях, часто демонстрируя модели рискованного поведения.

Обобщение результатов исследования. Установлено, что ответственность и самоконтроль являются защитными факторами девочек-подростков в ССИ. Они пользуются основными установками в социальных сетях, которые помогают им чувствовать себя более безопасно. Такие результаты подтверждают и другие исследования [73], в которых отмечается, что если возникают проблемные ситуации, их можно избежать выполняя определенные действия (например, изменить параметры и др.), правда, требующие навыков. По утверждению девочек, чувство страха, их негативный опыт и опыт сверстников в ССИ, уменьшает потребность вести себя рискованно. Другие исследователи [74] также подтверждают, что в отличие от мальчиков, девочкам более свойственно чувство тревоги, страха, когда они стремятся избежать различных рисков. В групповой дискуссии с девочками-подростками выяснилось, что находясь в реальной жизни с кем-то (друзья, подруги) в тесных отношениях, они не ищут новых знакомств и друзей в виртуальной среде. Исследователи [75] подтверждают влия-

ние крепких социальных отношений на поведение подростков в ССИ. Хотя теоретические исследования [76] показывают, что факторами окружающей среды являются не только сверстники, но и семья, а также школа, в нашем случае роль последних не была выявлена.

Установлено, что одним из важных факторов рискованного поведения девочек-подростков в ССИ является их недостаточная сознательность, они часто, не понимая сути вещей, полагаясь на свою интуицию принимают небезопасные решения. В других исследованиях [77] отмечается, что рискованное поведение подростков моложе 15 лет объясняет их неспособность оценивать риски, предвидеть все возможные последствия и принимать рациональные решения. Еще один аспект данной проблемы – отличие осознанности риска у подростков и взрослых. Как утверждается в исследованиях [78], дети, в отличие от взрослых, не обладают достаточными знаниями, не понимают, какие действия в виртуальной среде являются опасными, а какие нет. Если взрослые какие-то действия могут считать проблематичным, дети могут их не воспринимать как рискованные.

Девочки-подростки признают, что часто поступают импульсивно. Такие результаты подтверждают другие исследователи [79, 80], отмечающие, что подростки, не умеющие выражать свои эмоции, не знают, какими способами можно преодолеть негативные и испытать положительные эмоции, поэтому они часто выбирают рискованное поведение.

Выявлено, что положительный опыт (действия не имели негативных последствий) девочек, а также их друзей (сверстников) в ситуациях риска является фактором, подталкивающим повторить свои рискованные действия в ССИ. Полученные результаты также подтверждаются другими исследованиями, в которых акцентируется, что рискованное поведение друзей (сверстников) и положительный взгляд повышает вероятность того, что подросток выберет именно такое поведение [81]. Как в реальной, так и в виртуальной жизни подростки могут делиться друг с другом опытом рискованного поведения. Если подросток знает, что его сверстники совершают небезопасные действия (например, связанные с сексуальным поведением), он может принять их как дозволенные и начать делать то же самое [82]. Само по себе присутствие сверстников уже повышает вероятность риска среди подростков [83].

Одним из внешних факторов рискованного поведения девочек-подростков в ССИ является несоответствие между общественной потребностью и ожиданиями. Девочки хотят быть видимыми, поэтому активно проявляют себя в ССИ. Желание соответствовать все принятым нормам становится важнее чем безопасность, поэтому они часто ведут себя рискованно. Другие исследователи также замечают, что современный мир, мода, традиции, нормы поведения времени оказывают влияние на рискованное поведение подростков [84].

Данным исследованием определены факторы, которые усиливают безопасность девочек-подростков в ССИ, и которые являются факторами рискованного поведения. Некоторые из них понятны и объяснимы, а некоторые требуют более глубокого анализа и комплексного подхода.

Выводы

1. В группе защитных факторов поведения девочек-подростков в социальных сетях интернета выявлены такие внутренние факторы как ответственность за свои действия, способность самоконтроля, чувство страха (тревоги), личный негативный опыт, побуждающий задуматься о своем поведении и в будущем избегать небезопасных действий. В группе внешних защитных факторов окружающей среды выявлен негативный опыт сверстников, положительное влияние средств массовой информации, устойчивые социальные связи.

2. В группе факторов рискованного поведения девочек-подростков в социальных сетях интернета выявлена недостаточная сознательность, неспособность понять и оценить угрожающую опасность. Свойственная девочкам импульсивность также является причиной рискованного поведения. Опыт (свой и друзей) общения в социальных сетях интернета, не имевший негативных последствий, стимулирует желание повторить свои действия в рискованных ситуациях. Социальные сети являются неотъемлемой частью современного общества, поэтому то, что в них происходит, оказывает влияние и на девочек-подростков. Девочки хотят соответствовать общественным нормам, но забывая об опасности, в ССИ склонны вести себя рискованно.

Список литературы

1. Livingstone S., Ólafsson K. Risky communication online. EU Kids Online, EU Kids Online Network, London, UK, 2011.
2. Žibėnienė G., Brasiienė D. Naudojimas internetu, internetiniai socialiniai tinklais ir galimai patiriamos grėsmės: mokinių nuomonė. Socialinės technologijos, 2013, 3(1), c. 53-67.
3. Vandoninck, S., d'Haenens, L. ir Smahel, D. Preventative Measures: how youngsters avoid online risks, 2014 :<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Preventivemeasures.pdf> (prieiga 2016 02 23)
4. Vandenhoven E., Schellens T., Valacke M. Educating teens about the risks on social network sites. Media Educational Research Journal, 2014, 43(22), c.123-131.
5. Livingstone S., Ólafsson K. Risky communication online. EU Kids Online, EU Kids Online Network, London, UK, 2011.
6. Dowdell, E., Burgess, A., Cavanaugh, D. Clustering of Internet risk behaviors in a middle school student population. School Health, 2009, 79(11), c. 547-553.
7. Berson I.R., Berson M. Challenging online behaviors. Social Science Computer Review, 2005, 23 (1), c.29-38.
8. EU Kids Online II: European Children's Use, Risk and Safety Online, 2010: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx> (accessed 2016 02 22).
9. Ruškus J., Žvirdauskas D., Kačenauskaitė V. Interneto vartojimo grėsmių suvokimas ir patirtis: moksleivių viktimizacijos priežastys. Socialinis darbas, 2010, 9(2), c. 70-78.
10. Pilkauskaitė Valickienė R., Raižienė S., Žukauskienė R. Elektroninių patyčių paplitimas tarp Klaipėdos apskrities vyresniųjų klasių moksleivių. Socialinis darbas, 2009, 8(2), c. 114-121.
11. Christofides E., Muise A., Desmarais S. Risky disclosures on facebook: the effect of having a bad experience on online behavior. Journal of adolescent research, 2012, 27(6), c. 714-731.
12. Barbovski M., Marinescu V., Velicu A. Being in contact with strangers: teenagers' exploration of alternative identities online. Revista de Asistentă Socială, 2011, 10(2), c. 61-77.
13. Livingstone S., Helsper E. Parental mediation and children's internet use. Journal of broadcasting & electronic media, 2008, 52(2), c. 581-599.

