

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Алиева М. А., Асильдерова М. М.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	3
<i>Ахмедова Х. Г., Абдурахманова Б. М., Асильдерова М. М.</i> БЕЗРАБОТИЦА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ-ИНВАЛИДОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	13
<i>Газихмаева Э. Г., Агарагимова В. К.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	22
<i>Махмудова А. Т., Агарагимова В.К.</i> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	28
<i>Мугутдинова Р. Э., Агарагимова В. К., Явбатырова Б. Г.</i> ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОБУДИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ.....	33
<i>Курбанова П. М., Агарагимова В.К.</i> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ	41
<i>Абдулаевой Д., Агарагимова В.К.</i> ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	49
<i>Байрамгишиева М. Д., Асильдерова М. М.</i> ВЛИЯНИЕ СВЕРСТНИКОВ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ РЕБЕНКА	54
<i>Газалова З. Г., Агарагимова В.К.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ, СКЛОННЫМИ К АЛКОГОЛИЗМУ	60
<i>Гасандибирова Э. Х., Агарагимова В.К.</i> ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	65
<i>Омарова А. М., Явбатырова Б.Г.</i> ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	69
<i>Разакова П. О., Явбатырова Б.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА	74
<i>Джамалова Э. А., Явбатырова Б.Г.</i> ПРОБЛЕМЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ.....	78
<i>Агарагимова В. К., Явбатырова Б. Г., Агаларов А.</i> СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ	83

<i>Азизова Е. М., Асильдерова М. М., Агаларов А.</i> ЧЕЛОВЕК КАК ЖЕРТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	91
<i>Явбатырова Б.Г., Ибрагимова Х. М.</i> КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	95
<i>Ханигова А. М., Явбатырова Б.Г.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ.....	100
<i>Скоморохова С. В.</i> АКТИВИЗАЦИЯ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	106
<i>Андриенко О. А.</i> МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ.....	113
<i>Магомедов С. М., Асильдерова М. М., Махмудова С.</i> ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	118
<i>Кадимова Т. А., Асильдерова М. М.</i> ОДАРЕННОСТЬ КАК ФОРМА ДЕВИАЦИИ.....	124
<i>Насухова З. Н., Махмудова С.</i> БЕЗРАБОТИЦА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	131
<i>Сайтамбулова Д. А.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ.....	137
<i>Абдулазизова Н. А., Алдыханова Т. К.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В ШКОЛЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ	142
<i>Асильдерова М. М., Абакарова А. М.</i> МЕТОДЫ И ФИРМЫ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕЙ.....	145
<i>Алиева М. Б., Керимова Р. Р., Захрабаев А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ	153
<i>Алиева М. Б., Мусаева Д. Д.</i> АГРЕССИВНОСТЬ, КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕСТРУКЦИИ	161
<i>Алиева М. Б., Шихамирова Б. Г., Шахвалиева А. М.</i> СТЕПЕНЬ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	166
<i>Алимжанова Ж. С., Уткина Т. И.</i> ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ	178
<i>Бабаева М. Р.</i> ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	185

<i>Каримулаева Э. М., Мирзоева Т. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	191
<i>Каримулаева Э. М., Аюбова Ш. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПРАВА.....	196
<i>Каримулаева Э. М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.....	201
<i>Шерматова А. Ф.</i> МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ВУЗА.....	206
<i>Воробщикова Е. И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	212
<i>Зыкова Г. В.</i> СЕРВИСЫ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В СОЗДАНИИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН.....	214
<i>Умарова П. О.</i> ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ.....	219
<i>Уткина Т. И.</i> УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КАЧЕСТВА.....	224
<i>Швацкий А. Ю.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	231
<i>Магдиева Н. Т., Газимагомедова С. К.</i> ЦЕННОСТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЗДОРОВЬЯ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	237
<i>Супуралиева Х. М.</i> ВАЖНОСТЬ И ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА.....	245
<i>Газимагомедова Г. К.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	249
<i>Супуралиева Х. М.</i> СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ ОБЩЕСТВА В СВЯЗИ С ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИЕЙ В СТРАНЕ.....	255
<i>Газимагомедова С. К., Магдиева Н. Т.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	260
<i>Газимагомедова Г. К., Газимагомедова С. К., Магдиева Н. Т.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	266

<i>Алиева М. М.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ	271
<i>Абакарова А. А., Явбатырова Б. Г.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ	279
<i>Гайрбекова П. М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	295
<i>Гасангусейнова А. Г., Явбатырова Б. Г.</i> СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ	303
<i>Джапаров Б. М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ГИПЕРАКТИВНОСТИ.....	311
<i>Кудиева П. Н., Явбатырова Б. Г.</i> ФАКТОРЫ РИСКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	322
<i>Магомедова Н. Ш.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕ.....	333
<i>Супиева А. М.</i> ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	342
<i>Фарзалиева С. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	360
<i>Магомедова А. А.</i> ПРОБЛЕМА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ	375
<i>Алиева М. Б., Шихамирова Б. А., Явбатырова Б. Г.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЛИДЕРСТВА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	378
<i>Алиева М. Б., Даудова Д. М., Залитинова С. А.</i> ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ФОРМА ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ДЕВИАЦИИ.....	390
<i>Алиева М. Б., Муталимова А. М., Джабраилова М. М.</i> К ПРОБЛЕМЕ АГРЕССИВНОСТИ, КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕСТРУКЦИИ.....	400
<i>Маратова К. М.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВМА И УМАЛЧИВАНИЕ ЖЕРТВ НАСИЛИЯ.....	405

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Алиева М. А.,
ст-ка 2 курса ФСПП ДГПУ*

*Асильдерова М. М.,
д.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики
и социальной работы, декан ФСПиП ДГПУ*

В постоянно меняющихся социально-экономических условиях назрела острая необходимость в определении подходящих подходов к организации педагогического взаимодействия и воздействия на детей-подростков. Особенности развития личности человека давно изучаются различными психолого-педагогическими науками, которые выявили множество специфических условий и особенностей поведения подростков на данном возрастном этапе. Однако научно-техническое развитие и социальный прогресс в целом формируют новые идеалы, новый тип мышления, ценности, которые, в свою очередь, обрисовывают сознание и поведение подростков с новыми гранями, соответственно, влияя на их взаимоотношения [4, с. 26].

Проблемы, касающиеся социализации, обучения, воспитания и развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на сегодняшний день имеют особую актуальность в условиях функционирования современного общества. Понятие «ребенок с ОВЗ» давно перестало носить лишь медицинский характер, определяющий его как индивида с физическими и психическими отклонениями, обусловленными врожденными, наследственными или приобретенными заболеваниями. Оно приобретает иное содержание, социальный смысл, где в центре внимания находится личность ребенка, нуждающиеся в приемах социальной интеграции. В виду своих нарушений в здоровье, ребенок сталкивается со многими значительными ограничениями в жизнедеятельности, такими как способность самообслуживания, передвижения, самоконтроля за пове-

дением, обучения и общения, что непосредственно влечет за собой социальную дезадаптацию этого индивида. Данные ограничения формируют барьеры для включения детей и подростков с ОВЗ в соответствующие их возрасту воспитательные и педагогические процессы. Поэтому каждый ребенок с особенностями в развитии, независимо от степени нарушения здоровья, нуждается в особых методах и способах воспитания и обучения с целью его успешной социализации [6, с. 260].

К сожалению, на пути к успешной социализации данной категории детей и подростков встречаются проблемы социально-педагогического профиля, которые негативно сказываются на дальнейшем полноценном освоении и усвоении необходимого объема социокультурной информации, взаимодействии с участниками образовательного процесса и передвижении без чьей-либо помощи. Проблемы ограничений в получении образования, а в будущем — профессии, самообеспечения и самообслуживания, социализации, саморазвития и самореализации сегодня являются основными барьерами в социальной адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями, которые также испытывает и семья особого ребенка. Родители в данной ситуации оказываются бессильны в реализации социально-образовательных потребностей своих детей. Поэтому здесь так необходима четкая работа педагога-специалиста по разрешению всех барьеров социально-педагогической направленности детей и подростков с ОВЗ [1, с. 198].

Следовательно, специалист занимает центральное звено в устранении дезадаптации ребенка с инвалидностью. В своей деятельности он взаимодействует не только с родителями особого учащегося по разрешению различных вопросов педагогического и образовательного процесса, но также сотрудничает с образовательными учреждениями и различными социальными службами, реализующими адаптационные программы и специальные методы по обеспечению необходимых условий для самореализации особых детей и подростков.

Таким образом, на первый план выходит проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями.

Педагог, учитывая все особенности ребенка-инвалида, должен построить грамотную программу реабилитации и адаптации этого ученика. В связи с этим специалист должен знать, что слабая выраженность когнитивных процессов у ребенка с отклонениями в развитии связана с нарушением высших психических функций (памяти, мышления, речи и восприятия). Ограниченные знания об окружающем мире, отсутствие практических навыков, присущих и необходимых на каждом возрастном этапе развития, также приводит к снижению познавательной активности. На низкую эмоционально-волевою сферу и поведение влияют недоразвитие волевых установок, эмоциональная нестабильность, импульсивность, аффективная возбудимость, двигательное растормаживание или вялость и апатия [4, с. 27].

Трудный период в жизни особенного ребенка — осознание своей непохожести на других сверстников. В связи с этим становится важным отношение окружающих к характеристикам человека. Дети и подростки с ограниченными возможностями часто сталкиваются с субъективными суждениями, психологическими стереотипами общества — среди прочего, с отсутствием толерантности. В таких случаях процессы стигматизации детей и подростков с ограниченными возможностями приводят к демотивации к полной интеграции в общество, к саморазвитию и самореализации. Негативное отношение общества к людям с ограниченными возможностями или повышенная доза жалости и внимания негативно сказывается на формировании личности, развитие которой, в первую очередь, удовлетворяет потребность в самоутверждении в соответствующей социальной среде. В процессе социализации и интеграции ребенок с ограниченными возможностями усваивает и трансформирует социальный опыт в свои собственные ценностные установки, поведенческие ориентиры, выборочно воспроизводит нормы и стереотипы, принятые в обществе или в группе во время межличностного взаимодействия, на основе которого формируется его личный опыт [5, с. 440].

Процесс социализации личности происходит через развитие трех важных ее составляющих — активности, общения и самосознания, которые способствуют расшире-

нию социальных связей человека с внешним миром. Социальное становление особого ребенка во многом определяется деятельностью, благодаря которой он может более полно раскрыть свои возможности и более эффективно усваивать социальный опыт. В процессе деятельности обеспечивается познание окружающего мира, возникает возникновение новых потребностей, стимулируется возникновение чувств, активизируется воля, осваивается опыт межличностных отношений и поведения. К совместной деятельности необходимо привлекать ребенка с ограниченными возможностями. Коммуникация — важный элемент социальной реабилитации и интеграции личности. Коммуникация дает ребенку информацию об опыте, который он усваивает и трансформирует в виде собственных взглядов, мыслей, установок, норм поведения и ценностей. Социализация характеризуется развитием самосознания личности. Основные функции самосознания определяются самопознанием, самосовершенствованием и поиском смысла жизни. Успех в развитии всех трех компонентов может быть достигнут за счет интегрированной формы обучения.

Использование социально-педагогического подхода к решению проблем взаимоотношений подростков является ключевой характеристикой образовательного процесса, направленного на активное вовлечение подростков в различные типы взаимодействия субъектов социально ориентированной деятельности. Образование — социальный институт, в котором укрепляются устойчивые связи с культурой, правом, экономикой, наукой, семьей [5, с. 441].

Сегодня именно возможность совместного обучения детей и подростков с ОВЗ со своими здоровыми сверстникам становится главным механизмом в решении проблем социально-педагогической направленности, верным шагом на пути успешной интеграции ребенка с инвалидностью в общество, образовательное пространство. Концепция инклюзии не только подтверждает права человека с особенностями в развитии на получение им образования, но и обеспечивает специальные условия для обучения и получения необходимой информации, позволяет реализовывать свои возможности учащимся с инвалидностью. Равные

возможности каждого участника общества — главный принцип инклюзивного образования [3, с. 55].

Таким образом, решение социально-педагогических проблем детей и подростков с ОВЗ, а также развитие их социальной компетенции возможно при условии расширения доступа для особых детей социальных благ и престижных каналов социализации и интеграции. Повышение роли инклюзивного образования как одного из способов решения социально-педагогических проблем, позволяет значительно снизить процессы дезадаптации детей с особыми образовательными потребностями. Решение данного вопроса не является делом одного дня, инклюзия — это долгосрочная стратегия, которая требует терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности и комплексного подхода для ее реализации.

Литература:

1. Апиш М. Н. Проблемы и особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях начальной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 37. — С. 196–200.
2. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007. С. 34–46.
3. Грузинова Т. В. Дети с ограниченными возможностями: мифы, реальность, пути интеграции // «Директор школы», 2009, № 4.
4. Калашникова С. А. Психолого-педагогические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды // Образование и воспитание. — 2015. — № 3. — С. 26–29.
5. Османова И. М. Социально-педагогический подход к решению проблем взаимоотношений подростков // Международный научный журнал «Вестник науки». № 6 (15). Т. 4. Июнь. 2019. С. 439–444.
6. Сунгурцева М. И. Социально-педагогические проблемы детей и подростков с ОВЗ // Синергия Наук. 2019. № 40. С. 260–267.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220–222.

8. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220–222.
9. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков) // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45–47.

БЕЗРАБОТИЦА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ-ИНВАЛИДОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ахмедова Х. Г.,

ст-ка 3-го курса ФСПиП ДГПУ

Абдурахманова Б. М.,

ст-ка 3-го курса ФСПиП ДГПУ

Асильдерова М. М.,

*д.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики
и социальной работы, декан ФСПиП ДГПУ*

Молодость — это переход от детства и юности к социальной ответственности. Время выбора профессии, определение отношения к общественной жизни и своей роли в ней. Согласно определению К. Х. Брайкера, безработица — это явление в экономике, при котором часть экономически активного населения, желающая работать, не может применить свою рабочую силу. Одной, самой важной проблемой — является проблема безработицы среди молодежи. Сегодня современная молодежь, бесспорно, стремиться к знаниям, учебе в вузах и колледжах.

Получив профессиональное образование, существует проблема трудоустройства выпускников, в результате чего многие из них вынуждены не по специальности работать. Наиболее актуальной проблемой занятости является трудоустройство молодых инвалидов.

Статистика свидетельствует об критическом положении инвалидов на российском рынке труда, которое проявляется не только в низком уровне занятости, но и в высоком уровне безработицы, низкоквалифицированных занятиях, работе не по полученной специальности (более частой, чем у не инвалидов). Под влиянием большого количества факторов складывается критическое положение на рынке труда инвалидов, как со стороны спроса на труд, так и со стороны его предложения.

Одним из важнейших прав является «Право на труд», гарантированных Конституцией РФ прав человека, каждого

человека независимо от возраста, национальности, пола и состояния здоровья.

Настоящее время всё более часто, именно люди с ограничением по здоровью, нуждаются в реализации своего права работать. Инвалидам крайне сложно найти и устроиться на работу ввиду того, что очень часто под абсолютно разными предложениями им отказывают в трудоустройстве, в учреждениях не создают специальных условий для выполнения инвалидами трудовых функций. Всё это делает «ненужными» огромное количество людей. Работодатели неохотно принимают инвалидов на работу, не готовы выделять и оборудовать для них специализированные оборудованные рабочие места. Работодатели создают нелегальные рабочие места, для получения льгот при приеме на работу инвалидов. А если и трудоустроились, инвалиды в основном выполняют рутинную работу, получают низкую заработную плату. Безусловно, для молодых инвалидов важна самореализация, быть самостоятельными, заниматься любимым делом, иметь свой собственный заработок, развивать свои способности.

В Махачкалинской местной организации ВОС на учете состоят более 700 инвалидов с ограничениями возможностями по зрению. Из них больше половины — молодые люди от 18 до 35 лет. Точных данных нет, но около 85 % инвалидов не работают. Инвалид работая не только зарабатывает на жизнь, но и это способ стать полноценным членом общества, не быть изгоем.

Для большинства инвалидов, особенно тех, у кого инвалидность носит приобретенный характер, проблемой является адаптация к новым условиям. Конечно всё это сугубо индивидуально и зависит от самого человека, есть среди людей с ограниченными возможностями те, кто сохраняет жизнелюбие, хочет и готов работать, и открыть свой бизнес, несмотря на инвалидность.

Российские власти оказывают дополнительные возможности гражданам, испытывающим затруднение в поиске работы. Реализуются и разрабатываются программы, создаются места для комфортной работы инвалидов, устанавливаются квоты, программа «Доступная среда».

В контексте этой программы городская среда становится удобнее людям с ограниченными возможностями.

Одним вариантом решения проблемы является написание бизнес планов молодыми инвалидами и предоставление проектов в фонд президентских грантов. А также профориентационная деятельность, помогающая школьникам, осознано и с учетом тенденций выбирать будущую профессию, учитывая собственные способности и интересы.

Исследователи А. Д. Сазонов, К. Х. Брайкер, Н. Н. Захаров отмечают выбор неправильной профессии, не соответствующая по возможностям и способностям человека, является важнейшими фактором безработицы.

В России образовались новые каналы социализации, имеющие влияние на развитие становления молодежи, ее приспособлении в неустойчивом обществе. К важным каналам относиться: предпринимательский институт, рынок труда, ориентированность жизненных аспектов.

Исследователи выделяют среди основных причин безработицы: неимение законов, направленных на развитие занятости молодых людей; отсутствие взаимосвязи между рынком труда и образовательными учреждениями; отсутствие логического механизма в поиске работы.

Для решения проблемы с трудоустройством инвалидов необходимо: расширить систему профориентации; повысить информированность молодёжи о реалиях и динамике развития рынка труда.

Профессиональное самоопределение молодых инвалидов и исследование новейших решений обязаны быть направлены на развитие профориентационной компетентности. Профориентации преследует следующие цели такие как предоставление помощи инвалидам, ученикам коррекционных школ с выбором будущей профессии, местом куда поступить для продолжения учебы или где можно в последствии работать с учетом предрасположенности и кругозором детей и ситуации на трудовом рынке. Одной из отраслей работы школьного социального педагога представляется ведение профориентационной работы совместно с практическим психологом, специалистами служб занятости населения, классными руководителями.

Учащиеся получают знания о профессиях помимо школы, так же родственники, средства массовой информации, друзья.

Чтобы создавалось правильное представление о профессии перед социальным педагогом стоит довольно сложная задача — сформировать новое отношение к профессиям и исправить неправильное.

Как считает А. Д. Сазонов, положительные результаты профпросвещения будут иметь тогда, когда данная работа будет проводиться с умелым педагогическим тактом.

В работе по профпросвещению значительное место занимают беседы, проводимые социальным педагогом, классным руководителем с привлечением специалистов различных профессий.

Профессиональная проверка выполняется в целях исследования школьников, и на этом этапе необходимо изучить репрезентативную уникальность личности.

Социальный педагог в своей работе использует такие приемы как анкета, беседы, сочинения, профессиональные тесты для изучения профессиональных намерений и профессиональных планов школьников.

Профконсультация является способом предоставления результативной помощи в самоопределении учащихся в выборе профессии, исследуемая на познании индивидуальных особенностях.

Первый этап профконсультации — развивающий, на этом этапе развития положительных качеств и самооценки личности для подготовка учащихся к выбору профессии.

Второй этап профориентации — рекомендательный, этот этап решает важнейшие задачи такие, как: психологическое стремление индивида к постижению выбранной профессией, целесообразность требованиям выбираемой профессии по состоянию здоровья, содержанию и характере труда, профессиональной подготовки и трудоустройства.

Третий этап профконсультации — формирующим, взаимосвязан с поступлением ученика в профессиональное учебное заведение или непосредственно на работу и помочь утвердиться в профессиональном выборе.

Профессиональная адаптация — это процедура внедрения учащихся к будущей профессии в общеобразовательных коррекционных школах, училищах, колледжах, вузах. В сложной конъюнктуре социальной и экономической нестабильности в нашей стране, инвалиды имеют множество препятствий для самореализации, роста и профессионального самоопределения. Выпускники коррекционных школ ограничены как в свободе выбора колледжа или ВУЗА, так и в возможности поступления, несмотря на имеющиеся льготы. Молодые люди из числа инвалидов по зрению, как правило, не конкурентоспособны на современном рынке труда. Те не многие организации, которые сегодня начали работать и готовы помочь инвалидам, выполняют роль, формальных и неформальных каналов трудоустройства (знакомства, биржи труда). Увеличивается число молодых инвалидов, начинающей трудовую деятельность с низким уровнем образования и не имеющей желаний продолжать обучение из-за ограничения возможностей.

У инвалидов по зрению, большинство обучаются в медицинском колледже по специальности медсестра-массажист, имея дипломы об окончании Кисловодского медицинского колледжа, не могут применять свои профессиональные навыки на практике из-за ограничения возможностей. Не везде имеется «доступная среда», отсутствие звуковых сигналов на переходе дорог, слабовидящему человеку трудно различать цифры на маршрутных такси. Сегодня большая часть подростков и молодых инвалидов, будущих соискателей на рынке труда, психологически не готова к складывающейся в экономике ситуации. Социальные педагоги и психологи указывают на такую нацеленность современного поколения, как нежелание устраиваться после учебного заведения на низкооплачиваемую работу. В подборе профессий доминируют специальности юриста, массажиста, музыканта. Остальные профессии, остаются вне рыночных отношений из-за ограничения возможностей.

По мнению А. Д. Сазонов и Н. И. Калугин в детальности с безработной молодежью важными задачами являются информирование о ситуации на рынке труда и рынке обра-

зовательных услуг, проведение активной профориентационной работы, психологическая подготовка к конкурентной борьбе за рабочие места, обучение типовым моделям трудоустройства.

Как показывает опыт, упорядочивании конъюнктуры в отрасли занятости инвалидов способствует развитию малого бизнеса, частности в небольших городах и сельской местности. Этот вид предпринимательства инспирирует повышает деловую активность инвалидов и возникновению дополнительных рабочих мест. Не мало важное отношение способствующие быстрому трудоустройству имеет устойчивое эмоциональное состояние. На практике отмечается, что особенно результативным выглядит предваряющая совокупная социально-психологическая помощь безработным, охватывающая в себя: консультирование, коррекцию, психодиагностику, психопрофилактику и психотерапию.

Без организации социальной работы решение возникающих в молодежной сфере социальных проблем не может быть реализовано.

Социально-педагогическая помощь молодым инвалидам рассматривается, как обеспечение более благоприятных социально-экономических, психологически комфортных условий развития каждого молодого человека, способствующая социальному становлению личности, обретение ею всех видов свобод и полноценного участия индивидов в жизни общества.

Многие незрячие молодые люди потеряли зрения постепенно, кто-то с детства не видит, а кто-то при несчастных случаях лишились зрения. Эти молодые незрячие остро нуждаются в реабилитации. Дагестанская региональная организация ВОС направляет таких людей в реабилитационные центры в г. Волоколамск.

Центр реабилитации ВОС — ведущее и одно из старейших центров в России реабилитационно-образовательное учреждение. В этом центре реабилитации слепых ВОС воплощаются уникальные программы вспомогательного образования молодых инвалидов по зрению и слепоглухих, программы профобучения инвалидов по зрению проходят реабилитацию и профессиональное обучение

инвалиды 1 и 2 группы по зрению, а также инвалиды по зрению и слуху. Курс обучения длится от 2,5 до 5 месяцев. Значение центра для процесса социализации молодых инвалидов состоит, прежде всего, в том, что под их влиянием, в результате предлагаемых образцов поведения происходит усвоение тех или иных общественных ролей, норм, ценностей.

Дагестанская региональная общественная организация «Молодые инвалиды» в ходе программы общественная творческая мастерская «Зигзаг», получившего поддержку Минтруда и социального развития РД в городе Махачкала, основала общественную мастерскую для инвалидов по обучению креативному и портняжному делу девушек с инвалидностью. Специальная программа разработана с учетом особенностей участников и имеющего опыт работы. Для каждой участницы разработан индивидуальный план развития, на освоения мастерства работы на швейном, раскройном оборудовании, основным видам обработки разных видов ткани и получение навыков вязания и бисероплетения.

Программа преследует несколько целей: приобретения навыков и стаж работы по специальности; создание условий для социальной реабилитации женщин с инвалидностью; ежемесячно получать заработную плату; повышение качества жизни и их профессиональной самореализации; шанс получить постоянную работу.

Несмотря на плачевное состояние предприятия, по сравнению с советским периодом, когда на заводе ставились планы и выполнялись госзаказы, в этом году на предприятии Махачкалинского предприятия ООО «Электробытприбор» были дополнительно созданы четыре рабочих места для инвалидов, в связи с тем, что предприятия начала осваивать выпуск новых изделий и расширила объем производства. Предоставляются все условия для комфортной работы инвалидов.

Гарантия полноценного физиологического и интеллектуального развития личности, подготовка молодого поколения к самостоятельной и трудовой взрослой жизни, объективно ставят задачу создания целой системы соци-

альных служб, призванных заниматься этими проблемами, в том числе социально-педагогической и психологической служб.

Современная социально-экономическая ситуация в стране требует не только осмысления образования и трудовой подготовки инвалидов молодежи в правилах рынка, но и высокой степени индивидуальности молодежи в социуме, формирование оптимальных конъюнктур для ее самоорганизации и самореализации, развитие профессиональной компетенции, социальной активности и ответственности.

В целях решения проблемы безработицы, изучив теоретические основы социально-педагогической помощи молодым инвалидам, надо чтобы у учащихся формировалось представления об отраслях, предприятиях, профессиях, учитывая сложившиеся трудовые традиции, направленность в развитии данного экономического района, наличие общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, ознакомление с миром профессий следует тесно увязывать с профессиональными интересами, склонностями и способностями молодых инвалидов, и динамикой развития этих исключительностей молодых людей, учитывая состав учащихся по возрасту, полу.

Молодым людям очень сложно найти своё место в жизни в условиях рыночной экономики, и они сталкиваются с серьёзными проблемами при трудоустройстве. Ведь молодёжь — это будущее России, поэтому государство обязано эффективно решать проблемы занятости молодёжи.

Литература:

1. Дряхлов Н. И., Моор С. М. Актуальны ли сегодня проблемы молодежи? // Социологические исследования. — 1994. — № 3. — с. 56-59.
2. Зубок Ю. А. Социальная интеграция молодежи в условиях нестабильного общества. — М.: Гуманитарный институт, 1998. — 237 с.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. — 269 с.
4. Никитина Н. И., Глухова М. Ф. Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студентов. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. — 399 с.

5. Новокшенова И. Б., Мещерякова О. К. Современные направления содействия занятости молодежи // 11 Московский международный молодежный форум «Образование — занятость — карьера»: Сборник текстов участников научно-практической конференции «Мост в будущее». — М.: Изд-во РЭА, 2001. С. 372–373.
6. Раковская О. А. Социальные ориентиры молодежи: тенденции, проблемы, перспективы — М.: Знание, 1999. — 158 с.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220–222.
8. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220–222.
9. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С.45–47.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Газихмаева Э. Г.,

магистр 2-го г. обуч. ФСПиП ДГПУ

Агарагимова В. К.,

к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики

и социальной работы ФСПиП ДГПУ

Проблема формирования совместных действий у детей старшего дошкольного возраста является актуальной по сегодняшний день.