14. Lenhart A. Teens and Social Media, 2009. <http://www.pewinternet.org/2009/04/10/teens-and-social-media-an-overview> (accessed 2016 02 23)
15. Ruškus J., Žvirdauskas D., Kačenauskaitė V. Interneto vartojimo grėsmių suvokimas ir patirtis: moksleivių viktimizacijos prielaidos. *Socialinis darbas*, 2010, 9(2), c. 70-78.
16. Johnson G. M. Internet Activities and Developmental Predictors: Gender Differences Among Digital Natives. *Journal of Interactive Online Learning*, 2011, 10(2), c. 64-76.
17. Dowdell, E., Burgess, A., Cavanaugh, D. Clustering of Internet risk behaviors in a middle school student population. *School Health*, 2009, 79(11), c. 547-553.
18. Там же.
19. Wolak J., Finkelhor D., Mitchell K., & Ybarra M. Online “Predators” and their Victims: Myths, Realities and Implications for Prevention and Treatment. *American Psychologist*, 2008, 63, c. 111-128.
20. Skališienė R. Online social networks threats experienced by girls attending a child day care centre. *STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 2015, 11, c. 25-36.
21. Paluckaitė U., Žardeckaitė-Matulaitienė K. Rizikingas elgesys internete: jo formos ir pasekmės tarpasmeniniams santykiams ir asmens privatumui. *Visuomenės sveikata*, 2015, 3(70), c. 29-38.
22. Skališienė R. Online social networks threats experienced by girls attending a child day care centre. *STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 2015, 11, c. 25-36.
23. Vandenhoven E., Schellens T., Valacke M. Educating teens about the risks on social network sites. *Media Educational Research Journal*, 2014, 43(22), c. 123-131.
24. Christofides E., Muise A., Desmarais S. Risky disclosures on facebook: the effect of having a bad experience on online behavior. *Journal of adolescent research*, 2012, 27(6), c. 714-731.
25. Kolpakova O., Liubimova A., Levina O. Understanding risky online behavior of 14 – 17 years old Russian children, 2012. <http://www.childcentre.info/robert/public/Kolpakova.pdf> (accessed 2016 02 14)
26. Lenhart A. Teens and Social Media, 2009. <http://www.pewinternet.org/2009/04/10/teens-and-social-media-an-overview> (accessed 2016 02 23)
27. Livingston, S., Helsper E. Parental mediation and children’s internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 2008, 52(2), c. 581-599.
28. Žibėnienė G., Brasienė D. Naudojimas internetu, internetiniais socialiniais tinklais ir galimai patiriamos grėsmės: mokinių nuomonė. *Socialinės technologijos*, 2013, 3(1), c. 53-67.
29. Burrow-Sanchez J. J., Call M. E., Zheng R., Drew, J. C. How School Counselors Can Help Prevent Online Victimization. *Journal of Counseling & Development*, 2011, 89, c. 3-10.
30. Wolak J., Finkelhor D., Mitchell K., & Ybarra M. Online “Predators” and their Victims: Myths, Realities and Implications for Prevention and Treatment. *American Psychologist*, 2008, 63, c. 111-128.
31. Ruškus J., Žvirdauskas D., Kačenauskaitė V. Interneto vartojimo grėsmių suvokimas ir patirtis: moksleivių viktimizacijos prielaidos. *Socialinis darbas*, 2010, 9(2), c. 70-78.
32. Ceyhan A. A. University Students’ Problematic Internet Use and Communication Skills according to the Internet Use Purposes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2011, 11(1), c. 69-77
33. Leung L.. Effects of motives for Internet use, aloneness, and age identity gratifications on online social behaviors and social support among adolescents. *Adolescent Online Social Communication and Behavior: Relationship Formation on the Internet* / Ed. by R. Zheng, J. Burrow-Sanchez, C. Drew. Hershey, PA: IGI Global, Inc., 2009, c. 120–135.
34. Onga E., Anga R., Hoa J., Lima J., Gohb D., Leeb Ch. S., Chuab A. Narcissism, extraversion and adolescents’ self-presentation on Facebook // *Personality and Individual Differences*, 2011, 50 (2), c. 180–185.
35. Pociūtė B., Krancaitė E. Paauglių aktyvumas vs. pasyvumas interneto socialiniame tinkle „facebook“ ir sąsajos su jauciamu vienišumu bei asmenybės bruožais. *Psichologija*, 2012, 8, c. 46-79.

36. Livingston, S., Helsper E. Parental mediation and children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 2008, 52(2), c. 581-599.
37. Christofides E., Muise A., Desmarais S. Risky disclosures on facebook: the effect of having a bad experience on online behavior. *Journal of adolescent research*, 2012, 27(6), c. 714-731.
38. Livingstone S., Ólafsson K. Risky communication online. *EU Kids Online*, EU Kids Online Network, London, UK, 2011.
39. Christofides E., Muise A., Desmarais S. Risky disclosures on facebook: the effect of having a bad experience on online behavior. *Journal of adolescent research*, 2012, 27(6), c. c. 714-731.
40. Vandenhoven E., Schellens T., Valacke M. Educating teens about the risks on social network sites. *Media Educational Research Journal*, 2014, 43(22), c. 123-131.
41. Vandoninck, S., d'Haenens, L. ir Smahel, D. Preventative Measures: how youngsters avoid online risks, 2014 :<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Preventivemeasures.pdf> (prieiga 206 02 23)
42. Paluckaitė U., Žardeckaitė-Matulaitienė K. Rizikingas elgesys internete: jo formos ir pasekmės tarpasmeniniai santykiai ir asmens privatumui. *Visuomenės sveikata*, 2015, 3(70), c. 29-38.
43. Jessor R. Risk Behavior in Adolescence: a Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescent Health*, 1991, 12, c. 597-605.
44. Там же.
45. Там же.
46. Bulotaitė L. Rizikingas elgesys: samprata, paplitimas, veiksniai. – Vilnius: VU leidykla, 2014.
47. Buzaitytė-Kašalynienė J. Vaikų raidos rizikos ir apsauginiai veiksniai. *STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 2015, 10, c. 35-51.
48. Bulotaitė L. Rizikingas elgesys: samprata, paplitimas, veiksniai. – Vilnius: VU leidykla, 2014.
49. Zimmermann R. Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 2010, 13(1), c. 83-99.
50. Boyer T. W. The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 2006, 26, c. 291-345.
51. Dworkin J. Risk Taking as Developmentally Appropriate Experimentation for College Students. *Journal of Adolescent Research*, 2005, 20(2), c. 219-241.
52. Zimmermann R. Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 2010, 13(1), c. 83-99.
53. Boyer T. W. The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 2006, 26, c. 291-345.
54. Dworkin J. Risk Taking as Developmentally Appropriate Experimentation for College Students. *Journal of Adolescent Research*, 2005, 20(2), c. 219-241.
55. Jessor R. Risk Behavior in Adolescence: a Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescent Health*, 1991, 12, c. 597-605.
56. Dowdell, E., Burgess, A., Cavanaugh, D. Clustering of Internet risk behaviors in a middle school student population. *School Health*, 2009, 79(11), c. 547-553.
57. Vandoninck, S., d'Haenens, L. ir Smahel, D. Preventative Measures: how youngsters avoid online risks, 2014 :<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Preventivemeasures.pdf> (prieiga 206 02 23)
58. Там же
59. Jokūbaitė R. Paauglių rizikingo elgesio internete veiksniai. *Tiltai*, 2014, 1, c. 1-12.
60. Baumgartner S., Valkenburg P., J. Peter Assessing causality in the relationship between adolescents' risky sexual online behavior and their perceptions of this behavior. *Journal of Youth Adolescence*, 2010 a 39, c. c. 1226-1239: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9512-y>

61. Steinberg L. Risk taking in adolescence. New perspectives from brain and behavioral science. *Adolescent Risk Taking*, 2007, 16(2), c. 55–59.
62. Bulotaitė L. Rizikingas elgesys: samprata, paplitimas, veiksniai. – Vilnius: VU leidykla, 2014.
63. Buzaitytė-Kašalynienė J. Vaikų raidos rizikos ir apsauginiai veiksniai. STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika, 2015, 10, c. 35–51.
64. Masiliauskienė E., Griškutė V. Vaikų dienos centrų teikiamos paslaugos socialinės rizikos ir šeimų vaikams raidos kontekstų empirinis tyrimas. *Mokytojų ugdymas*, 2010, 14(1), c.138–155.
65. Atkins L., Wallace S. *Qualitative Research in Education*. – Sage Publications Ltd., 2012.
66. Creswell J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. – Sage, Thousand Oakes, 2009
67. Cohen L., Manion L., Morrison K. *Research Methods in Education*. – Routledge, Taylor and Francis Group, 2008.
68. Seimour A. *Focus Groups an Important Tool for Strategic Planning*. – Washington, 2004.
69. Cohen L., Manion L., Morrison K. *Research Methods in Education*. – Routledge, Taylor and Francis Group, 2008.
70. Kitzinger J. The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 1994, 16(1), c. 103–12.
71. Mayring Ph. *Qualitative content analysis*, 2003: <http://www.utoronto.ca/~kmacd/-IDSC10/Readings/Readings/text%20analysis/CA.pdf> (accessed 2016 02 23)
72. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. *Kokybinių tyrimų metodologija*. – Klaipėda: S. Jokužio leidykla, 2008.
73. Vandoninck, S., d’Haenens, L. ir Smahel, D. Preventative Measures: how youngsters avoid online risks, 2014 :<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%-20Kids%20III/Reports/Preventivemeasures.pdf> (prieiga 2016 02 23)
74. Bulotaitė L. Rizikingas elgesys: samprata, paplitimas, veiksniai. – Vilnius: VU leidykla, 2014.
75. Pociūtė B., Krancaitė E. Paauglių aktyvumas vs. pasyvumas interneto socialiniame tinkle „facebook“ ir sąsajos su jaučiamu vienišumu bei asmenybės bruožais. *Psichologija*, 2012, 8, c. 46–79.
76. Jokūbaitė R. Paauglių rizikingo elgesio internete veiksniai. *Tiltai*, 2014, 1, c.1–12.
77. Bulotaitė L. Rizikingas elgesys: samprata, paplitimas, veiksniai. – Vilnius: VU leidykla, 2014.
78. Vandoninck, S., d’Haenens, L. ir Smahel, D. Preventative Measures: how youngsters avoid online risks, 2014 :<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%-20Kids%20III/Reports/Preventivemeasures.pdf> (prieiga 2016 02 23)
79. Zimmermann R. Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 2010, 13(1), c.83–99.
80. Boyer T. W. The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 2006, 26, c. 291–345.
81. Bulotaitė L. Rizikingas elgesys: samprata, paplitimas, veiksniai. – Vilnius: VU leidykla, 2014.
82. Baumgartner S., Valkenburg P., J. Peter Assessing causality in the relationship between adolescents’ risky sexual online behavior and their perceptions of this behavior. *Journal of Youth Adolescence*, 2010 a 39, c.c. 1226–1239: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9512-y>
83. Steinberg L.. Risk taking in adolescence. New perspectives from brain and behavioral science. *Adolescent Risk Taking*, 2007, 16(2), c. 55–59.
84. Bulotaitė L. Rizikingas elgesys: samprata, paplitimas, veiksniai. – Vilnius: VU leidykla, 2014.