Совместная деятельность детей — это процесс группового достижения целей, а совместные действия — это основной элемент деятельности команды, который отвечает той или иной подцели совместной деятельности.

К психологическим особенностям формирования совместных действий в старшем дошкольном возрасте относятся: принятие и легкий контакт с ровесником, быстрая вовлеченность в совместную игровую деятельность, наличие чувства соперничества и самоутверждение собственного «Я». Педагогические условия формирования совместных действий дошкольников содержат в себе реализацию педагогических приемов, которая будет способствовать развитию навыков сотрудничества между детьми, будут формироваться навыки уступчивости, согласованности действий для достижения общего успеха. Игра имеет большое значение в формировании совместных действий дошкольников.

Благодаря игровой деятельности у ребёнка формируются навыки:

- умение ставить общую цель;
- умение принимать участие в совместных делах и играх;
- умение выполнять совместные действия;
- умение принимать и оказывать помощь.

Игра — один из самых важных способов обучения детей. Он лежит в основе формального обучения в более позднем детстве, но также позволяет индивидуальному ребенку развивать свою самооценку.

На самом деле право на игру считается настолько фундаментальным для благополучия детей, что оно закреплено ООН как универсальное право детей.

Она усиливает способность к концентрации, необходимую для успешного будущего в классе, и лежит в основе всего, начиная от изучения социальных взаимодействий и норм и заканчивая началом научного мышления.

Совместное участие — это состояние, в котором два человека сосредотачиваются на общем объекте или цели. Взаимоподдерживаемая вовлеченность может быть разделена посредством указания или совместного взгляда и ответственности между детьми и их опекунами.

Интерес к совместному участию возрос в последние годы, поскольку исследования показывают, что совместное участие играет решающую роль в развитии детей раннего возраста. Действительно, исследования показывают, что способности младенцев и малышей могут предсказывать их более поздние когнитивные, языковые и социальные компетенции.

Способности к совместному взаимодействию связаны с когнитивными, языковыми и социальными компетенциями маленьких детей на протяжении всей жизни

Исследователи также обнаружили, что у детей с аутизмом часто значительно нарушаются способности к совместному вниманию. Исследования показали, что детям, у которых позже диагностируют аутизм, не хватает совместного внимания и общего позитивного влияния с опекунами в раннем возрасте.

Продуктивная деятельность, является одним из действенных средств формирования совместной деятельности дошкольников. В процессе выполнения какого-либо продукта (картины, коллажа, макета и т.д.) у детей формируются совместные действия. Проблема исследования заключается в поиске оптимальных педагогических условий организации продуктивной 4 деятельности для формирования совместных действий старших дошкольников.

Развивающая среда дошкольного образовательного учреждения это и предметная среда, и взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, и содержание дошкольного образования являются главным условием удовлетворения социальных потребностей ребенка. В статье представлен опыт создания развивающей среды как системы условий социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста, где созданы деятельностные условия (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации), пространственно-временные условия (гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные условия (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию).

Важным является то, что в основу проектирования развивающей среды дошкольного образовательного учреждения положено понимание субъектного опыта ребенка как его личностного образования, обеспечивающего активность и целенаправленность личности в творческом взаимодействии с окружающим миром, способность к самореализации и саморефлексии.

В дошкольном образовательном учреждении развивающая предметно-пространственная среда обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую функции. Развивающая среда направлена на поддержание формирующейся у ребенка системы деятельности, которая обеспечивает мотивационную связь разных видов деятельности, где задачей педагога является поддержка детской деятельности в ее целостности и единстве. Все взрослые участники образовательных отношений должны взаимодействовать ради того, чтобы ребенок мог получить позитивный опыт реализации собственных замыслов, и он оказался в ситуации социального принятия, которая будет стимулировать его личностный рост и самореализацию.

У ребенка в дошкольном возрасте субъектные проявления тесно связаны с мотивами, удовлетворяющими социальные потребности:

— Потребность в комфортных межличностных отношениях, обеспечивающих удовлетворяющий субъекта социальный статус;

— Потребность в понимании (наличие интимно насыщенных, духовных межличностных отношений)

— Потребность в наличии жизненных целей и смыслов;

— Потребность в познании окружающего мира;

— Потребность в реализации творческого потенциала.

Переступив порог ДОУ, ребенок социальные потребности получает в развивающей среде ДОУ. Поэтому в основу проектирования развивающей среды ДОУ взяли понимание субъектного опыта как личностного образования, обеспечивающего активность и целенаправленность личности в творческом взаимодействии с окружающим миром, способность к самореализации и саморефлексии.

Спроектировали развивающую образовательную среду в ДОУ с соблюдением трех факторов:

1. Социально-организованной деятельности;

2. Предметно-пространственной среды;

3. Эмоционально-обоснованного и нравственно мотивированного личностного взаимодействия взрослых и детей (духовное пространство ДОУ).

Интеграция всех трех факторов способствует эффективному процессу становления субъектного опыта ребенка в переходный период дошкольного возраста к младшему школьному возрасту. Каждый из совокупных компонентов развивающей образовательной среды обеспечивает формирование специфического опыта: опыта предметной деятельности; опыта общения с взрослыми и сверстниками; опыта освоения новых видов деятельности. И эти три фактора развивающей среды соответствуют ФГОС ДО, которая направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Модель развивающей среды в ДОУ представляет собой единство:

1. Развивающей среды: уклад жизни группы (модель дня, года), развивающей среде ДОУ: участок, дизайн, мини — музей, виртуальный музей, мастерская Олонхо;

2. Расширения и вариативности образовательной среды: реализация дополнительных образовательных программ;

3. Введении ребёнка в мир культуры родного народа через интегрированные формы детской деятельности: спортивной, художественной, музыкальной, интеллектуальной, поисково-исследовательской, технической и другой направленности;

4. Развития социально-партнерских отношений, сетевого взаимодействия, преемственности с другими организациями, социумом. Реализация этих идей развивающей среды возможна при условии активности, интереса, педагогических знаний от родителей и профессионального и личностного развития педагогов. Мы взрослые должны и сами развиваться и взаимодействовать для поддержки детской деятельности в ее целостности и единстве и ради того, чтобы ребенок оказался в ситуации социального принятия, которая будет стимулировать его личностный рост и самореализацию.

Таким образом:

Во-первых, развивающая образовательная среда ДОУ выступает как особым образом организованное социокультурное и педагогическое пространство, предоставляющее максимум возможных индивидуально-творческих траекторий для саморазвития всех включенных в нее участников образовательного процесса;

Во-вторых, развивающая образовательная среда ДОУ: предметная среда, взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса в ДОУ, содержание дошкольного образования являются условием удовлетворения социальных потребностей, развития субъектной позиции не только ребенка, но и взрослых.

В-третьих, модель образовательного пространства ДОУ представляет собой единство:

1. технологических инноваций — современные компьютерные, телекоммуникационные технологии, робототехника, детские лаборатории;

2. организационных инноваций — новые организационные структуры и институциональные формы;
3. педагогических инноваций — новые методы и приемы дошкольного образования, педагогические технологии;
4. экономических инноваций — новые экономические механизмы в сфере образования.

Таким образом, можно сделать вывод, что комплекс занятий продуктивной совместной деятельности способствует формированию совместных действий детей старшего дошкольного возраста. Дети в ходе данных занятий учатся ставить цели совместной деятельности

Литература:

1. Басов, Н. Ф. Социальная педагогика. Учебное пособие для вузов / Н. Ф. Басов. — М.: КноРус, 2018. — 230 с.
2. Безрукова, В. С. Педагогика: Учебное пособие / В. С. Безрукова. — Ростов н/Д: Феникс, 2018. — 381 с.
3. Бордовская, Н. В. Педагогика: Учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб.: Питер, 2018. — 304 с.
4. Василькова, Т. А. Социальная педагогика: педагогический опыт и методы работы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. А. Василькова. — М.: ИЦ Академия, 2016. — 208 с.
5. Виноградова, Н. А. Дошкольная педагогика: Учебник для бакалавров / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. — М.: Юрайт, 2018. — 510 с.
6. Явбатырова Б.Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б.Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
8. Явбатырова Б.Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Махмудова А. Т.,

ст-ка 2-го курса ФСПиП ДГПУ

Агарагимова В.К.,

*к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики
и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Актуальность исследования обусловлена малой распространенностью в публикациях опыта отдельных реабилитационных учреждений, отсутствием научно-методической стратегии, обосновывающей единые социально-педагогические подходы к реабилитации на всех этапах специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ, преемственности в проведении реабилитационных мероприятий. Это определяет социально-педагогическую значимость проблемы реабилитации детей с ОВЗ и ставит перед различными организациями — образования, социальной защиты, культуры — задачи разработки перспективных направлений социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ [4, с. 145].

В настоящее время проблема помощи детям, имеющим ограничения по состоянию здоровья, активно решается в разных странах мира. В России дети, имеющие значительные проблемы физического, психического, интеллектуального развития, получают на основе медицинских показаний социально-медицинский статус — «инвалид» [5, с. 77].

Понятие «инвалидность» оказывается достаточно сложным, так как включает в себя не только нарушения здоровья индивида, но и его личностные особенности, возраст, а также влияние окружающей среды. В последние 5–7 лет получает распространение подход, ориентирующий оказание социальной помощи семьям, фокус которого смещается от проблем семьи к усилению ее внутреннего ресурса. В связи с этим, активное внимание обращается на

организацию помощи семьям в реабилитации детей, имеющих ограничения по состоянию здоровья.

В России ведущая роль в решении этой задачи принадлежит реабилитационным центрам для детей и подростков с особенностями развития и больницам восстановительного лечения (которые, помимо медицинской помощи, выполняют функции реабилитационного центра). Работа реабилитационного центра направлена не только на самого ребенка, но и на семью ребенка со специальными потребностями [2, с. 102].

На каждом историческом этапе развития отечественного государства признание, т.е. защите, социально незащищенных групп населения уделялось большое внимание. Особенно выделялась категория «особых» детей [1, с. 92].

Отсутствие мобильности, гиперопека родителей, замкнутость на лечении, авторитарный климат лечения, ограниченная личная ответственность и отсутствие опыта принятия решений часто приводят к тому, что дети с ограниченными возможностями здоровья воспринимают себя как менее компетентных и адаптированных к жизнедеятельности.

Правильно организованная социально-педагогическая работа с такими детьми является залогом их успешной социализации в обществе.

Наряду с этим фиксируется достаточно заметное изменение убеждений респондентов в том, что совместное обучение детей с ОВЗ и детей без ограничений возможностей здоровья может быть благоприятно для этих категорий детей. Думается, что, с одной стороны, респонденты демонстрируют внешне одобряемое соответствие новым общественным убеждениям, которые постоянно в последние 5 лет активно транслировались в СМИ — «инклюзивное обучение — это благо для всех и для детей-инвалидов особенно». А, с другой стороны, их ответы на конкретизирующие вопросы выявили внутреннее несогласие с социально одобряемой точкой зрения.

Тем не менее, образование детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из приоритетных

направлений деятельности системы образования любого государства, в том числе и Российского.

На сегодняшний день в практике реабилитационных и образовательных учреждений обсуждаются актуальные междисциплинарные вопросы, возникающие в ходе социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ, по учету пожеланий родителей в процессе образования, реабилитации и абилитации детей с ОВЗ, а также необходимостью соблюдению требований Законов РФ: «Об образовании» о доступности инклюзивного образования, а также закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты... в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов». Реабилитация инвалидов в последнем рассматривается как «система и процесс полного или частичного восстановления способности инвалидов к бытовой, общественной деятельности и направлена на устранение или возможно более полную компенсацию в целях: социальной адаптации инвалидов, достижения ими самостоятельности, независимости и интеграции в общество». Психолого-педагогическая реабилитация ребенка с ОВЗ понимается как рекомендация оптимальных для развития ребенка психолого-педагогических (образовательных) условий [3, с. 362].

Эффективность социально-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья зависит от ряда условий:

1. Социально-педагогическая работа должна быть комплексной и сопровождаться медицинской реабилитацией. Восстановление физических и психических функций организма позволит решать проблемы вхождения ребенка в социальную среду.

2. Необходимо организовать индивидуальную среду для каждого ребенка, позволяющую найти ему применение в жизни, интересный для него вид деятельности, друзей, способствующих развитию познавательной, эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной сфер ребенка.

3. Повышение компетентности, психолого-педагогической культуры родителей, вооружение их технологиями, методиками развития и социальной адаптации детей с особенностями развития.

4. Социальное партнерство и поддержка общественности в любых формах помощи таким детям [6, с. 254].

Социально-педагогическая работа с детьми с ОВЗ представляет собой, по нашему мнению социально-педагогическую реабилитацию, которая решает задачи успешной интеграции ребенка с ОВЗ в общество с целью обеспечения полноценности и разносторонности процесса социализации, предупреждения развития возможных негативных ситуаций. Иными словами, в определенном смысле успех реабилитации социально-педагогической направленности во многом зависит от успеха различных форм реабилитационной помощи. Тем не менее, именно реабилитация социально-педагогической направленности обеспечивает своеобразный итоговый успех процесса в целом.

Выделим компоненты эффективной деятельности социального работника/педагога:

1. Регулярный контакт.

2. Акцент на способностях ребенка, а не на их отсутствии.

3. Использование вспомогательных материалов, пособий для родителей.

Семья — в центре внимания. Внимание к более широкому спектру потребностей (речь идет не только о ребенке, но и всей семье).

Организация групп поддержки, где обсуждают успехи и проблемы [4, с. 147].

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в поддержке и защите в силу своих особенностей. Для их успешной интеграции и адаптации в социуме нужно приложить немало усилий со стороны всех заинтересованных в этом сторон. Социально-педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует комплексного подхода, объединения усилий органов образования, социальной защиты, образовательных учреждений разных типов, семьи, общественности.

Литература:

1. Агулина С. В. История социальной работы: учебное пособие / С. В. Агулина. — Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. — 250 с.

2. Жигарева Н. П. Комплексная реабилитация инвалидов в учреждениях социальной защиты: учебно-практическое пособие / Н. П. Жигарева. — 2-е изд. — М.: Издательско-торговая компания «Дашков и К°», 2017. — 216 с.
3. Меренков А. В., Осипова Е. А., Шарф А. С. Психолого-педагогическое сопровождение семей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 360-371.
4. Новоселова О. Б. Социально-педагогическая работа с детьми с ОВЗ в условиях реабилитационного центра//Современное педагогическое образование. 2018. № 5. С. 145-147.
5. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. — М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. — 72 с.
6. Мурзина О. П., Вербина Г. Г. Психологические особенности детей с синдромом Дауна // Инновации и инвестиции. 2015. № 5. С. 253-255.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
8. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
9. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОБУДИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Мугутдинова Р. Э.,

магистр 2-го года обучения ФСПП ДГПУ

Агарагимова В. К.,

к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики

и социальной работы ФСПиП ДГПУ

Явбатырова Б. Г.,

доцент кафедры психологии, социальной педагогики

и социальной работы ФСПиП ДГПУ

На сегодняшний день проблема девиантного поведения подростков является актуальной проблемой современного общества.

Исследование девиантного поведения подростков занимает одну из лидирующих позиций в психологии, но, тем не менее, важными остаются именно причины возникновения такого поведения. Это обусловлено тем, что для коррекции отклоняющегося поведения у подростков перво-степенным вопросом являются именно возможные предпосылки его появления. Девиантное поведение в целом — это чаще всего попытка выйти из общества, убежать от повседневных жизненных проблем и невзгод, преодолеть состояние неуверенности и напряжения [4].

Другие авторы считают, что проявления девиантного поведения среди подростков ведет не только к неблагоприятным последствиям для общества, но также отражается и на них самих, угрожая физическому и психическому здоровью, а зачастую — приводя их к смертельному исходу. Причины отклоняющегося от нормы поведения, по словам Ю. Ю. Комлева, можно обнаружить ещё в детском возрасте. Зачастую эмоциональное развитие детей бывает нарушенным вследствие того, что он не усваивает в принципе или неправильно, ограниченно усваивает нормы поведения. У многих подростков стирается грань между нормальным и не нормальным, усиливается смещение ориентаций в сторону асоциальной и противоправной деятельности [3]. Изучение

причин и факторов, способствующих возникновению отклоняющегося поведения, форм и методов работы специалистов с подростками с такой проблемой приобретает все большую актуальность в современном обществе. Каждое общество имеет определенную систему норм, которые напрямую зависят от развития общества и самих общественных отношений в принципе. Социальные нормы складываются как следствие коммуникации людей и являются основополагающей частью любой формы социализации человека в нём. И. С. Кон считает, что девиантное поведение — это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой обществом нормы психического здоровья, культуры, права, или морали [4]. Существуют социологические концепции, объясняющие девиантное поведение исключительно социальными причинами, концепции, уделяющие исключительное внимание биологическим детерминантам; концепции, делающие акцент на психологических факторах.

Рассматривая социально-педагогические факторы, отмечается роль воспитания и образования в процессе социализации личности. Исследование, в основу которого была положена «Карта изучения личности и его социального окружения», показало, что подавляющее большинство не имеют четко выраженных жизненных планов и профессиональных намерений. Только 18% опрошенных определились в выборе профессии и жизненных целей, однако, уровень активности их реализации остается очень низким. 44% опрошенных определили свои планы на будущее как неопределенные, у 25,5% — жизненные планы отсутствуют вообще, 8,5% подростков ориентированы на асоциальные нормы поведения и ценности. Таким образом, всё вышеперечисленные структурно-динамические характеристики ценностных систем у асоциальных личностей, совершивших правонарушения, лежат в основе дефектности механизмов саморегуляции и снижения адаптивных возможностей у данных личностей. Раскрытие закономерностей влияния ценностных ориентаций на формирование внутренней побудительной мотивации во многом способствует определению механизмов социальной детерминации поведения.

Можно выделить следующие типы реабилитационно-воспитательных ситуаций :

- успеха в социально значимой и личностно привлекающей деятельности, которая способствует возникновению желания вновь пережить успех, преодолевая все трудности;

- «столкновения» подростка с событиями, миром вещей и поступков, в которой им переживается дефицит социально-личностной компетентности и пробуждается желание усовершенствовать себя;

- рефлексии собственного продвижения в процессе гармонизации социально-личностной жизнеспособности как результата самосовершенствования;

- поиска жизненных ценностей, мотивов и целей собственной жизни в открытом социуме для дальнейшей успешной социализации;

- анализа, оценки и поиска решения подростком жизненных проблем, существующих в открытом социуме и мешающих ему в дальнейшей успешной социализации;

- встречи подростка со «значимым Другим», в которой актуализируется потребность воспитанников к самоизменению и саморазвитию подростков с девиантным поведением.

На основе анализа исследований по обозначенной проблеме можем описать соответствующие функции и принципы организации данного процесса. Образовательно-информационная функция процесса формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков реализуется в формировании специфических знаний, умений и навыков, опыта продуктивной творческой деятельности по жизненному самоопределению и личностному развитию, необходимых для позитивного разрешения реабилитационно-воспитательных ситуаций.

Развивающая функция процесса формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков реализуется в существенной перестройке смысловой сферы личности подростка с девиантным поведением на предмет жизненного самоопределения и саморефлексии как результата применения механизмов осознания смысла и

смыслотворчества при разрешении реабилитационно-воспитательных ситуаций. Воспитательная функция процесса формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков реализуется в актуализации механизма самовоспитания с целью формирования личностных качеств, необходимых для социально одобряемой жизнедеятельности, осознанных и принятых в результате разрешения реабилитационно-воспитательных ситуаций. Аксиологическая функция процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением реализуется в изменении жизненных установок и системы ценностей в результате разрешения реабилитационно-воспитательных ситуаций как необходимого условия возвращения в социум и дальнейшей успешной социализации. Функция социализации как социальной адаптации процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением реализуется в изменении содержательных характеристик их индивидуальной социально-личностной жизнеспособности, без позитивного проявления которой невозможна успешная социализация.

В качестве важного фактора формирования личности выделяется структура семьи. Различное положение ребенка в этой структуре и соответствующий тип воспитания и климата в семье оказывают значительное, а часто и решающее влияние на возникновение психологических причин девиантного поведения. В подростковом возрасте ребёнок весьма восприимчив к воздействиям окружающей его социальной среды, и именно поэтому необходимо обеспечить подростку оптимальные условия его социализации. Как известно, первым институтом социализации человека является семья. Многие психологические проблемы человека зачастую связаны именно с семейными происшествиями негативного характера. Аналогично как положительные стороны человека формируются также, в семье. Статистика говорит сама за себя — для подростков, которые выросли в неблагополучных семьях, риск совершения преступления возрастает в 4–5 раз по сравнению с их сверстниками из обычных семей. Критерием благополучия или неблагополу-

чия семьи можно считать ее воздействие на детей, стиль отношения к ребенку, выполнение семьей в полном объеме ее воспитательной и социализирующей функции.

Характер затруднённых взаимоотношений в семье может быть следующим:

1. Вседозволенность — родителю либо все равно, как тот будет расти и жить в обществе, либо он настолько сильно его любит, что боится что-то запретить, чтобы не ухудшить отношения. Также сюда можно отнести неопытность родителей — у них не было примера того, как воспитываются дети (сестры или братья, дети родственников и друзей) и они не знают, как и в какой момент нужно обозначать границы дозволенного. В таком случае у индивида будут размыты представления о границах между нравственными и безнравственными поступками, и если в детском возрасте это будет проявляться в шалостях и баловстве, то во взрослой жизни это может обернуться даже преступлениями.

2. Родительский контроль, который делится на несколько видов: отсутствие контроля; эпизодический контроль; демократический контроль (взаимоверительный); тотальный контроль. Исследования показывают, что в семьях школьников с отклонениями в поведении преобладают эпизодический контроль и бесконтрольность, а взаимодоверительный контроль почти отсутствует.

3. Физическое и психологическое насилие — эта форма отклонений наиболее часто встречается в семьях, где поведение подростков характеризуется как девиантное. Злоба, ненависть, а также различные психические расстройства делают ребёнка асоциальным. Насилие позже становится нормой для подростка, что влечет за собой неблагоприятные последствия для него и для общества в целом. Нарушения Я-концепции, депрессии, трудности в межличностных отношениях — это лишь немногие отклонения подростков, подвергавшихся насилию в семье. Одним из главных последствий здесь становится утрата доверия к миру, что осложняет сам процесс социализации.

4. Проблема внутрисемейных, ролевых отношений также имеет место быть. Здесь имеются в виду отношения между родителями, отношения между ребенком и родите-

лем и между детьми соответственно, если их в семье больше одного. По степени близости эти отношения делятся на плохие (конфликтные), безразличные и хорошие (доверительные). Девиантное (отклоняющееся) поведение — социальное поведение, которое противоречит общественным, нравственным нормам и требованиям, а также нормам психического здоровья и ведет к негативным последствиям. Семья должна осуществлять первичный социальный контроль, при отсутствии которого на формирование девиантного поведения влияют любые неблагоприятные условия.

Опираясь на классификацию Змановской Е. В, рассмотрим виды девиантного поведения, свойственные подростку [1]:

➤ Агрессивное поведение — поведение подростка, которое направлено на причинение вреда и выражение гнева, как в реальности, так и в фантазировании. Цель — подчинение или доминирование над окружающими.

➤ Делинквентное поведение — поведение подростка, характеризующее отклонением личности от установленных законов. Подросток наносит вред окружающим и совершает действия, которые угрожают здоровью и благополучию общества. В крайних проявлениях такой вид поведения является уголовно наказуемым.

➤ Зависимое (аддиктивное) поведение — поведение подростка, которое основано на стремлении полагаться на кого-либо или же что-либо. Зависимое поведение подростка характеризуется стремлением к уходу от реального мира, путем изменения своего психического состояния посредством приема различных веществ или же постоянной фиксацией внимания на видах деятельности, которые вызывают сильные эмоции. Цель аддиктивного поведения — получение удовлетворения, адаптации.

➤ Суицидальное поведение — поведение подростка, представляющее собой представления о смерти. Включает в себя суицидальные действия (попытки суицида), Существует несколько подходов, объясняющих причины возникновения девиантного поведения личности:

1) биологическое объяснение причин девиантного поведения еще началось в XIX веке, который ознаменован

описанием болезней, приводящих к отклонениям в поведении: меланхолия, невроз характера;

2) психологический подход, часто применявшийся к анализу криминального поведения, рассматривает девиантное поведение в связи с внутри личностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста, а также состояниями умственных дефектов, дегенеративности, слабоумия и психопатии;

3) социологическое объяснение фокусируется на социальных и культурных факторах, предопределяющих отклонения в поведении.

Фейдмен Дж. и Фрейгер Р., анализируя теоретические подходы к девиации, выделяют три основных:

1) с точки зрения социализации (сюда он относит теорию аномии Мертона);

2) с позиций социальной реакции;

3) с позиций социального контроля.

Таким образом, существует несколько подходов в изучении девиантного поведения личности, они связаны с анализом природы девиантности, учитывают социальные и культурные факторы, влияющие на поведения подростка.

Литература:

1. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2004.
2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство — СПб.: Речь, 2004.
3. Комлев Ю. Ю. Теории девиантного поведения. 2-е изд. — СПб.: Издат. дом Альфа-Пресс, 2014.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989.
5. Фейдмен Дж. Личность и личностный рост. — М., Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и до-

школьного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

8. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ

Курбанова П. М.,

магистр 2-го г. обучения ФСПиП ДГПУ

Агарагимова В.К.,

к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики

и социальной работы ФСПиП ДГПУ

Сегодня проблема детей-сирот также имеет большую остроту и актуальность, как и в 2002-2014 годы, хоть и на 2019 год сократилось численность таких детей, актуальность проблемы имеется. В сегодняшнем обществе происходят сложные и неоднозначные процессы, духовный, экономический, политический, социальный кризисы, которые никак не проходят в России и приводят семьи к социальной, психологической или структурной дезорганизации. Резкие падения жизненного уровня населения вызывает такое явление, как отказ от ребенка в связи с отсутствием возможности прокормить. Кризисные явления в российском обществе вызвали рост преступности, наркомании, алкоголизма, психических заболеваний, расширив истоки неблагополучия.

Причины детского неблагополучия весьма широки, можно выделить существенные факторы кризисных явлений в семье:

- 1) Нарушение ее структуры и функций;
- 2) Рост числа разводов и количества неполных семей;
- 3) Асоциальный образ жизни ряда семей;
- 4) Падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей;
- 5) Нарастание психо-эмоциональных перегрузок у взрослого населения непосредственного отражающийся на детях;
- 6) Распространения жесткого обращения с детьми в семьях.

Причины социального сиротства:

- 1) Добровольный отказ родителей (чаще матери) от своего несовершеннолетнего ребенка. С юридической точки

зрения отказ от ребенка — правовой акт, который официально подтверждается специальным юридическим документом.

2) Смерть родителей и дети, родители которых признаны безвестно отсутствующим или связи с длительным отъездом родителей.

3) Низкая материальная обеспеченность семьи.

Можно сделать вывод о том, что потеря родителей или утрата отношений с ними, вызванная длительной разлукой — это острая психическая травма для человека, тем более для ребенка. Психическая травма нарушает нервную систему, порождает внутренние конфликты, которые оказывают разрушительное воздействие на состояние морального, ментального и физического здоровья человека.

Социальное сиротство является проблемой, характерной для многих развитых и развивающихся стран. По словам председателя комитета Госдумы по делам женщин, детей и семьи Елены Мизулиной, в России детей-сирот в 4-5 раз больше чем в странах Европы и США. Согласно статистике, число брошенных детей в России настоящее время превышает показатель послевоенного времени. А вот желающих брать в семью не так много.