Максимова Н.Ю.,
ассистент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: natacyk@mail.ru
Maximova N. Y.,
assistant of the department of general education and professional education pedagogy
UNN Arzamas branch, Arzamas, Russia

Приписнова В.В.,
студентка 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование» профиля «Психология образования»
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: valaypri@gmail.com
Pripisnova V. V.,
3rd year student of direction "Psycho-pedagogical education" profile "Educational psychology"
UNN Arzamas branch, Arzamas, Russia

ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

PSYCHO-SOCIAL PROBLEMS OF OLDER PERSONS

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-социальные проблемы пожилых людей, а также представлены результаты проведенного опроса.

Abstract. The article deals with psychological and social problems of elderly people, as well as provides results of the poll.

Ключевые слова: пожилой возраст, старость, адаптация.

Keywords: advanced age, oldness, adaptation.

В настоящее время отмечается растущий интерес к проблеме старения человека и его жизни в пожилом и старческом возрасте, что обосновано возросшей продолжительностью жизни. Проблемы психологического и социального положения пожилых людей, связанные с адаптационным периодом, обусловлены изменением их социального статуса, окружения, ритма жизни, потребностей и задач, что приводит к необходимости целенаправленной организации медико-социальной реабилитации, социального обслуживания и обеспечения граждан данной категории.

С наступлением пожилого возраста у человека появляется большое количество свободного времени, сужение обычного круга общения, изменение роли в семье, а также происходит ухудшение здоровья, снижение памяти, мнительность, раздражительность, проявление подавленности, тревожности, страх перед чем-то новым, так как пропадает уверенность в себя и своих способностях. Факторы, которые оказывают непосредственное воздействие на личность пожилого человека, вызывают нарушение жизненного уклада, ведут к необходимости его замены, привыкание к новым окружающим их условиям [1]. По мнению Т. И. Кузнецовой, «для лучшего понимания проблемы обслуживания пожилых граждан необходимо рассмотреть ... психологический фактор, т.к. часто у пенсионеров наблюдается спад жизненных сил, они чувствуют себя ненуж-

ными, становятся гиперчувствительными, возрастает тревожность, чрезмерная раздражительность, меланхоличное настроение, депрессия [5].

Старость в психологии – это заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от конкретной роли в производительной жизни общества, характеризующийся новообразованиями, как и любой другой возраст [3].

На любом возрастном этапе важным является общение, чем старше становится человек, тем более понижается его общественная активность под действием различных причин. Отсутствие каких-либо контактов с социумом способно вызвать у пожилых людей эмоциональные изменения: упадок духа, пессимизм, обеспокоенность и страх перед будущим. Под влиянием возраста пожилой человек быстрее утомляется от частых социальных контактов, многие из которых ему кажутся неинтересными и он сам пытается ограничить их. Круг общения чаще всего ограничен ближайшими родственниками и их знакомыми, так же живущими рядом друзьями. Но все же страх одиночества подталкивает людей преклонного возраста на поддержание социальных связей, это может быть ежедневным хождением в магазин, звонки друзьям, поездки к родственникам раз в месяц.

Э. Эриксон считал старость стадией развития личности, на которой возможно либо обретение такого качества, как интегративность – единство личности, или переживание отчаяния от того, что жизнь практически завершена, но прожита она не так, как хотелось и планировалось. Э. Эриксон выделяет несколько характеристик переживания данного состояния: личностная уверенность в собственной склонности к порядку и осмысленности; принятие своего жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене и новое отношение к своим родителям [6].

Ученые-геронтологи выделяют четыре вида старости: хронологическую, физиологическую, психологическую и социальную. Ведущим моментом в определении хронологической старости считается количество прожитых лет; физиологической – состояние здоровья, совокупность соматических отклонений организма, количеством хронических заболеваний; психологической – ощущение человеком собственного биологического возраста, видением своего места в возрастной структуре; социальная старость включает в себя все вышеназванные критерии, хотя она представляет собой гораздо больше, чем совокупность всех видов старости. Каждый вид старости оказывает воздействие на последующий вид, они обуславливают друг друга [4].

Изучению психолого-социальных проблем пожилых людей посвящены работы таких ученых, как И. И. Мечникова, С. В. Яковлева, Г. А. Ватера, Ф. И. Комарова, А. Л. Гребнева, Э. Эриксон и др.

Г. А. Ватер определил поздний возраст как «заключительный период онтогенеза, ярким проявлением которого выступает действие процессов старения» [2, С.47], что несет пессимистичное восприятие данного периода развития человека.

В отличие от предыдущего автора, О. В. Краснова утверждает, что «пожилой возраст или старость – это длительный период, полноценный этап развития, такой же, как юность или зрелость, имеющий свои возрастные задачи и возможности самоактуализации»[4].

При приближении преклонного возраста, по мнению Д. Б. Бромлея, существует определенный тип приспособления человека к данному возрасту: конструктивная установка, когда человек воспринимает старость как завершающий этап его профессиональной карьеры, но при этом оптимистически относится к жизни, принимает смерть как естественный биологический процесс, не проявляя печали и уныния; установка зависимости, она присуща индивидам, склонным к зависимости от других, у них нет жизненных интересов, только семейное окружение обеспечивает им чувство безопасности и уверенности в себе; защитная установка характеризует людей самодостаточных, внешняя сторона жизни для них наиболее важна, чем внутренние эмоции, они подвержены страху гибели, маскируют свою слабость перед этим фактом усиленной внешней активностью; установка враждебности присуща «разгневанным старикам», которые раздражительны и имеют обыкновение высказывать огромное количество требований к собственному окружению, восстают против смерти и опасаются ее; установка враждебности, нацелена на самого себя, свойственна, лицам которые избегают воспоминаний о прошедших неудачах, смерть рассматривается как избавление от мучений [7].

Для изучения психолого-социальных проблем пожилых людей мы провели анкетирование, которое позволило нам выявить проблемы людей преклонного возраста в современном обществе. В исследовании приняли участие 37 человек пожилого возраста от 58 до 67 лет. На вопрос «Какие проблемы являются для вас наиболее острыми?», мы получили следующие варианты ответов: маленькая пенсия 32% (12 человек), финансовые трудности 27% (10 человек), кризис в стране 11% (4 человека), проблемы со здоровьем 11% (4 человека), высокие цены на продукты питания 8% (3 человека), качество медицинских услуг 8% (3 человека), аморального поведения людей разного возраста 3% (1 человек). Таким образом, наиболее острой проблемой людей преклонного возраста является низкий уровень финансовых возможностей, так как все вышеперечисленные ответы непосредственно связаны с денежными трудностями всего общества в целом.

Вопрос «Что вам поднимает настроение?» позволил выявить следующие увлечения: просмотр хорошего фильма – 27% (10 человек), общение с родными и близкими – 21% (8 человек), забота о здоровье родных и близких – 16% (6 человек), участие в жизни близких – 14% (5 человек), занятие интересным делом, например, рыбалка, чтение хорошей книги – 11% (4 человека), приготовление и употребление еды – 8% (3 человека), посещение церкви – 3% (1 человек). Итак, наиболее важным фактором для поднятия настроения у людей пожилого возраста является здоровье и благополучие родных и близких людей.

На вопрос «На Ваш взгляд, учитываются ли потребности пожилых людей при разработке мер социальной поддержки (при планировании социальных ус-

луг, городских и районных построек и т. п.) у нас в крае?» были предложены следующие варианты ответов: да, всегда – 22% (8 человек), да, иногда – 27% (10 человек), да, но редко – 19% (7 человек), нет, практически не учитываются 32% – (12 человек).

На вопрос «Что бы Вы порекомендовали изменить в социальной политике в отношении пожилых людей?» были получены следующие предложения: прибавка к пенсии – 43% (16 человек), снижение цен на продукты питания – 19% (7 человек), увеличение льгот – 16% (6 человек), улучшение здравоохранения – 14% (5 человек), легкое трудоустройство пенсионеров – 8% (3 человека). Исходя из чего, наиболее желаемыми именениями в социальной политике для людей преклонного возраста, являются прибавка к пенсии, снижение цен на продукты питания и увеличение льгот.

Таким образом, к психолого-социальным проблемам пожилого возраста относятся страх перед чем-то новым, поиск смысла прожитых лет, отсутствие веры в себя и свои собственные силы, состояние их здоровья, а также адаптация к новой социальной роли, финансовые трудности, низкое качество медицины, недостаток внимания со стороны близких людей. Решение данных трудностей возложено на государство и общество, задача которого состоит в поддержке граждан своей страны.

Список литературы

1. Бочаров В. В. Антропология возраста [Текст] / Бочаров В. В. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2005. – 359 с.
2. Ватер Г. А. Смысл жизни и возраст // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни [Текст] / Ватер Г. А. – М.: ПИРАО, 2007. – 350 с.
3. Ермолаева М. В. Практическая психология старости [Текст] / Ермолаева М. В. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
4. Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старости: Учеб. пособие [Текст] / Краснова О. В. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
5. Кузнецова Т. И. Профессиональная подготовка будущих социальных работников к организации социального обслуживания граждан пожилого возраста на дому [Текст] / Кузнецова Т. И., Вдовина М. В. // Инновационные процессы в психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции (20 февраля 2015 г., г. Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 82-84.
6. Эриксон Э. Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Толстых А. В. [Текст] / Толстых А. В. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
7. Шахматов Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное [Текст] / Шахматов Н. Ф. – М.: Медицина, 1996. – 304 с.



*Матвеева Л.С.,
Студентка 2 курса
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: Lubashka_96@mail.ru
Matveeva L.S.,
Student 2 courses
Arzamas branch UNN, Arzamas, Russian Federation*

*Грузылёнкова К.В.,
Студентка 2 курса
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: kristina.gruzylenkova@mail.ru
Gruzylenkova K.V.,
Student 2 courses
Arzamas branch UNN, Arzamas, Russian Federation*

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

PROBLEM OF ADAPTATION OF HEARING-IMPAIRED CHILDREN IN MODERN SOCIETY

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной теме – социальной адаптации детей с нарушениями слуха. В статье рассматриваются проблемы отношения в обществе к детям с нарушениями слуха, а так же даны рекомендации правильного взаимодействия по отношению к особым детям.

Abstract. This article is devoted to a hot topic – social adaptation of children with a hearing disorder. In article relation problems in society to children with a hearing disorder are considered, and recommendations of the correct interaction in relation to special children are also made.

Ключевые слова: слабослышащие, социальная интеграция, адаптация.

Keywords: hearing-impaired, social integration, adaptation.

Современное общество не стоит на месте, постоянно развивается, причем стремительными темпами и за прогрессом не угнаться. Это касается и новых технологий, которые постоянно улучшаются и совершенствуются. Но в стремлении к новому, порой, мы не замечаем элементарных вещей. Проблемы современного общества настолько велики, что перечислить их просто невозможно. Если говорить о проблемах общества, значит и говорить о проблемах каждого человека отдельно. В нашем мире живёт огромное количество детей с ограниченными возможностями. Встаёт вопрос о том, как они адаптируются к нашему современному и очень непростому миру? Как они взаимодействуют с окружающими? Как относится само общество к ним? Несомненно, эта проблема является сегодня актуальной и очень серьезной.

Дети-инвалиды, кто это? «Инвалид» – это довольно резкое и агрессивное слово, а по отношению к ребёнку оно тем более не приемлемо. Ведь для маленького человека с неокрепшей психикой это слово может показаться очень обидным и оскорбительным. Не каждый взрослый может спокойно отнестись к такому обращению к себе, что говорить о детях. В европейских странах, нико-

гда не употреблялся термин «ребенок-инвалид». Таких детей, там называют «детьми с ограниченными возможностями», «детьми с нарушениями», или «детьми с образовательными трудностями». И такое обращение очень правильно и этично на наш взгляд.

В наше время положение детей с физическими недостатками существенно окрепло, выделяются денежные средства для строительства реабилитационных центров, выплачиваются пособия, назначаются льготы. Но главной проблемой, по-прежнему остается духовное развитие этих людей, моральная поддержка. Нельзя забывать об их искалеченных судьбах, несбывшихся мечтах. Как вселить надежду в эти души? Необходимо создавать как можно больше сообществ для инвалидов, чтобы у них была возможность общаться с себе подобными, нельзя допускать чтобы они замыкались в себе и четырех стенах своей комнаты. Такие дети должны общаться и с остальными ребятами с нормальными возможностями, чтобы не считать себя обделёнными. Ведь они такие же люди, как и остальные.

Проблема социальной адаптации таких детей очень актуальна сейчас. Тяжело быть инвалидом в возрасте 20 лет и старше, а с самого рождения быть им еще тяжелее, ведь в детские годы ребенок постигает и учится очень многому, а инвалидность становится огромным барьером на пути вперед. Непонимание, пренебрежение, невежество, предрассудки, страх – это социальные факторы, которые являются препятствием для развития детей с ограниченными возможностями и ведут к их изоляции от общества. Они замыкаются в себе [1]. А ведь многие из них очень талантливы и подчас эти таланты даже не поддаются человеческой логике: они пишут стихи, занимаются спортом, поют, рисуют, играют на музыкальных инструментах. Из-за многих предрассудков эти таланты могут остаться незамеченными и вовсе пропасть [8].

Большинство людей слишком боится того, что им неизвестно. Из-за такой неосведомлённости может возникать неприятие, пренебрежение, а в крайних случаях и травля людей с проблемами в развитии. И если взрослый человек с этим может справиться, то что делать маленькому ребёнку, который ещё не научился постоять за себя? Замечено, что современные дети жестоки и любят подвергать определённых своих знакомых насмешкам, нападкам, издевательствам. Объектом такой травли может стать и ребёнок с ограниченными возможностями. Такое обращение в будущем может привести к замкнутости, недоверию или жестокости к остальным людям, различным неврозам и проблемам в общении. Родители слышащих ребятшек не поощряют их общения с глухими, а порой и препятствуют таким контактам. Почему? Потому что слабослышащий ребёнок не говорит, а вместо членораздельной речи он издает возгласы, иногда пользуется жестами и не понимает обращенной речи.

В нашей статье мы хотим поговорить об определённой группе детей с ограниченными возможностями, а именно, о слабослышащих детях и о проблеме адаптации таких детей к жизни в современном обществе.

Слабослышащие дети - это дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития [4]. Слабослышащими считаются

дети с понижением слуха от 15 — 20 дБ до 75 дБ. В отличие от глухих эти дети обладают таким слухом, который позволяет им на основе слухового восприятия речи окружающих накопить минимальный запас слов, хотя и не полноценных по своему фонетическому оформлению. Из-за не совсем правильной, не разборчивой речи многие слабослышащие дети стесняются, избегают и боятся общаться со слышащими людьми.

Часто родители слабослышащих детей отправляют их в специальные коррекционные школы. У такого подхода есть свои плюсы и свои минусы. Положительными сторонами является то, что дети общаются и учатся в классе с детьми, у которых тоже ограниченные возможности, осознают, что они такие не одни. Отрицательными же сторонами такого обучения является то, что воспитываясь многие годы в закрытом специализированном образовательном учреждении, где семья практически не участвует в воспитании, ребёнок вынужден постоянно находиться среди плохо слышащих детей, а значит плохо говорящих, так у него формируется своё представление об окружающем мире, формируются рентные установки. Это выражается в таком поведении, в котором человек подчеркивает несостоятельность функций своего организма, считает себя ущемлённым. Ребёнок отделённый от общества, от окружающего мира в целом, не социализировавшись в нём, попадает в свою категорию, таких же как он, где царит общение со слабослышащими, их законы, язык, манера общения, правила и образ жизни. В эту среду обычные люди не допускаются. Это развивает в ребёнке негативные стороны. Отчуждённость и изоляция не дают ему стать полноценным членом общества.

К огромному счастью, в настоящее время появляется всё больше и больше реабилитационной техники, с помощью которой можно хоть не на много, но улучшить восприятие окружающей информации. Появляются приборы с вибросигналами, которые могут услышать и слабослышащие люди. Телефоны, будильники, наушники, индукционная петля и много другое [6].

В условиях современного мира в нашей стране всё большую популярность приобретает вопрос о роли специального обучения и воспитания слабослышащих детей. Конечно, главную роль в формировании личности таких детей играют сами родители. Только благодаря им ребёнок приобретает такие немаловажные качества, как доброту, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность. От отношений ребёнка с родителями будет зависеть его дальнейшее отношение к окружающему миру. Главное, чтобы родители не стеснялись своих детей с отклонениями в развитии, не отстранялись от них, ведь поддержка играет очень важную роль в обучении и адаптации к окружающему миру. Учитывая специфику детей с отклонениями слуха нужно подбирать и специальные формы работы с ними, естественно, они будут требовать тщательной подготовки. Самой эффективной формой работы со слабослышащими детьми является экскурсия. Они наблюдают, концентрируются на различных объектах и предметах, развивают свой кругозор.

Подготовить к жизни детей с нарушением слуха гораздо сложнее, чем нормально развивающихся сверстников. Но эта социализация необходима, иначе возникнет проблема изолированности и отчуждённости ребёнка.

Л.С. Выготский определял последствия отклонений в развитии как «социальный вывих» и считал, что специальное воспитание должно быть подчинено социальному, слиться с ним, быть его составной частью [3].