Одной из форм устройства таких детей является помещение их в детский дом. Данная процедура является стрессовой для ребенка, поэтому в учреждении должны быть соблюдены условия социальной адаптации и реабилитации детей.

Социальная адаптация — процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. Социальная реабилитация — это совокупность мероприятий, осуществляемых государственными, частными общественными организациями, направленных на защиту социальных прав детей. Процесс социальной реабилитации представляет с собой процесс взаимодействия личности и общества, которое включает в себя, с одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений.

Педагогические условия — это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупностью психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т.д.), позволяющих педагогу, социальному работнику эффективно осуществлять воспитательную, учебную, реабилитационную работу.

Считаю, необходимы следующие педагогические условия для социальной адаптации и реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

1) Создание естественной, доброжелательной обстановки, в которой будет развиваться личность ребенка, является одним из важных условий в социальной реабилитации, так как формирование личности должно проходить в гуманных (гуманизм — человеколюбие) условиях при благоприятных условиях воспитания у ребенка дошкольного возраста ярко проявляется чувство привязанности к сверстникам, воспитателю. Дети приветливы с окружающими, легко вступают в общение, добры, чутки, внимательны;

2) Учет возрастных возможностей, опора на интересы ребенка это условие значительно повышает эффективность реабилитационного процесса, так как мы не можем требовать от ребенка тех результатов, которые не соответствуют его возрасту. Также не даст результатов и та работа, которая не вызывает у ребенка интереса он будет делать ее невнимательно, и некачественно;

3) Учет положения о ведущей деятельности детей дошкольного возраста, данному возрастному периоду характерной ведущей деятельностью является игра. Мы никак не можем воздействовать на детей по-другому. В процессе игры дается возможность изложить информацию детям доступно и интересно, это является залогом успеха обучения детей дошкольного возраста;

4) Использование воспитательных воздействий при формировании нравственных ценностей воспитанников, данное условие говорит, о том, что при воспитании в детях, каких-либо ценностей воспитатель должен использовать

различные подходы к тому, чтобы сделать установку детям на высокие моральные качества.

Считаю особенно важен процесс реабилитации для детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст-время вхождения в мир социальных отношений, усвоения общественного опыта, или, по словам С. Выготского — «вращения в культуру» период, когда ребенок наиболее чувствителен к общественным влияниям. В это время у него закладываются первоосновы когнитивной и аффективной сфер, формируются позитивные нравственные ориентации, отношения с людьми становятся более гибкими, разносторонними, формируются чувство дома, родства, понимание значение семьи. Однако позитивное формирование личности ребенка в этот период осуществляется только в условиях родительской любви и заботы. Выдающимися учеными-психологами (С. Выготский, А. Д. Кошелева, А. Н. Лентьев, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин) доказано, что если в дошкольном возрасте — ключевом периоде жизни человека, ребенок лишается семейного окружения, родительского внимания, заботы и любви близких, это негативным образом отражается на его дальнейшем развитии.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, относятся к той категории детей, которые находятся в условиях бытия, в которых не обеспечиваются возможности удовлетворения основных потребностей в психическом, физическом и эмоциональном развитии. Эта категория детей не может развиваться полноценно в социальном обществе и пользоваться своими полноценными правами и обязанностями, установленные в Российском законодательстве.

По данным Генеральной прокуратуры, число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей сократилось практически вдвое с 87 604 в 2014 году до 44 429 в 2019 году. Сначала 2018 года количество детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сведения о которых содержатся в государственном банке данных, сократилось на 15 процентов- с 50 тысяч до 42 тысяч на 01 октября 2020 года- сообщила Голикова. Как отметили в Генеральной прокуратуре РФ положительная динамика

стала возможной в том числе благодаря достаточно эффективной работе службы семейного устройства детей-сирот.

В нашей стране хоть и видим мы сокращение численности таких детей, к сожалению, есть такие дети. И часто права этих детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей нарушаются. Нередко такие дети остаются без внимания органов опеки и попечительства, младенцы в домах малюток предоставлены сами себе, в детских домах и интернатах не всегда создаются должные условия для их жизни, учебы и общения со сверстниками. Выпускники интернатных учреждений сталкиваются с многочисленными трудностями от обеспечения жильем и поиском работы до создания своей семьи, и общения с новыми людьми.

Педагогические условия - это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности, так как государство защищает права и интересы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и является гарантом защиты прав и интересов, ему необходимо создать эти условия.

Считаю, чтоб в домах малюток младенцы не были предоставлены сами себе, необходимо увеличить штатную численность учреждения, чтоб хотя бы чуть больше дети чувствовали внимание, заботу и ласку, со стороны взрослых; провести профессиональную переподготовку воспитателей и педагогов обслуживающих дома малютки, детские дома и интернаты; обеспечить педагогами с узкими направлениями (социальный педагог, логопед, дефектолог, психолог), также врачами узкого профиля (детский психотерапевт, детский психиатр, детским андролог, гепатолог, мануальный терапевт).

Государству необходимо обеспечить всеми условиями жизни учреждения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, то есть, во-первых, обеспечить учреждения материально-техническим укомплектованием (книги, канцелярия, компьютеры); во-вторых, разработать и реализовать индивидуальные программы воспитания, реабилитации и социальной адаптации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, обеспечивающих их

комплексное, индивидуальное, ориентированное, психолого-медико-педагогическое и социальное сопровождение.

Государству необходимо усилить контроль по обеспечению жильем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, после выхода из интерната, а также поддержать таких детей в поисках работы по окончании профессионального образовательного учреждения. Сиротам сложно социализироваться, найти свое место, создать семью. Прежде всего это связано с материальными проблемами — такие дети находятся на полном обеспечении государства в соответствующих учреждениях, а после достижения 18-летнего возраста фактически остаются без любых средств к существованию.

Хочу отметить наше государство принимает немало мер для детей-сирот, детей оставшихся без попечения родителей, в России законодательный статус детей-сирот, а также основные меры их социальной защиты приведены в Федеральном законе от 12.12.1996 г. №159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения». Частично меры поддержки реализуются на федеральном уровне, но большая их часть находится в зоне ответственности региональных властей.

Помимо вышеуказанного Федерального закона, действуют в нашей стране федеральные законы, в которых затрагиваются права и интересы детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, такие как: «О государственной социальной помощи», «Об образовании в РФ», «О занятости населения в РФ», «О трудовых пенсиях в РФ», «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей»; «Семейный кодекс РФ», «Жилищный кодекс РФ». Также в России действует федеральная целевая программа «Россия без сирот».

Все эти законы и программы задействованы государством, поэтому снижается количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с 2015 года на 24 процентов сократилось количество детских домов в стране, сейчас их 1314.

Во-первых, и в главных, считаю необходимо ужесточить уголовное наказание за оставление младенца ребенка, в родильном отделении матерью, у нас в России нет уголовной ответственности за отказ от родившегося ребенка, пишут отказную бумагу и уходят, оставляя ребенка на произвол судьбы. Думаю необходимо внести в Уголовный Кодекс РФ статью за отказ от ребенка, чтобы уменьшить рост детей брошенных матерями, так как с этого и начинаются проблемы у этого ребенка, из-за отсутствия материнской ласки, заботы, любви начинаются детские психологические и физиологические отклонения у ребенка, с рождения ребенок предоставлен сам себе.

Во-вторых, считаю необходимым создать комфортабельные условия в учреждениях для детей-сирот, детей оставшихся без попечения родителей, увеличить штаты в таких учреждениях, обеспечить учреждения узкими специалистами, проводить профессиональную переподготовку педагогов.

В-третьих, считаю необходимым усилить контроль государства за исполнением закона об обеспечении жильем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Так как в регионах России наблюдается несвоевременное обеспечение жильем таких детей, уже, будучи выпускником интерната, он остается без жилья на улице.

В-четвертых, необходимо государственная поддержка детям-сиротам, детям оставшихся без попечения родителей в поисках работы по окончанию ими профессионального образовательного учреждения, то есть:

— усилить меры, направленные на профориентацию воспитанников, выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, способствующих дальнейшему получению ими конкурентоспособных на региональном рынке труда профессий и их последующему трудоустройству;

— организовать социально-педагогическое сопровождение выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

— совершенствовать региональные системы защиты имущественных прав воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература:

1. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
2. Семейный кодекс Российской Федерации.
3. Жилищный кодекс Российской Федерации.
4. Галагузова М. А., Штинова Г. Н., Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика. Учебник для вузов. — М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2008. С. 240-257. ISBN 978-5-691-01650-9.
5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс для бакалавров / 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Юрайт, 2017. С. 241-273.
6. Макаренко А. С. Соч. 7 т. Т. 5 С. 334.
7. Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика». — М.: ВЛАДОС, 2008. — 285 с.
8. Багина Л. В. Организационно-педагогические условия развития семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей // Социальная педагогика. 2010, № 4. С. 10-16.
9. Байер Е. Дети-сироты: путь к здоровью // Социальная педагогика. 2009. № 2. С. 78-84.
10. Благополучие детей — забота государства и общества // Социальная педагогика. 2009. № 2. С. 3-24.
11. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М.: Издательство АПН РСФСР, 1956. — 520 с.
12. Брутман В. И. Ранее социальное сиротство как комплексная медико-социально-педагогическая проблема // В. И. Брутман. — М.: Изд-во АСОПир, 1994. — 183 с.
13. Лодкина Т. В. Социальная педагогика: Защита семьи и детства / Т. В. Лодкина. — М.: Академия, 2014. — 288 с.
14. Статические данные о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, взяты из Федеральной службы государственной статистики.

ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

*Абдулаева Д.,
ст-ка 3-го курса ФСПиП ДГПУ
Агарагимова В.К.,
к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики
и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Девиантное поведение — это поведение, которое не соответствует установленным нормам в конкретном обществе.

В современном мире девиантное поведение подростков становится все более насущной проблемой по мере увеличения числа провоцирующих факторов, формирующих такое поведение.

Подростковый возраст — это период формирования характера. Именно в этот период воздействие непосредственного окружения обладает огромной силой. В литературе о переходном возрасте подростков часто встречается термин «трудность». «Трудные подростки» особенно часто проявляют девиантное поведение. Девиантное поведение не только указывает на отклонение от общепринятых норм и требований, но и способствует возникновению будущих проступков, возникновению нарушений моральных, социальных, правовых норм и правовых требований.

Поведение подростка является внешним проявлением сложного процесса формирования его характера. Серьезные поведенческие расстройства часто связаны с отклонениями в этом процессе. Как правило, эмоциональное развитие детей нарушается и препятствует их поведению.

Основными причинами девиантного поведения являются распространение алкоголизма, наркомании, злоупотребления наркотиками, бродяжничества. [2]

Давайте рассмотрим их более подробно.

К сожалению, употребления алкоголя широко распространено в нашей стране. Алкогольные напитки часто употребляют старшеклассники, это, конечно, не обязательно пьянство. Однако чем раньше ребенок перейдет к алкоголю,

тем сильнее и устойчивее будет его потребность в нем. Сейчас алкоголь находится в свободном доступе, поэтому не составит большого труда приобрести практически любой спиртной напиток.

Пьющий подросток пытается стереть свое характерное состояние тревоги и в то же время избавиться от чрезмерного самоконтроля и застенчивости.

Но, в свою очередь, курение стало еще более острой проблемой, чем употребление алкоголя. Часто подростки начинают курить с 12-13 лет, а иногда и раньше. Родители бессильны предотвратить это, так как нравования о вреде курения здоровью бесполезны.

Если для младшего подростка сигарета — это озорство, шалость, то для старшего подростка — это символ стремления к взрослости, мужественности.

Далее рассмотрим наркотическую зависимость среди подростков. Причины побудить человека к употреблению наркотиков можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние — это черты личности молодого человека, которые характеризуются семьей, школой и группой сверстников. Внешние причины — это влияние товарищей, жизненные трудности и ряд других проблем. Также важно различать формальные и существенные причины.

Многим подросткам 10-17 лет присуще отсутствие собственного стабильного мировоззрения, собственной шкалы ценностей, которые в этом возрасте сменяются групповой картиной мира и групповыми ценностями. Другими словами, подросток фокусируется на себе или своих родителях из-за негативизма, характерного для этого возраста, а не на группе сверстников с присущими им нормами, ценностями и поведением.

Сочетание причин, описывающих вышеупомянутые особенности подросткового возраста, становится удобной мишенью для наркотиков.

Важно знать формальные и существенные причины конфликтов, затрагивающие подростка, какие средства предлагает семья, школа, общество в целом для их разрешения, и как жизнь всех групп сверстников.

Следовательно, борьба с ними — это улучшение общего нравственного климата, восстановление старых и поиск новых духовных ориентаций, уважение к человеческой личности, честность по отношению к себе и другим людям.

Как и пьянство, подростковая зависимость связана с психологическими экспериментами, поисками необычных ощущений и переживаний. По наблюдениям наркологов, 2/3 молодых людей впервые обращаются к наркотикам из любопытства, желая узнать, что выходит за рамки запретного.

В то же время это групповое явление, связанное с подражанием старшим и влиянием группы. Наркомания, помимо вреда здоровью, почти неизбежно означает вовлечение подростка в преступную субкультуру, где покупаются наркотики, а затем он сам начинает совершать все более серьезные преступления.

Агрессивное поведение. Слово агрессия издавна употребляется в европейских языках.

Агрессивный человек одинок, окружен страхом, недоверием и враждебностью. У подростков жестокость проявляется очень отчетливо.

Жестокость и агрессивность часто являются характерными чертами группового поведения определенной части подростков.