В детских садах и начальной школе с такими детьми работают специальные педагоги, которые помогают развивать их слуховые и речевые возможности. Каждое занятие проходит в игровой форме, так детям легче усвоить необходимую информацию, ведь их ведущим видом деятельности в данном возрасте как раз является игра. На уроке русского языка дети занимаются речевой зарядкой. Распознать слова, произнесённые педагогом, помогает звукоусиливающая аппаратура. Преимущественно, в таких школах используются игры в магазин, автобус, аптеку и множество других тем, взятых из повседневной жизни, что бы ребёнок, не смотря на недостаточность слуха, смог приспособиться в будущем к социальному миру: придя в магазин не растеряться и купить всё, что потребуется, оплатить нужную сумму, спросить дорогу, если заблудился. А после занятий в такой школе дети могут посещать различные кружки по своим интересам, помогающие социализироваться.

В настоящее время в системе образования детей с проблемами развития происходят существенные изменения, ведущие позиции всё более активно занимает интегрированное обучение, основой которого является принцип равных прав и возможностей в получении образования. Объединение детей с ограниченными возможностями и здоровых детей способствует социализации детей с отклонениями в развитии, а нормально развивающимся даёт понять, что в мире существуют и люди с некоторыми проблемами, и что к ним нужно относиться так же, как и к другим.

Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органично увязать специальное обучение с обучением детей, имеющих нормальное развитие [2]. Он считал, что задачей воспитания ребёнка с нарушением в развитии является процесс введения его в обычную жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учётом не только биологических, но социальных факторов. Он одним из первых попытался обосновать идею интегрированного обучения. Его идея нашла применение на практике работы школ Западной Европы и США и в последние годы стала воплощаться в России. Но по сей день проблема интегрированного обучения остаётся открытой, так как нет единой технологии организации данного процесса. Каждое учреждение пытается найти свой путь решения этой проблемы [5].

Известный французский философ, гуманист – Мишель Монтель, в 16 веке писал: "Глухота - более тяжкий физический недостаток, чем слепота. Он лишает человека главного его качества - способности быстрого и свободного общения. Глухота - недостаток социальный по преимуществу. Он прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности".

Известный советский психолог Л.С. Выготский сказал: "С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой - именно поэтому, что он создаёт трудности, он стимулирует повышенное усиленное движение вперёд".

Так, Людвиг Ван Бетховен сочинил пять симфоний из девяти, будучи глухим. Кто знает, смог бы талант Бетховена проявиться в такой же мере, если бы вечная тишина не оставила его один на один с музыкой. Создал бы великий испанский художник Гойя столько мировых шедевров, если бы не одиночество, связанное с глухотой. Как повлияла тяжёлая тугоухость Циолковского на его разработки космических проблем? Он писал: "Глухота заставляла непрерывно страдать моё самолюбие, была моим погоняем, кнутом, который гнал меня всю жизнь".

Ещё одним доказательством того, что люди с ограниченными возможностями могут быть очень талантливы, является Петербургский театр под названием «Дети тишины». Это театр, созданный актерами Всероссийского Общества Глухих. Работают там очень талантливые ребята. Они не только просто выступают на сцене театра, но также выходят на улицы и проводят представления для прохожих. Игре, мимике и пластике таких актёров могут позавидовать даже профессионалы. Связано это прежде всего с тем, что глухие и слабослышащие люди не могут как остальные выразить свои эмоции и чувства словами, для этого они должны использовать жесты и мимику. Идея театра - мост между миром глухих и миром слышащих.

Социальная адаптация человека, а особенно ребёнка, с нарушением слуха во многом зависит от его идентификации в обществе, то есть от сознания себя его членом. Развитие и становление личности человека с ограниченными возможностями, а частности с проблемами со слухом, может происходить как в условиях определённого общества, где царит жестовый язык так и в обществе слышащих людей. Это соответственно скажется на формировании мировоззрения человека, его привычек, его взглядов на мир. Однако, необходимо, чтобы и остальные люди признавали этого человека «своим», равным себе, иначе человек не идентифицируется в обществе, ему будет трудно общаться с людьми, работать с ними и даже просто некомфортно находиться рядом. Такая проблема особенно остро встаёт у молодых людей в связи с их жизненным самоопределением, созданием семьи, формированием круга друзей. Не нужно забывать, что только при активном и доброжелательном содействии слышащих, глухой ребёнок в состоянии стать полноценным членом общества.

Список литературы

1. Акатова Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: Гу-манит. Владос, 2003, 386с.
2. Выготский Л.С. Принципы социального воспитания глухонемых детей// Собр. соч. - М.: Педагогика, 1983. -Т.5.- 369 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995.-527с.
4. Дефектологический словарь: В 2т./ Под ред. В. Гудониса, Б. П. Пузанова. – М.:Издательство Московского психолого-Социального института; 2007. – Т. 1. – 808 с.

5. Ибрагимова Р.Ю., Гаджиева С.Г. Интерактивный подход в обучении детей с нарушением слуха // Российская Академия Естествознания, 2012 – 2014
6. Официальный сайт для людей с ограниченными возможностями здоровья. Инвалиды в современном обществе // Дверь в мир, 2009—2016
7. Серебrenикова Ю.В. Модель организации образовательного процесса учащихся с нарушениями в развитии в общеобразовательной школе. // Вектор науки ТГУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. №2 (9). С. 274-277
8. Ушакова Л.Е. Дети-инвалиды в современном обществе //Проблемы науки, 2012-2016



Чудакова Ю.В.,
*старший преподаватель кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ*
Chudakova Y.V.,
*senior teacher of the chair of General pedagogy
and pedagogy of professional education
Arzamas branch of UNN, Arzamas, Russia*

Чудакова А.О.,
*ассистент кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ*
E-mail: zuv91@mail.ru
Chudakova A.O.,
*assistant of the chair of General pedagogy
and pedagogy of professional education
Arzamas branch of UNN, Arzamas, Russia*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ УСТАНОВКИ НА ВЕДЕНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF INSTALLATION ON A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS

Аннотация. В статье авторы предложили направления работы по формированию установки на ведение здорового образа жизни с учётом особенностей субкультуры современной учащейся молодёжи.

Abstract. In the article the author has proposed directions for the formation of installation on a healthy lifestyle with consideration of the peculiarities of the subculture of today's students.

Ключевые слова. Здоровый образ жизни, формирование установок, мобилизация личностных ресурсов

Keywords. A healthy lifestyle, forming attitudes, mobilization of personal resources

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях, как показывает практика, основная работа по пропаганде здорового образа жизни проводится с учащимися среднего звена. В то же время, возраст 15-17 лет - пора, когда подросток готовится к самостоятельности, делает первые шаги в поисках себя, в выборе своего будущего пути.

Раннее юношество принято считать сензитивным возрастом для развития как зависимостей, так и личностных ресурсов. А, следовательно, особую актуальность в данный период приобретают мероприятия ориентированные на формирование установки на ведение здорового образа жизни. Именно на этом этапе необходимо оказать поддержку и закрепить положительный образ стиля жизни, к которому должен стремиться старшеклассник и развить готовность к его ведению.

С целью формирования установки на ведение ЗОЖ у учащейся молодёжи нами была разработана программа с учётом особенностей субкультуры современных старшеклассников.

В основе программы лежат методические разработки В. А. Ананьева, Ю. А. Голубевой, З. В. Коробкиной, Г. Г. Кулинич, А. С. Нелидова, Т.А. Поповой, Г.К. Селевко, Н.Ю. Хрящёвой, Н. Н. Шапцевой, Т.Т.Щелиной.

Рекомендованный количественный состав группы - 10-12 человек. Предпочтительны разнополые группы.

В процессе реализации программы решаются следующие задачи:

- повышение компетентности учащихся в вопросах здоровьесбережения;
- определение целей и жизненных планов учащихся, достижение принятия ими ответственности за себя и свой жизненный выбор;
- помощь старшеклассникам в самопознании, самоопределении и самосовершенствовании, то есть в поиске путей достижения жизненных целей;
- знакомство с видами и механизмами зависимости;
- рассмотрение личностных особенностей зависимого человека, сравнение подростками их со своими;
- развитие навыков использования стратегий преодоления кризисных ситуаций, самоподдержки и взаимоподдержки;
- мобилизация личностных ресурсов;
- привлечение участников педагогического процесса к движению «За здоровый образ жизни».

Работа по формированию установки на ведение ЗОЖ проходит в контексте длительной ролевой игры «пиар-кампания Новые Горизонты» и ведётся с привлечением различных специалистов (медиков, валеолога, диетолога, фитнес-тренера), а также учителей-предметников.

Программа рассчитана на 20 мероприятий различных по форме проведения, длительности и содержанию и условно может быть разделена на четыре основных блока.

Первый блок «Мы из будущего» предполагает в основном трениговую работу, направленную на активизацию стремлений старшеклассника к самопознанию, осознание ответственности за свой жизненный выбор («Управление на себя»), мобилизацию его личностных ресурсов (упражнения «Визитная карточка», «Мои личностные ресурсы», «Ситуации»), а также выстраивание жизненного плана молодым человеком («Моё будущее», «Автобус желаний», знакомство с моделью целеполагания ТОТЕ). На этом этапе начинается работа над Дневником Самовоспитания, которая будет проводиться на протяжении всей программы. В

качестве домашних заданий учащимся предстоит продолжительная работа с таблицей «Моя цель – Препятствия – Мои ресурсы – Рекомендации», планирование и анализ идеальной недели. Предполагается использование проективных методик.

Второй блок «Здоровье – не цель, а возможность» посредством лекции-семинара и беседы старшеклассников с приглашёнными специалистами способствует повышению компетентности в вопросах здоровьесбережения; коррекции представлений участников о здоровье, его компонентах, а также мотивов ведения здорового образа жизни. Акцент делается на осознании учащимися возможностей, открывающихся перед человеком, ведущим ЗОЖ. В рамках второго блока также предусматривается медицинское обследование учащихся с последующей индивидуальной беседой с медицинским работником. Предполагается, что в процессе интенсивной работы, направленной на повышение компетентности по вопросам здоровьесбережения, учащиеся внимательнее отнесутся к рекомендациям специалистов. На информирование о способах укрепления соматического здоровья так же направлен фитнес-марафон.

Третий блок «Здоровье VS Зависимость» позволяет ученикам подробнее ознакомиться с понятиями «свободы» и «зависимости» (эссе с последующей дискуссией «Что есть Свобода? Что есть Зависимость? Какова их цена и ценность?»; упражнения «Механизмы зависимости», «Личность наркомана»), её видами, опасностями (создание рекламы и антирекламы), выявить свои вредные привычки и обозначить пути освобождения от них. На данном этапе активно продолжается работа по мобилизации личностных ресурсов участников, развитию толерантности, и раскрепощению посредством участия в психодраме с элементами караван-театра «История про...», упражнениях «Элитарный Клуб», «Способы борьбы со стрессом». Особое внимание уделяется сплочению группы (верёвочный курс «В поисках сокровищ»), развитию креативности (участие в мастер-классе по созданию образа к «Маскараду Зависимостей»), самостоятельности, лидерских качеств (упражнение «Гений маркетинга», деловая игра «Стиль руководства»), тренировке уверенного поведения («Скажи «Нет»).

Четвёртый блок «Свободное плавание к новым горизонтом» плавно подводит группу к самостоятельной работе. Ребята индивидуально разрабатывают план своей идеальной недели, консультируясь со специалистами. По результатам её проживания проводится конференция с презентацией и последующим обсуждением успехов и перспектив рассмотренного образа жизни. Параллельно старшеклассники готовят коллективно-творческое дело ко Дню Здоровья: поисковую игру с элементами квеста «Мозаика Здоровья» для остальных школьников, тем самым ребята включаются в процесс пропаганды ЗОЖ.

В заключении проводится круглый стол с целью обобщения полученного опыта.

Проверка эффективности разработанной программы осуществлялась в ходе достижения цели и решения задач формирующего эксперимента на базе МБОУ «Гимназия» г. Арзамаса.

Анализ результатов формирующего эксперимента, полученных по итогам вторичной диагностики с помощью метода педагогического наблюдения, анке-

тирования, ранжирования и тестирования с помощью психодиагностических методик: опрос «Я и Здоровый образ жизни», анкета «Мифы и Реальность об алкоголе и наркотиках», тест «Мотивы поддержания здорового образа жизни» - отражает положительную динамику.

Согласно результатам в группе, принявшей участие в программе «Новые горизонты» уменьшился риск возникновения алкогольной и наркотической зависимости, улучшилось общее самочувствие старшеклассников, стабилизировался психологический климат в классе, увеличился интерес к вопросам здоровья и здорового образа жизни. Что свидетельствует об эффективности программы.

В перспективе возможно вовлечение старшеклассников в исследовательскую, проектную и волонтерскую деятельность, связанную со здоровьесбережением. Одним из вариантов такой деятельности может стать участие подростков и юношей в реализации студентами психолого-педагогического факультета АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского онлайн-проекта «Активные Каникулы: Здоровая Семья – Счастливая Семья», направленного на привлечение семьи школьников к активному здоровому образу жизни в период каникул.

Список литературы

1. Ананьев, В. А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной и неспецифической профилактике [Текст] / В. А. Ананьев. – СПб: Речь, 2007. – 320 с.
2. Коробкина, З.В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи [Текст] / З.В. Коробкина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.-192 с.
3. Кулинич, Г. Г. Вредные привычки: профилактика зависимостей 8-11 классы. [Текст] / Г.Г. Кулинич. – М.: ВАКО, 2008. – 272 с.
4. Нелидов, А. Л. Семинар-тренинг подготовки учащихся-волонтеров «Спасибо - нет» по программе «Профилактика асоциального поведения среди детей и молодежи» [Текст] / А.Л. Нелидов. – Нижний Новгород, 2001. – 30 стр.
5. Нелидов, А.Л., Попова, Т.А., Леднева, Л.В. Программа семинара-тренинга подготовки учащихся-волонтеров «Миссия Доброй Воли!» [Электронный ресурс]/ А.Л. Нелидов, Т.А. Попова, Л.В. Леднева. - <http://nnovschool183.narod.ru/files224/missdobrvoli.pdf> (дата обращения: 15.03.2014).
6. Селевко, Г.К. Самосовершенствование личности: Управляй собой. [Текст] / Г.К.Селевко. – М: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2006. – 112 с.
7. Хрящёва, Н. Ю. Психогимнастика в тренинге [Текст] / Н.Ю. Хрящёва. – М.: Речь, Институт Тренинга, 2002. – 256 с.
8. Шапцева, Н.Н. Наш выбор – здоровье [Текст] / Н.Н. Шапцева - Волгоград: Учитель, 2009. – 184 с.
9. Щелина, Т.Т., Чудакова, А.О. Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни [Текст] / Т.Т. Щелина, А.О. Чудакова // Молодой учёный – 2014. - № 21.1 (80.1). – с. 146-149.



*Яшина К.О.,
магистрант 1 курса
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, РФ
E-mail: 8888ksuxaaa@mail.ru
Yashina K.O.,
master student of the UNN branch Arzamas,
Arzamas, Russia*

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВОК НА ВЕДЕНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ МБОУ МУХТОЛОВСКАЯ СОШ №1 АРДАТОВСКОГО РАЙОНА)

FORMATION OF SETTING FOR KEEPING HEALTHY LIFESTYLES STUDENTS OF RURAL SCHOOL (THE CASE MBOU MUHTOLOVSKAYA SCHOOL №1 ARDATOV DISTRICT)

Аннотация. В статье раскрыта система работы МБОУ «Мухтоловская СОШ» Ардатовского района по формированию экологически здорового безопасного образа жизни учащихся. Представлены материалы анкетирования учащихся по формированию установок на здоровый и безопасный образ жизни.

Abstract. The article you can see the worksystem of Mukhtolovskaya secondary school №1 (Ardatov district in building ecologically safe students healthy lifestyle). Materials of the survey of students on formation of plants on healthy and safe lifestyle.

Ключевые слова: здоровый и безопасный образ жизни, система работы школы, анкетирование, результаты анкетирования.

Keywords: healthy and safe lifestyle, the school system works, questionnaires, survey results.

Проблема сохранения здоровья человека и формирования здорового образа жизни приобретает особую значимость в современных условиях, которые, с одной стороны, характеризуются ухудшением уровня жизни значительной части населения нашей страны, обусловленным социально-экономическими реалиями последнего времени, а с другой - существенным ростом интереса населения, и молодежи прежде всего, - к занятиям физической культурой и спортом. В нашей Нижегородской области это во многом связано с деятельностью в каждом районном центре физкультурно-оздоровительных комплексов, открывающих широкие возможности для молодежи в ведении здорового образа жизни [1, 2]. Этот процесс совпал с началом реализации общеобразовательными учреждениями страны Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования (ООО), который в качестве одной из приоритетных задач рассматривает задачу формирования выпускника школы, «осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды» [4, С.3].

В деятельности общеобразовательных учреждений это направление становится приоритетным, что во многом продиктовано необходимостью разработки основной образовательной программы общеобразовательного учреждения, в ко-

торую должна быть включена программа «Организация работы по формированию экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни» [3].

Наиболее эффективно формирование здорового образа жизни происходит на основе личностно ориентированного обучения и воспитания, включающих изучение своего организма, освоения гигиенических навыков, знания факторов риска и умения реализовывать на практике все средства и методы сохранения и укрепления здоровья.

Формирование здорового образа жизни – проблема комплексная. Речь не может идти лишь о способах и методах укрепления здоровья, профилактики заболеваний. Необходимо повышение роли личностных качеств в сознательном и волевом принятии принципов здорового образа жизни, а забота о здоровье, его укреплении должны стать ценностными мотивами поведения каждого ученика.