Жестокость для них — это своего рода слияние, самоутверждение одновременно, самоанализ. Подростковые акты вандализма и насилия обычно происходят в группе. Таким образом, роль каждого человека стирается, как бы устраняется личная моральная ответственность. Антиобщественные действия, совершаемые вместе, усиливают чувство групповой солидарности и приводят момент действия в состояние эйфории, которое подростки потом, когда происходит волнение, не могут объяснить.

Так же, предпосылки для девиантного поведения часто скрыты в семье. Семья передает ребенку основные, базовые ценности, поведенческие стереотипы, нормы. В семье формируется эмоциональная сфера психики ребенка, его недостатки в домашнем воспитании очень трудно исправить.

В настоящее время, учитывая образ жизни большинства семей, где в приоритете стоит финансовая составляющая, часто дети остаются без внимания и контроля.

Так же существуют неблагополучные семьи, в которых вероятность возникновения отклоняющего поведения детей возрастает в разы. Ребенок видит не самый лучший пример и, соответственно, впитывает себя весь негатив и для него становится нормой девиантное поведение, как само собой разумеющееся.

Семья передает ребенку основные, базовые ценности, поведенческие стереотипы, нормы. В семье формируется эмоциональная сфера психики ребенка, его недостатки в домашнем воспитании очень трудно исправить.

Такими образом, стоит отметить, что девиантное поведение среди детей и подростков в наши дни является очень актуальной проблемой, которая требует, прежде всего, правильно организованной профилактики и немедленных решений.

Профилактика девиантного поведения должна включать мониторинг факторов риска. [3]

Своевременная медицинская помощь, как и помощь психолога, может предотвратить деформацию личности подростка.

Ребенок также может жаловаться учителям. Учителя стремятся поддерживать порядок и дисциплину среди учеников, они могут ему помочь.

В последнее время процессу обучения в учебных заведениях уделяется все большее внимание.

Можно скорректировать девиантное поведение современных «трудных» подростков. Необходимо понимать не только характер протекающих социальных процессов, но и нормы и признаки патологического поведения, психологические факторы педагогических трудностей, проявления поведенческих расстройств, психологические возрастные особенности, основные причины «трудностей» у детей и подростков.

В этой работе следует учитывать не только личностные особенности подростков, но и ведущий «радикальный» характер.

Необходимо понимать, что центральная нервная система недостаточно стабильна и в связи с этим для подростков характерна эмоциональная взрывная сила, неспособность управлять собой в конфликтных ситуациях, что часто приводит к преступлениям.

Ссылаясь на эти черты личности, необходимо определить направление поведения подростков для решения конфликтных ситуаций.

Литература:

1. Белоусова И. В., Осипов В. М. К вопросу о девиантном поведении подростков. Современное образование: Актуальные вопросы, достижения и инновации. — Пенза: Наука и Просвещение, 2019. С. 127-128.
2. Небежева А., Гогицаева О. У. Причины девиантного поведения подростков. Психология XXI века. — СПб.: ВВМ, 2018. С. 548-550.
3. Полевая Н. М. Социально-профилактическая работа, осуществляемая с подростками-девиантами. Научное отражение, № 2 (2). 2016. С. 21-22.
4. Рождественская Н. А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. — М.: Генезис, 2018. С. 216-218.
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ВЛИЯНИЕ СВЕРСТНИКОВ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ РЕБЕНКА

*Байрамгишиева М. Д.,
ст-ка 2 к. 2 гр. ОДО ФСПиП ДГПУ
Асильдерова М. М.,
д.п.н., декан ФСПиП ДГПУ*

На сегодняшний день серьезной проблемой является общественная согласованность взаимоотношений общества с каждой отдельной личностью, то есть, социализация. Создание успешной личности является первостепенным положением в практике развития, воспитания ребенка. Социализация — процесс усвоения человеческим индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. [2] У молодых людей возникает интерес к себе, качествам своей личности, необходимость сравнивать себя с другими, оценить себя, разобраться в своих чувствах и переживаниях. По мере того как дети проводят время с другими детьми, они становятся все более похожими. Со временем дети, которые являются друзьями, как правило, становятся гораздо более похожими друг на друга, чем можно было бы предсказать только случайностью.

Для объяснения этого сходства были использованы два процесса.

Во-первых, дети предпочитают играть со сверстниками, которые похожи на них. Таким образом, девочки могут выбирать других девочек, потому что у них схожие интересы и виды деятельности. Во-вторых, дети могут стать похожими на своих друзей из-за влияния или тенденции поведения и интересов распространяться через социальные связи с течением времени. Различение эффектов отбора и влияния требует точного определения того, с кем дети играют и как их взаимодействие со сверстниками влияет на их поведение и развитие. Это нелегко, потому что нужны детальные продольные данные о социальных отношениях и индивидуальных характеристиках — то, что довольно тре-

бовательно, дорого и трудно получить. Каждая персона, с момента детства, пребывает внутри социальной группы. Сначала это семья, позднее детский сад, школа, вуз, коллектив на работе. Всю свою жизнь мы взаимодействуем с социальной группой.

Попадая в коллектив и социум, индивид проходит процедуру социализации и адаптации. Первоначальная социализация длится от рождения ребёнка до формирования зрелой личности. Первичная социализация очень многозначительна для ребёнка, так как она является положением для всего остального процесса социализации. Преимущественное значение в первоначальной социализации имеет семья, откуда ребёнок и извлекает мысль об обществе, о его ценностях и нормах. Если, допустим, родители свое мнение показывают так, что он несет характер расизма, дискриминации касательно какой-то определенной социальной группы, то ребенок может воспринять такое отношение дозволенным, являющееся нормой в обществе.

Коллектив — группа лиц, объединённых какой-либо общей деятельностью, работой, учебой, решением определенной общественной задачи. В более широком смысле люди, объединенные общими идеями, потребностями, интересами. [1] Социализация человека начинается с помощью ряда психологических, социально-психологических и социально-педагогических структур. Одним из ключевых моментов в создании личности является развитие самосознания и самооценки. Самооценка формируется под влиянием оценок окружающих, сравнения себя с другими людьми, видную роль в формировании самооценки может играть успешная деятельность в коллективе. Сам процесс социализации можно разделить на две категории: успешная социализация и десоциализация.

Процесс успешной социализации означает действительную социальную адаптацию, помогающую сопротивляться самым различным жизненным ситуациям, препятствующим его саморазвитию, самоутверждению. Таким образом, человек энергично участвует в процессе социализации. Он адап-

тируется в обществе, привыкает к нему, а также влияет на свои жизненные условия и на самого себя.

Ещё, помимо социализации существует процесс обратный — десоциализация. При десоциализации человек не может адекватно взаимодействовать с обществом. Его социальные умения невелики или полностью отсутствуют. Самым важным признаком социальной дезадаптации у личности, является долгий внутренний или внешний конфликт, без нахождения нужной формы поведения, которая пригодна для его разрешения. Благополучно социализированный человек готов к жизненным испытаниям и в состоянии их преодолеть, в то время как десоциализированный человек не может удовлетворить свои потребности.

На создание успешной личности оказывает влияние немало факторов, одним из первых является группа объединенных людей, то есть, коллектив, в котором ребенок растет и развивается, от него и будет непосредственно обуславливаться процесс его социализации. Зачастую мы слышим, что коллектив является наилучшим воспитателем человека. Данная точка зрения верна лишь при условии того, что коллектив вокруг ребёнка сплочённый, дружный, организованный. При влиянии на индивидуума коллектив применяет общественное мнение. Оно выступает аппаратом формирования личности ребенка, а также действенным толчком его дальнейшего становления и совершенствования. Бесперывно воздействуя на самого школьника, оно выполняет функцию нравственного наблюдения, следя за поведением данного индивида, общественное мнение может предупредить возможные нарушения норм поведения. Мнение многих тотчас воздействует на рассудок, на волю и на чувства воспитанника. Настроение большей группы людей неизбежно передается человеку, нередко даже помимо его желания, и при этом захватывает всю сферу индивидуальной психики. Благоприятная оценка коллективом оказывает благотворное действие на внутренний мир и поведение личности. Человек живет не только материальным довольствием, но и душевными радостями, среди них большое место занимает чувства внутреннего подъема, доставляемого общественным предназначением его заслуг

перед коллективом. Невзирая на это, часто можно заметить, что осуждение коллективом каких-то его членов. А вызвано это тем, что любая школьная категория делится на группы и подгруппы, к тому же по различным признакам. Часто это является социальным расслоением, он может проявиться в неравенстве социальных возможностей, в натуре жизненных проектов, уровне запросов и способах их осуществления. А также возникающая нестандартная внутриклассная субординация, основанная на принадлежности ученика к «активу» класса, его успеваемость и статус. Школьники, которые не входят в такие группы, переживают обвинения со стороны сверстников либо игнорирование своей личности. Ежедневно воздействуя на личность ученика, оно реализовывает функцию нравственного контроля, следя за поведением личности, общественное мнение может предупредить возможные нарушения норм поведения. Мнение большинства одновременно воздействует на сознание, на волю и на чувства ученика. Настрой большой команды людей избежать невозможно и это может передаться человеку, частенько, даже помимо его привилегий, и при этом может захватить всю сферу индивидуальной психики. Удовлетворительная оценка коллективом, пожалуй, окажет благотворное влияние на внутренний мир и поведение личности. Человек живет не только материальным довольствием, но и душевными радостями, среди них немалое место занимает чувства душевного подъема, доставляемого общественным признанием его заслуг перед коллективом. Мы все еще мало знаем о том, как именно сверстники социализируют поведение девочек и мальчиков. Однако гораздо больше известно о социализации среди сверстников одного пола, чем о том, как сверстники другого пола социализируют детей. Чтобы понять, как сверстники социализируют поведение девочек и мальчиков, независимые наблюдатели могут быть обучены определять, когда дети взаимодействуют друг с другом, с кем они взаимодействуют и что они делают вместе. Например, наблюдатели могли бы отметить условия или обстоятельства, способствующие взаимодействию со сверстниками, независимо от того, играют ли дети с девочками или мальчиками, или с ними обоими, и какие

девочки и мальчики участвуют в этом процессе. Они могли бы также отметить, занимаются ли дети типичными для их пола видами деятельности (например, более частыми для их пола видами деятельности, например, девочками, играющими в куклы; мальчиками, играющими с грузовиками) или поведением (например, физически активным или спокойным поведением), поощряют ли сверстники или препятствуют поведению детей и как дети реагируют на реакции своих сверстников (например, увеличивают или уменьшают поведение, спорят и т. д.).

Когда следует беспокоиться о влиянии сверстников и давлении сверстников. Если вы заметили изменения в настроении, поведении, образе питания или сна вашего ребенка, которые, как вы думаете, происходят из-за его друзей, возможно, пришло время поговорить с ним. Некоторые изменения настроения и поведения являются нормальными для подростков. Но если ваш ребенок находится в плохом настроении в течение более чем двух недель, или это мешает тому, что ему обычно нравится, вы можете начать беспокоиться о психическом здоровье вашего ребенка.

Предупреждающие знаки включают в себя: плохое настроение, слезливость или чувство безнадежности, агрессии или антиобщественные поведение, что не обычно для вашего ребенка, резкие изменения в поведении, часто без видимых на то причин, проблемы с засыпанием, сном или проснувшись рано, потеря аппетита или переедания, нежелание идти в школу.

Если вы обеспокоены, начните с разговора с вашим ребенком. Следующий шаг — поговорить с вашим лечащим врачом, который может поставить вас в контакт с вашей местной командой здоровья детей и подростков или другим соответствующим специалистом. Дети, подверженные риску негативного давления и влияния со стороны сверстников. Некоторые дети более подвержены негативному влиянию сверстников. К ним относятся дети, которые: у них низкая самооценка, они чувствуют, что у них мало друзей, у них есть особые потребности.

Эти дети могут чувствовать, что единственный способ, которым они будут включены и приняты в социальные группы, — это взять на себя поведение, отношения и внешний вид группы. Кроме того, давление или влияние сверстников сильнее всего проявляется в раннем и среднем подростковом возрасте. Мальчики чаще поддаются давлению сверстников, чем девочки.

Можно прийти к выводу о том, что общение со ровесниками позволяло решить возрастные задачи развития: подготовиться к выполнению взрослых семейных и социальных ролей. Такое общение помогало обретению самостоятельности и готовило к последующему отделению от семьи и вхождению во взрослое социальное пространство, содействовало развитию половой принадлежности, в том числе качеств, необходимых для их воплощения.

Литература:

1. Азарова Т. В. Влияние детского коллектива на личность [электронный ресурс]-URL: (<http://kursovaya.sokolbank.ru/vliyanie-detskogo-kollektiva-na-lichnost.html>)
2. Бодалев А. А. Влияние коллектива на формирование личности младшего школьника [электронный ресурс]
URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=562756>
3. Мудрик А. В. Основы социальной педагогики: учебник [текст] / А. В. Мудрик. — М.: Академия, 2006. — 208 с.
4. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
6. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ, СКЛОННЫМИ К АЛКОГОЛИЗМУ

Газалова З. Г.,

ст-ка 2-го курса ФСПиП ДГПУ

Азарагимова В.К.,

к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики

социальной работы ФСПиП

Условия современности порождают морально-нравственные недуги подрастающего поколения, которые ведут к нарушению их социализации как процессу освоения личностью влияния среды. Такой проблемой является ранняя алкоголизация подрастающего поколения. Безусловно, будущему нашего государства необходимы люди, способные преодолевать трудные жизненные ситуации с опорой на собственные силы. Это ставит перед обществом, конкретными специалистами задачу поиска направлений профилактической работы. [1]

Мозг ребенка и подростка претерпевает динамические изменения, которые могут быть неблагоприятно и необратимо затронуты потреблением алкоголя. К другому вреду, связанному с употреблением алкоголя несовершеннолетними, относятся повышенный риск получения травм а также делинквентность. Кроме того, раннее начало употребления алкоголя связано с большим риском запоя и расстройств употребления алкоголя в более позднем возрасте. Вредные последствия злоупотребления алкоголем носят далеко идущий характер и варьируются от индивидуальных рисков для здоровья, заболеваемости и смертности до последствий для семьи, друзей и общества в целом.

Существуют различные классификации алкоголизма и пьянства, разработанные с учетом клинических, психологических, юридических и других критериев. Алкоголизм возникает вследствие регулярного употребления спиртных напитков, однако, полностью сформировавшись, может продолжать развиваться и при воздержании от алкоголя.

Алкоголизм характеризуется четырьмя синдромами, последовательное развитие которых определяет стадии болезни. Синдром измененной реактивности: изменение переносимости спиртных напитков, исчезновение защитных реакций при передозировке алкоголя, способность к систематическому употреблению спиртного и извращение его действия, амнезии на период опьянения. Синдром психической зависимости: влечение к опьянению — так называемое психическое обсессивное (навязчивое), психический дискомфорт в трезвом состоянии и улучшение психических функций в состоянии опьянения. Синдром физической зависимости: физическая (неудержимая) потребность в опьянении, потеря контроля за количеством выпитого спиртного, проявления абстиненции, улучшение физических функций в состоянии опьянения. Синдром последствий хронической интоксикации в психической, неврологической, соматической сферах и в социальной деятельности. [2]

Регулярное употребление алкоголя, запои и другие рискованные формы поведения, такие как курение, употребление психоактивных веществ и рискованное сексуальное поведение, появляются в подростковом возрасте, и есть свидетельства того, что эти формы поведения имеют тенденцию к объединению. В подростковом возрасте дети сталкиваются с целым рядом проблем развития (таких как изменения в структуре и функциях мозга, изменения в отношениях сверстников и романтических отношениях, половое созревание, изменение семейных и социальных ролей), которые имеют сложные взаимодействия с их решениями относительно потребления алкоголя. Однако имеющиеся исследования показывают, что детские представления об алкоголе и ранний опыт его употребления также предсказывают более позднее употребление алкоголя и злоупотребление им. Понимание природы — и переходов-связанных с алкоголем знаний и установок детей раннего возраста до начала алкогольной инициации даст ответы на эти вопросы. Факторы риска развития подросткового аутизма можно разделить на экологические, генетические и фенотипические. Генетико-экологическое

взаимодействие определяет индивидуальное употребление алкоголя и аутизм.[3]

Обозначим перечень трудностей, с которыми сталкивается подросток, начинающий проявлять склонность к употреблению алкоголя. Во-первых, это психологические трудности. Ситуация становится более сложной, если этот он воспитывается в условиях алкоголезависимой семьи, что приводит к формированию целого блока психологической проблем: чувство неполноценности, несформированность коммуникативных навыков, преобладание негативных эмоций. На наш взгляд, важными являются и социальные аспекты проблемы алкогольной зависимости подростков. Это трудности с профессиональным самоопределением, необходимостью знать и уметь защитить свои права в различных сферах жизни, с выстраиванием отношений с окружающими. Имеются значительные данные о том, что дети и подростки переоценивают долю своих сверстников, употребляющих алкоголь (социальная норма), и что эти завышенные представления могут увеличить намерения и поведение в отношении употребления алкоголя. Понимание ожиданий детей от употребления алкоголя важно, учитывая, что более высокие положительные ожидания от употребления алкоголя, как было показано, увеличивают вероятность раннего употребления алкоголя и опасного употребления алкоголя среди детей.

Социально-педагогическая деятельность по профилактике алкогольной зависимости подростков включает в себя 3 основных структурных блока:

- первичная профилактика, направленная на предупреждение реального приобщения подростков к зависимости;
- вторичная профилактика, предотвращающая развитие алкоголизации у несовершеннолетних, имеющих опыт употребления спиртных напитков;
- третичная профилактика — педагогическая реабилитация подростков со сформированной зависимостью.

Успех деятельности социального педагога по профилактике алкогольной зависимости подростков зависит от выбора условий адекватных форм и методов организации работы [4].

Основное внимание уделяется влиянию основных социализирующих институтов, таких как — семья, сверстники и средства массовой информации — с целью развития у детей и молодежи знаний, установок и поведения, связанных с употреблением алкоголя. Однако существует множество других факторов, которые влияют на процессы социализации и социализирующих агентов и, как следствие, влияют на то, как дети и молодые люди узнают об алкоголе и развивают алкогольное поведение.

Такие факторы, как национальная и региональная культура употребления алкоголя, уровень образования или употребление психоактивных веществ родителями, этническая принадлежность, религия, социально-экономическое положение и другие «субкультурные» ассоциации будут оказывать значительное влияние на развитие знаний, установок и поведения молодежи. Воздействие средств массовой информации помогает влиять на социальные нормы в отношении алкоголя посредством рекламы, размещения товаров и рассказов в широком диапазоне источников, включая фильмы, телевидение, социальные сети и другие формы развлечений.

Таким образом, основное внимание уделяет социальный педагог влиянию основных социализирующих институтов, таких как — семья, сверстники и средства массовой информации — о развитии у детей и молодежи знаний, установок и поведения, связанного с употреблением алкоголя [5].

Литература:

1. Иваницкая Е. Алкоголь, курение, наркотики: как выстроить систему эффективности профилактики. — М.: Чистые пруды, 2008.
2. Пташко Т. Г. Теоретический аспект процесса социализации личности ребенка // «Дети — Молодежь — Общество»: мат-лы всерос. обществ. форума. Челябинск, 15-16 мая 1997 г. — Челябинск: Изд-во «Межрайонная типография», 1997.
3. Пташко Т. Г. Этапы и особенности становления социального образования в России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4.
4. Максимова Н. Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних. — М.: Феникс, 2001.

5. Маюров А. Н. Антиалкогольное воспитание: Пособие для учителя. Просвещение 1987.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
8. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Гасандибирова Э. Х.,
ст-ка 2 к. 2 гр. ОДО ФСПиП ДГПУ*

*Агарагимова В.К.,
к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики
и социальной работы ФСПиП*

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Группа детей с ограниченными возможностями неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что она включает в себя детей с различными нарушениями развития: слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с тяжелыми нарушениями эмоционально-волевой сферы, в том числе RDA; при отсроченных и сложных нарушениях развития.

Во всем мире остро стоит вопрос, связанный с проблемами детей с ограниченными возможностями в современном обществе.

Число детей с ограниченными возможностями с каждым годом становится все больше и больше.

Этому способствуют: детская заболеваемость, рост травм, плохая экология и т. д.[4]

Уязвимость детей с ограниченными возможностями усугубляется их возросшей потребностью в зависимости от попечителя и большим стрессом и разочарованием для взрослых. Дети с ограниченными возможностями часто более изолированы от своих сверстников и не контактируют вне дома.

Во многих странах детей с ограниченными возможностями часто лишают свободы, отделяют от семейного окружения и помещают в специализированные учреждения или запирают в так называемых медицинских учреждениях ради

ухода и лечения. Причины этой изоляции разнообразны: стигма, неосведомленность и отсутствие служб поддержки для детей и их семей — все это играет роль.

Дети с ограниченными возможностями имеют те же права и потребности, что и другие дети. Они имеют право не только на защиту и помощь, но и на полноценное участие в жизни общества. Дети с ограниченными возможностями имеют право выражать свое мнение, участвовать в принятии затрагивающих их решений, получать инклюзивное образование и быть защищенными от насилия и жестокого обращения, как и все остальные.[2]

Сегодня среди множества проблем, с которыми сталкиваются родители детей с ограниченными возможностями, на первый план выступают две наиболее значимые.

Первый и главный — это отношение других. Вторая проблема — это проблема воспитания таких детей. Многие детские сады и школы не принимают детей с ограниченными возможностями, потому что у них нет или не хватает спецтехника или учителя со специальным образованием.

Сейчас государство уделяет особое внимание детям с ограниченными возможностями, успешно развиваются медицинские и образовательные учреждения. Однако уровень помощи в обслуживании детей этой категория не соответствует потребностям, так как не решены такие проблемы, как социальная реабилитация и адаптация в будущем. Отходят на второй план такие вопросы развития личности ребенка, как: его взаимоотношения с обществом, ощущение «себя» в обществе.

Система образования для детей с ограниченными возможностями не охватывает всех нуждающихся.

На основании федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ на территории Российской Федерации установлено право каждого человека на получение образования. Закон» Об образовании « также гласит, что все дети могут получить образование, независимо от ограничений их здоровья.

На 01.01.2018 г. детей с ОВЗ до 18 лет в Российской Федерации — 655 000,0, это 5,6 % от общего числа инвалидов. С каждым годом этот процент растет. Увеличивается количество новорожденных детей с низкой массой тела

(недоношенностью), что зачастую сочетается с недоразвитием органов и систем организма. Неблагоприятная экологическая обстановка, недостаточно здоровый образ жизни населения и генетические предрасположенности увеличивают риск рождения детей с врожденными пороками развития. Сравнительно меньший количественный показатель имеют приобретенные нарушения. Обеспечить общий доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей способно инклюзивное образование.[1]

Существуют также реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями, которые оказывают им медицинскую, социальную и психологическую помощь. Есть еще одна проблема — это проблема образования. [3]

Таким образом, несмотря на множество сложностей, возникающих в семье в связи с появлением ребенка с дефектом, их можно преодолеть или смягчить, если родители оперативно избавятся от последствий перенесенного стресса, овладеют навыками управления своими чувствами и мышлением, и научатся использовать свои воспитательные возможности и воспитательный опыт. Такие дети копились в других семьях.

Однако необходимо учитывать, что не все семьи могут самостоятельно справиться с возложенными на них проблемами. Им нужна своевременная психологическая поддержка и социальная помощь, а для этого нужны специалисты, программы, законы.

Во многом это связано с тем, что наше общество, к сожалению, не подготовлено к восприятию таких детей. Между здоровыми людьми и людьми с ограниченными возможностями существует своего рода «психологическая стена». От этого страдают не только больные дети, но и все общество, потому что при таком отношении люди становятся морально бессердечными к несчастью другого человека и к незащищенным слоям населения в целом.

Литература:

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. — М., 1997. — 239 с.
2. Деменьтева Н. Ф., Батаева Г. Н., Исаева Т. А. Социальная работа с семьёй ребенка с ограниченными возможностями, институт социальной работы, 1996.
3. Амонашвили Ш. А. Спешите дети, будем учиться летать. Изд. Дом Шалвы Амонашвили. Лаборатория гуманит. пед. МГПУ. — М., 2005. — 329 с.
4. Андросова М. И., Ковтун Т. Ю. Социально-педагогическое сопровождение семьи в трудной жизненной ситуации. Международный научно-исследовательский журнал, 2016.
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Омарова А. М.,

ст-ка 2 к. 2 гр. ОДО ФСПиП ДГПУ

Явбатырова Б.Г.,

*к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики
и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Известно, что на развитие ребенка как личности влияет целый ряд факторов. Они могут быть как биологическими, так и социальными. Основным фактором (институтом воспитания) в развитии человека как личности является семья. Это объясняется тем, что ребенок в семье проводит значительную часть жизни.

Семья—это малая социальная группа, основанная на браке, кровном родстве и связанная общностью быта и взаимной помощью и ответственностью. Семьи бывают разные: это зависит от состава семьи, отношения в семье, отношения к миру и т.д.

Семья является основным звеном в жизни и развитии детей. Именно она имеет наибольшее влияние на их формирование и становление как личностей. Семья может выступать в качестве положительного или отрицательного фактора в воспитании ребёнка.

В семьях с теплым контактом, уважительным отношением к детям у детей формируются такие качества, как доброжелательность, внимательность, способность к сопереживанию, самостоятельность, ответственность умение разрешать конфликтные ситуации и др. Первым учителем и воспитателем в этом процессе являются родители. Они создают атмосферу поддержки или отвержения. И если родители не будут должным образом уделять внимание ребенку, то обязательно кто-то другой повлияет на его развитие с положительной стороны или отрицательной [1; 3].

Семейные отношения можно разделить на 7 видов: социально-биологические или интимные отношения охватывают сферу рождаемости, гигиену пола, половой жизни, наследственности; бытовые отношения — ведение домашне-

го хозяйства, распределение обязанностей между семьей, присмотр за маленькими детьми, заботу за престарелыми родителями; юридические отношения характеризуют соблюдение личных и имущественных прав и обязанностей, правовое регулирование брака и разводы; моральные отношения охватывают вопросы ценностей семьи, любви, заботы о воспитании детей и их самовоспитании, воспитание любви к труду; психологические отношения определяют душевный (психологический) климат в семье, обеспечивает развитие ребенка как личности; педагогические отношения-реализация воспитательных целей семьи; эстетические отношения определяют стиль речи, поведения и т.д. [2].

Сухомлинский В. А. писал: «Главный замысел и цель семейной жизни — воспитание детей. Главная школа воспитания-взаимоотношения отца и матери». Семейные ситуации создают дух семьи, который формирует отношение ребенка к окружающим его людям, окружающей действительности. Важным фактором в духовном развитии ребенка являются семейная атмосфера. Атмосфера может быть доброжелательной или недоброжелательной, отрицательным или положительным.

Для благополучной семьи свойственна атмосфера родственных, близких связей, открытость в проявлении любви, заботы и внимание. В такой семье умеют радоваться за успехи других, спокойно делиться своими мыслями, идеями, зная, что тебя всегда поймут и поддержат. Для такой семьи характерна спокойная форма общения.

Примеры положительного влияния: поощрение и наказание; поддержка в творчестве ребенка; уважение к его мнению; помощь в чем-либо; чувство защищенности.