Эти позиции были положены в основу деятельности МБОУ Мухтоловская СОШ №1 Ардатовского района Нижегородской области, учителем физической культуры которой мы являемся.

В нашей школе сложилась система работы по формированию экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни, элементами которой являются:

- создание экологически безопасной здоровьесберегающей инфраструктуры;
- рациональная организация учебной и внеучебной деятельности обучающихся;
- эффективная организация физкультурно-оздоровительной работы;
- реализация модульных образовательных программ;
- реализация просветительской работы с родителями [5].

Для успешности функционирования данной системы необходимы позитивные установки обучающихся. Их выявление и анализ осуществляется нами ежегодно совместно с администрацией и психологом школы путем анкетирования обучающихся по специально разработанной для этой цели анкете. Анкетирование проводится в начале учебного года, что позволяет использовать полученные результаты при формировании плана воспитательной работы класса и школы на текущий учебный год.

В 2015-2016 учебном году в анкетировании приняли участие 395 учащихся 2 - 11 классов.

Ответы учащихся на первый вопрос анкеты, который звучал: «Как ты думаешь, такие привычки как курение, нерегулярное употребление пищи, низкая двигательная активность, вредны для здоровья или нет?» отражены на рисунке 1.

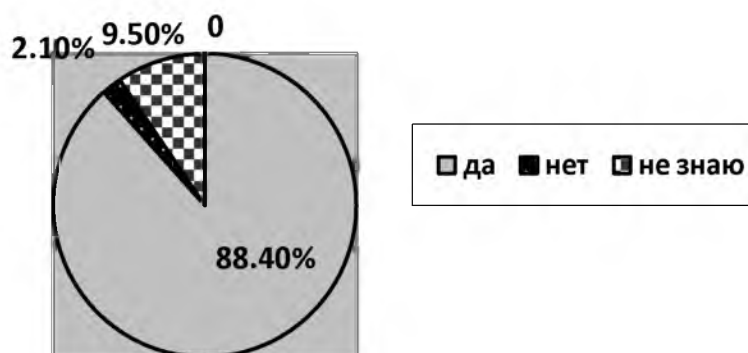


Рис. 1. Графическое изображение ответов на первый вопрос анкеты

Отвечая на второй вопрос анкеты «Занимаешься ли ты физическими упражнениями регулярно, помимо уроков физкультуры в школе?» 65,8 % учащихся дали положительный ответ, указав, что занимаются дополнительно в школьных спортивных секциях и танцевальных кружках, а некоторые старшеклассники посещают ФОК «Рубин» минимум 2 раза в неделю (табл. 1).

Таблица 1

Ответы учащихся на второй вопрос анкеты

Варианты ответов	Ответы учащихся (в %)
Да	65,8
Нет	34,2

Отвечая на третий вопрос анкеты: «Сколько раз в день ты принимаешь горячую пищу (исключая чай, кофе и другие горячие напитки)?», мнение учеников разделилось (таблица 2).

Таблица 2

Ответы учащихся на третий вопрос анкеты

Варианты ответов	Ответы учащихся (в %)
3 раза и более	57,4
2 раза	24,5
1 раз	18,1

Как видно из данных таблицы, более половины учащихся принимают горячую пищу 3 раза в день и более, 24 % детей 2 раза в день обеспечиваются горячим питанием. Один раз в день полноценно питаются 18,1% учащихся. Это преимущественно дети из малообеспеченных семей.

Нас интересовала продолжительность ночного сна у учеников нашей школы. Анализ ответов на четвертый вопрос анкеты представлен на рисунке 2.

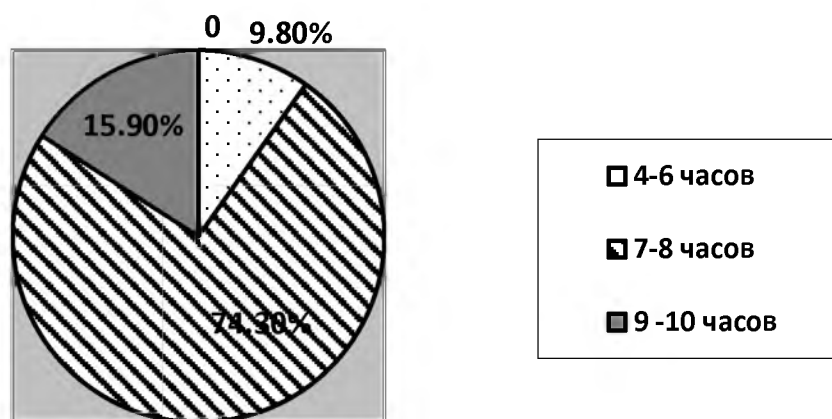


Рис. 2. Анализ ответов на вопрос о продолжительности ночного сна школьников

Как видно из полученных данных, у большинства учащихся (74,3%) полноценный ночной сон составляет 7-8 часов, у 15,9% - даже 9-10 часов в сутки. Но продолжительность ночного сна у 9,8 % учащихся составляет всего лишь 4-6 часов, и этого явно недостаточно.

Анализ ответов на вопрос об утренней зарядке показал, что лишь 14,8% школьников делают ее ежедневно, 22,1% опрошенных делают ее эпизодически, а 63,1% учеников вообще никогда не выполняют физических упражнений по утрам (таблица 3).

Таблица 3

Ответы учащихся на вопрос анкеты об утренней зарядке

Варианты ответов	Ответы учащихся (в %)
Всегда	14,8
Иногда	22,1
Никогда	63,1

Полагая, что сохранение здоровья связано с соблюдением правил безопасности на дороге, нас интересовало, пользуются ли ученики нашей школы ремнями безопасности во время езды в автомобиле или другом транспортном средстве. Анализ ответов на данный вопрос показал, что 76,6% учащихся используют ремни безопасности. При этом в качестве аргументов используют тезис о том, что это обязательное требование родителей при выезде на транспортном средстве. 14,1% учащихся отметили, что используют ремень лишь иногда, опасаясь получить штраф, а 9,3% (учащиеся 10-11 классов) отметили, что не используют ремень никогда (рисунок 3).

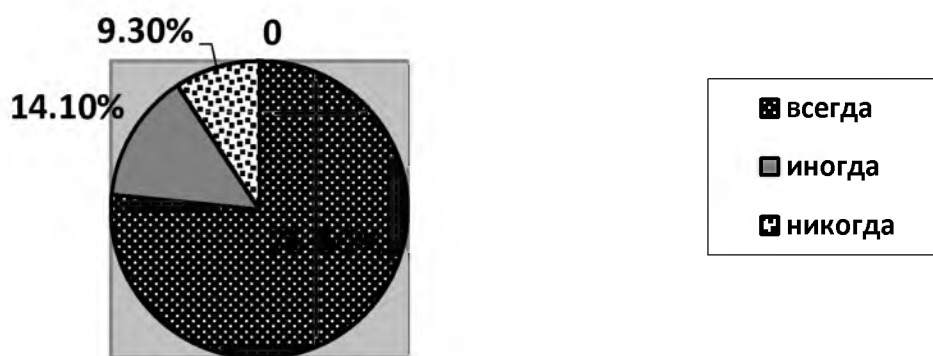


Рис.3. Графическое изображение ответов на шестой вопрос анкеты

Руководствуясь тем, что формирование основ здорового экологически безопасного образа жизни должно осуществляться педагогами всей школы, мы задали вопрос о формировании знаний об опасностях употребления алкоголя, о преимуществах физической двигательной активности, здорового питания на других предметах, кроме физической культуры. Анализ анкет показал, что 91,7% участников анкетирования такую информацию слышали на уроках ОБЖ, биологии и на классных часах. 8,3% учащихся с такой информацией в школе не встречались.

Полученные результаты, на наш взгляд, свидетельствуют о наличии у подавляющего большинства школьников установок на здоровый образ жизни. Однако мы считаем необходимым активизировать работу в данном направлении за счет использования индивидуальных форм работы с отдельными учащимися.

Список литературы

1. Марина А.В. Готовность школьных педагогов к реализации ФГОС общего образования как социальная проблема /А.В. Марина, Е.В. Баранова //Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной заочной научно-практической конференции. 25 февраля 2015г. / Под ред. Т.Т. Щелиной, Ю.Е. Болотина; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. –С. 247-252.
2. Марина А.В. Переход на ФГОС основного общего образования: проблемы в деятельности учителя биологии и пути их решения/ А.В. Марина, Е.А.Галкина, О.Б. Макарова // Биология в школе. – 2016. –№1. –С. 17-24.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа /Сост. Е.С.Савинов.- М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М.: Просвещение, 2011.-50с.
5. Яшина К.О. Система работы МБОУ Мухтоловская СОШ №1 по формированию экологически целесообразного здорового безопасного образа жизни учащихся / К. О. Яшина // Педагогические чтения в ННГУ: сборник научных статей / Отв. ред.И.В. Фролов; Мин.обр.науки РФ, Мин.обр. НО, Арзамасский филиал ННГУ. – Нижний Новгород – Арзамас: 2015.– С. 571 -573.

Содержание

Предисловие	3

Секция «Актуальные проблемы социальной работы в меняющемся мире»

Акутина С.П., Акутина А.Н. <i>Подготовка бакалавров направления «Социальная работа» к профессиональной деятельности с семьёй в условиях ФГОС ВО</i>	4
Акутина С.П., Столярова Е.В. <i>Актуальные проблемы формирования духовно-нравственных ориентаций будущих специалистов социальной сферы в меняющемся мире</i>	11
Вайцекаускене В.Й. <i>Консультирование как технология социальной помощи: взаимосвязь социальной работы и психологии</i>	15
Георгиевская Д.А., Акутина С.П. <i>Формирование психологической компетентности социального работника в условиях современного общества</i>	21
Яутаките Р., Березиене О. <i>Волонтерство, как фактор развития карьеры молодых людей: взгляд академической молодёжи</i>	26
Dr. Jolita Dudaitė <i>Legal education in child care homes as aid in socialisation</i>	36

Секция «Психолого-социальная работа с семьёй и детьми: проблемы и технологии»

Винникова И. А., Кузнецова Т.И. <i>Социальная работа с жертвами домашнего насилия</i>	43
Завражнов В.В., Зинина Г.М. <i>Возможности социальной работы по профилактике материального неблагополучия неполных семей</i>	46
Калинина Т.В. <i>Социально-психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья</i>	50
Калинина Т.В., Якунина Е.В. <i>Особенности межличностных отношений подростков, склонных к проявлению различных форм девиантного поведения</i>	55
Костин С.В. <i>Особенности формирования межличностных отношений со сверстниками и взрослыми в старшем подростковом и юношеском возрасте (14-17 лет)</i>	60

Макеева А.А., Кузнецова Т.И. <i>Материнская семья как объект социальной работы</i>	65
Максимова А.А. <i>Особенности детско-родительских отношений в семьях подростков</i>	68
Советова Е.В., Акутина С.П. <i>Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения детей-сирот</i>	72
Смыслова К.Д., Столярова Е.В. <i>Организация социальной работы с малообеспеченными семьями</i>	77
Царев М.С. <i>К вопросу о самооценке младших подростков</i>	81
Швец В.В. <i>Социально-психологическое сопровождение детей с особенностями в развитии в работе педагога дошкольного образовательного учреждения</i>	85
Якунькова А.В., Акутина С.П. <i>Психолого-педагогическое обеспечение профилактической работы с семьями подростков, склонных к девиантному поведению</i>	89
Indrašienė V., Sadauskas J., Stasiukynaitė E. <i>Деятельность социальных работников в оказании помощи семьям социального риска, чтобы удовлетворить потребности детей</i>	93

Секция «Проблемы и перспективы социального служения в России и за рубежом»

Бодрин А.В. <i>Общественные работы как одна из форм трудовой помощи в российской империи</i>	105
Лелюгене И., Каушилене А. <i>Исторические истоки становления профессии социального работника в Литве и влияние опыта подготовки специалистов зарубежных стран</i>	111
Мисюнене Г. <i>Теоретические предпосылки гипотетического моделирования социо-образовательной деятельности многофункционального центра в сельской общине</i>	117
Романова И.И., Акутина С.П. <i>Особенности психосоциальной помощи безработным гражданам</i>	126
Рупиене Л., Батухина А. <i>Расставание с близкими для эмигрирующего ребенка: феноменологическое исследование</i>	130
Юодейкайте А., Лелюгене И. <i>Возможности позитивного социообразовательного воздействия на детей группы риска в территориальной общине используя программы неформального образования</i>	141

Секция «Психолого-социальные проблемы современного образовательного пространства»

Акутина С.П.

Значение практики в подготовке будущих социальных работников-менеджеров: требования ФГОС 152

Глебова Л.Н., Даль Л.В.

Социально-педагогическое проектирование в контексте подготовки педагогов к взаимодействию с различными субъектами образования и социализации обучающихся 157

Дьяченко Т.

Роль образовательной системы как фактор влияния на дальнейшее формальное образование воспитанников центров социализации 161

Евдокимова Т.В., Бодрин А.В.

Обеспечение творческой атмосферы как составляющая психологически безопасной среды специальных коррекционных учреждений 177

Евдокимова Т.В.

Потенциал творческой атмосферы в процессе кружковых занятий в развитии и социализации воспитанников школы-интерната 8-го вида 181

Ефремова М.С.

Развитие толерантности у детей младшего школьного возраста как социально-педагогическая проблема современного образования 185

Калинина Т.В., Кораблева К.А.

Проблема адаптации к школе первоклассников с синдромом дефицита внимания 189

Кочеткова Е.В., Щелина Т.Т.

Изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования 192

Марина А.В., Баранова Е.В.

Профессиональная переподготовка специалистов и повышение квалификации в Арзамасском филиале ННГУ как ответы на новые социальные вызовы времени 199

Наумов П.В., Акутина С.П.

Проблема готовности современных старшеклассников к исполнению воинской обязанности 203

Патутина Н.А.

Социально-педагогическая характеристика корпорации 207

Савельева Р.

Концептуализация призвания социального педагога 214

Сатистова Е.Е.

Деятельность куратора в воспитательной системе современного вуза 223

Севостьянова Е.П.	
<i>Социально-педагогический потенциал современной сельской школы</i>	226
Силантьева Н.С.	
<i>Краеведческий аспект в патриотическом воспитании младших школьников</i>	231
Целиешие Э.	
<i>Проявление соотношения межкультурной коммуникации и инноваций образования</i>	234
Швец В.В.	
<i>Особенности взаимодействия педагогов с детьми с агрессивным поведением в условиях ДОУ</i>	244
Щелина Т.Т.	
<i>Корпоративная культура образовательной организации как механизм формирования профессионально-этических ценностей педагогов</i>	249

Секция «Профориентация и проблемы подготовки специалистов в социальной сфере»

Беганцова И.С.	
<i>Возможности производственной практики в развитии профессионального самосознания студентов направления подготовки Социальная работа</i>	254
Вдовина М.В., Агеева Л.Г.	
<i>Критерии эффективности профессиональной деятельности психологов уголовно-исполнительной системы</i>	258
Касатова Е.Н., Дрягалова Е.А.	
<i>Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психологическое здоровье студентов вуза</i>	263
Кузнецова Т.И.	
<i>Профессиональная подготовка будущих социальных работников в современном вузе</i>	267
Сажина О.А.	
<i>Особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения современных старшеклассников</i>	270
Скарбалиене А.	
<i>Влияние лидерских компетенций менторов на качество выполнения ими своих функций</i>	273
Скороделова А.Р.	
<i>Профессионально-ориентированное волонтерство студентов как условие формирования профессионального опыта</i>	285
Феоктистова Е.А.	
<i>Использование технологии «зентангл» в работе со студентами для снижения уровня тревожности</i>	289

Чудакова Ю.В., Лашкина Ю.И.

Социально-педагогическое сопровождение выпускников интернатных учреждений в процессе адаптации к профессиональной деятельности **294**

Секция «Психолого-социальные факторы здоровья современного человека, семьи, общества»

Абалакова А.А., Акутина С.П.

Особенности психолого-социальной работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями **299**

Быкова С.В.

Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в социуме **303**

Вешкин Э. П., Кузнецова Т.И.

Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования **307**

Гроздова Е.М., Щелина Т.Т.

Проектная деятельность студентов техникума, как способ формирования ценности здорового образа жизни **311**

Гуджинскене В., Чеснавичене Ю.

Факторы, определяющие выбор здорового образа жизни в контексте социально-экологической модели **314**

Жукаускене Л., Скалишене Р.

Факторы поведения девочек подростков в социальных сетях интернета **320**

Макимова Н.Ю., Приписнова В.В.

Психолого-социальные проблемы пожилых людей **336**

Матвеева Л.С., Грузылёнкова К.В.

Проблема адаптации слабослышащих детей в современном обществе **340**

Чудакова Ю.В., Чудакова А.О.

Психолого-педагогическое обеспечение формирования у учащейся молодёжи установки на ведение здорового образа жизни **345**

Яшина К.О.

Формирование установок на ведение здорового образа жизни у учащихся сельской школы (на примере МБОУ Мухтоловская СОШ №1 Ардатовского района) **349**

Научное издание
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**
Материалы IV международной заочной научно-практической конференции
25 марта 2016 г.

Материалы представлены в авторской редакции
Технический редактор С.П. Никонов
Обложка, верстка и вывод оригинал-макета Е.В. Столяровой

Подписано в печать 17.11.2016
Формат 60х84/16. Усл. п. л. 20,8. Тираж 500 экз. Заказ №562.

Издатель: Арзамасский филиал ННГУ
607220, г. Арзамас Нижегородской области, ул. К. Маркса, 36
Отпечатано в ООО «Интерконтакт»
607190 г. Саров Нижегородской области, ул. Герцена, 46.

ISBN 978-5-9907934-4-6