Дети, растущие в семье, в которой не проявляется любовь, забота, считают себя лишними, ненужными, никому-дышными. Это все проявляется в дальнейшей жизни человека. Нарушается их самооценка, нет самоуважения, человек становится агрессивным, грубым. Дети, у которых заниженная самооценка, недовольны собой. Это происходит из-за того, что родители ставят какие-то завышенные цели, задачи перед ребенком и постоянно унижают его. Например, лучше не говорить детям, что они не красивы, что другие

дети лучше, чем они, так как в дальнейшем у них появятся комплексы, от которых трудно избавиться. Проблемы могут быть и у детей с высокой самооценкой. Когда в семье часто расхваливают этого ребенка, даже за какие-то мелочи. Тут уже надо исключить похвалу при нем и иметь гибкую систему наказания и похвалы.

Социальный педагог, заметив ту или иную проблему у ребенка, начинает работу с этой семьей. Он выступает посредником между родителями и детьми. Для начала социальный педагог изучает семью. Далее проконсультировать ее, предоставить им помощь, если необходимо. В ходе работы он дает советы по воспитанию детей, защищает права ребенка, вовлекает родителей в школьные мероприятия, для совместного времяпровождения со своими детьми.

Большое значение в становлении самооценки имеет стиль семейного воспитания: демократический; авторитарный; попустительский.

При демократическом — учитываются интересы ребенка. Стиль «согласия». При авторитарном — родителями навязывается свое мнение ребенку. Стиль «подавления». При попустительском — ребенок предоставляется сам себе.

Пагубное влияние на детей, на их душу оказывают неприличные, ругательные слова, которые взрослые употребляют в семье. Однако эти слова применяют не только по отношению к взрослым членам семьи, но и детям.

В своих наставлениях о воспитании детей Аристотель настоятельно предлагает отстранять от глаз и ушей детей негативные слова, сквернословие и вообще все, что оставляет неизгладимый след в их сердцах.

Примеры отрицательного влияния: бедность; низкий уровень образования родителей; неполная семья; нежелательная беременность, и, следовательно, нежелательный ребенок.

Личность ребенка во многом раскрашена атмосферой дома. Поведение детей зависит от характера родителей.

Роль коммуникативных воздействий родителей очень велика. Они удовлетворяют потребности ребенка во внимании, сотрудничестве, уважении и сопереживании. Через общение с близкими взрослыми ребенок учится устанавли-

вать социальные контакты, соотносить свое поведение с мнением других людей. В соответствии с образами родителей у ребенка складывается представление о себе, самооценка.

Сами того не замечая родители могут передать своим детям нежелательные симптомы. Например, назойливость родителей — ребенок возможно будет замкнутым; критика родителей — ребенок может стать нерешительным, боясь осуждения; тревога родителей — беспокойные дети, на них будет влиять нервная энергетика родителей; излишняя опека над детьми — возможны симптомы депрессии.

Большое значение имеет влияние семьи, стиля и внутрисемейные отношения. Они закрепляются в сознании детей и являются стандартом для дальнейшей жизни. Конечно же меньше проблем во взрослой жизни имеют те, кто рос и воспитывался в благополучной семье [4].

Таким образом, для того, чтобы убавить отрицательное влияние семьи и максимально увеличить положительное влияние на развитие личности ребенка необходимо знать психологические источники, имеющие воспитательное значение: находить время, чтобы поговорить с ребенком (спросить как у него дела в школе, интересоваться его жизнью); принимать активное участие в жизни семьи, проводить с ними чуть больше времени; уважать собственное мнение ребенка; дать возможность ребенку самостоятельно решить свою проблему (с друзьями, с одноклассниками); не оказывать на него нажима; вникать в его жизненные сложности; помогать развивать умения и таланты; уважать желание членов семьи к саморазвитию, построению своей карьеры (предложить им помощь); относиться к ребенку как к партнеру равному себе (чтобы и ребенок мог доверять родителям).

Литература:

1. Семья: понятие и организация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.gopsy.ru
2. Порческо В. М. Типы семейных отношений [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.lacio.ru
3. Лисина М. И. Семья и формирование личности. — М., 2006. — 180 с.

4. Дзинтере Д. О. Методы исследования семейного воспитания. — М.: Педагогика, 1979. — 202 с.
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Разакова П. О.,

ст. 2 курса 2 группы ОДО ФСПиП ДГПУ

Явбатырова Б.Г.,

к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики

и социальной работы ФСПиП ДГПУ

Почти во всех обществах задача воспитания детей состоит в том, чтобы о них заботились и чтобы они были адекватно подготовлены к жизни в обществе, в основном выполняется их родителями. Однако эта задача является сложной, и есть некоторые аспекты ухода и воспитания, которые требуются в учреждениях интернатного типа. Школы-интернаты-это образовательные учреждения, где учащимся предоставляются условия и помощь в обучении, им предоставляются жилье, питание, культурно-досуговые мероприятия, физический отдых и удовлетворение других общих потребностей. Поэтому школа-интернат должна обеспечивать учащимся позитивный, спокойный и здоровый психофизический рост и развитие.

Важно понимать, зависимость успеха учебно-восстановительной работы учеников от организации порядка их ежедневной жизни. Значительное место в деятельности учреждений интернатного типа следует отводить рациональной разработке режима дня, его научному обоснованию в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями, особенностями учебного плана, с учетом материальной базы учреждения. Особое внимание необходимо обратить на организацию специальных коррекционных занятий и общественно полезного, производительного труда с тем, чтобы они не вызывали переутомления воспитанников, а также не производились в ущерб другим занятиям.

Разработка распорядка дня в интернате — дело весьма сложное и требует от педагогов глубоких знаний особенно-

стей психофизического развития умственно отсталых детей различных возрастных групп и знания конкретных данных о состоянии здоровья и других особенностях детей в каждой воспитательской группе.

Распорядок дня должен предусматривать сочетание труда, отдыха и досуга детей, причем следует варьировать интенсивность нагрузки в течение недели в целом. Большое внимание в режиме дня специальной школы — интерната, необходимо уделять отдыху детей, чтобы дети не переутомлялись, больше пребывали на свежем воздухе, не связывая это только со свободным временем дня и досугом учащихся. Различные экскурсии, общественно полезный труд по благоустройству территории и поддержанию порядка необходимо использовать для увеличения времени пребывания детей на воздухе. [1]

В различных литературных источниках встречается множество определений коммуникации. «Коммуникация — это процесс, посредством которого нечто кажется общим, соединяясь с сообществом и общаясь между собой». При этом необходимо учитывать, что коммуникация — это «форма вербальной и невербальной коммуникации, взаимодействия на символическом плане, обмена информацией между людьми с помощью знаков и символов. Общение может быть определен как процесс взаимодействия между индивидами или группами индивидов, а также путем опосредования слов, образов, движений, символов или знаков. В рамках данного исследования именно коммуникация рассматривается как главный инструмент социального воздействия педагога на учащихся в школах-интернатах, и, учитывая своеобразие данных учреждений, необходимость правильно выстроенной линии общения — это залог эффективности педагогической деятельности. Процесс обучения почти полностью зависит от общения. Общение значительно помогает строить отношения и способствует достижению поставленных целей. Без качественного общения нет эффективной и успешной воспитательной работы в интернатах.

Для того чтобы общение учителя и ученика было качественным, необходимо включить в него: «коммуникатив-

ную свободу, коммуникативную уязвимость, толерантность и социальную чувствительность, овладение и практику внутреннего контроля, коммуникативную грамотность, сплоченность, сотрудничество, понимание и уважение к другим, способность сопереживать, и цените уникальность каждого. Таким образом, педагоги учреждений интернатного типа должны овладеть всеми коммуникативными навыками и применять их ежедневно в работе с обучающимися». [2]

Важно также отметить, что технологически и научно обусловленное современное общество требует иного подхода к получению знаний, их диапазону и назначению. Постоянно возрастает потребность в интеграции современных научных достижений с содержанием образования. Для того чтобы педагоги могли выполнять эти образовательные требования, им необходимо постоянно развивать свои профессиональные компетенции, чтобы они могли расширять сферу своей компетенции и становиться инициаторами, носителями и организаторами развивающих процессов и изменений в образовании.

В работе социального педагога важно применять методы стимулирования процесса самопознания, это может реализоваться посредством поощрения ведения дневников, обучать этому. Ведение дневника позволяет проводить самоанализ, самоутверждение, развивает внутренние позиции и понимание собственных чувств, влияет на умение независимой оценки окружающего мира. самое главное, чтоб воспитанники выражали уважение к учителю, но одновременно с этим чувствовали уважение и к себе.

Социальный педагог должен знать, когда именно необходимо применять социально-педагогические приемы, для наиболее эффективного результата в работе с детьми учреждений интернатного типа. К примеру, при общении с учеником, способствовать расположению ребенка, чтоб он чувствовал, что педагог находится на том же уровне, что и он сам. Этого можно добиться если взгляд преподавателя расположен напротив ребенка, т.е. необходимо сесть на уровень обучающего, обращаясь ребенку по имени, подчеркивая его достоинства, и обсуждая его поведения в форме

анализа действий, не употреблять словосочетание «плохой ребенок», обсуждая не личность, а именно поступки и их последствия, выстаивать алгоритм действий, который исправит негативные события или предотвратит их. при этом важно, дать ребенку обдумать как свои действия, так и условия в которых они были совершены, дать возможность сделать собственные выводы и выразить их, таким образом способствуя самостоятельности принятия решений. [3]

При соблюдении в интернате соответствующих условий процесс социализации личности проходит достаточно эффективно. Ребенок учится выживать, его образ жизни меняется с изменением социального окружения, с помощью взрослых. Попав в приют, ребенок проходит несколько воспитательных этапов — от адаптации к условиям приюта до реабилитации. Поэтапная работа воспитателей дает возможность учитывать возрастные особенности ребенка, четко ставить цели в овладении теми навыками, которые необходимы ребенку в данный момент. При этом активизируется процесс самовоспитания, самореализации личности ребенка [4].

Таким образом, работа в школе-интернате отличается от преподавания и работы в любом другом учреждении, в котором главной особенностью является умение понять подростка, помочь в социализации и адаптации в обществе.

Литература:

1. Асильдерова М. М., Явбатырова Б. Г., Цахаева А. А. Адаптация как полифункциональная способность личности. Монография. Махачкала. 2015 г.
2. Марова П. О., Маллаев Д. М., Гаджиев И. А., Гасанова Д. И., Магомедов Д. З. Маллаев Д. М., Омарова П. О. и др. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот. Махачкала: Юпитер, 2002.
3. Психическое развитие воспитанников детского дома/ Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской, Науч-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика. 1990.
4. Фролова Т. Социальный педагог, его предназначение и стратегии. 2002

ПРОБЛЕМЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Джамалова Э. А.,

ст-ка 2-го курса ФСПиП ДГПУ

Явбатырова Б.Г.,

*к.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики
и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Девиантное поведение у детей и подростков становится наиболее актуальной проблемой на сегодняшний день. Заключается в сложности определения психологического, социального развития детей и подростков, которое может отрицательно сказаться на обществе.

Девиантное поведение (отклоняющееся поведение) — это такая форма поведения личности, которая отклоняется от общепринятых социальных норм и не соответствует общепризнанным стандартам поведения в обществе [5]. Причины, заставляющие детей и подростков вступить на путь девиантного поведения, весьма разнообразны. Такие причины очень часто подчиняют себе личность до такой степени, что она полностью теряет силу воли, способность к здравомыслию, возможность самостоятельного принятия решений, порой даже судьбоносных. Девиантное поведение чаще всего сопровождается чрезмерной ранимостью, заносчивостью, ранимостью, повышенной агрессивностью и раздражительностью. Такой ребенок или же подросток требует, чтобы его желания и капризы все выполняли, и для него совсем неважно какие методы будут использованы. По исследованиям детских психологов такое поведение делает личность нетерпимой и глубоко несчастной. Дети и подростки, относящиеся к данному типу поведения, со временем начинают деградировать, утрачивают социальные навыки и способность взаимодействия с обществом, также теряют моральные ценности и общественные идеалы, не различают, что хорошо, а что плохо. Так давайте же выясним, в чем конкретно причины формирования девиантного поведения у детей и подростков?

Если ребёнка или же подростка постоянно ругать за мелкие проступки, то не следует удивляться его постепенной отдаленности от вас. Как правило, такие дети вырастают неуверенными в себе, гиперчувствительными и эмоциональными, не умеют адекватно воспринимать критику, в конечном итоге у таких детей со временем в характере проявляется душевный дисбаланс и психическая неустойчивость. Бесперывная критика может в конечном итоге привести к любым формам и видам девиантного поведения. Все формы такого поведения мягко говоря тормозят процесс улучшения и роста личности. Таким детям и подросткам очень сложно реализоваться в какой бы то ни было сфере жизни, влиться в коллектив, при этом наблюдаются явные затруднения с социальной адаптацией. Как правило, став взрослыми, они испытывают проблемы в личных отношениях, в профессиональной деятельности. Они несамостоятельны и пассивны. Просто человек в определенный момент перестает верить в себя и свои возможности. Представители девиантного поведения просто напросто не хотят разобраться в себе, в причинах своей неустроенности и своего состояния, а ищут подтверждения негативного влияния на стороне. Психодиагностика девиантного поведения — довольно-таки сложный и кропотливый процесс, который должен осуществляться исключительно профессионалами. Необходимо быть крайне осторожными и внимательными с детьми и подростками, чтобы не давить на них, не разрушить веру в себя и свои возможности. Причины данного поведения могут быть абсолютно разными. Необходимо вовремя предупредить развитие такого отклонения, пока это не привело к печальным последствиям [5].

На формирование личности ребёнка или подростка огромное влияние оказывает та среда, в которой он находится. Если человек будет находиться на протяжении долгого времени в таком окружении, где его постоянно будут принижать и ругать, безусловно, в кратчайшие сроки он начнет деградировать. Неблагоприятная среда побуждает ребёнка испытывать негативные чувства, неудивительно и то, что он начнёт показывать свою защитную реакцию в

форме агрессии и раздражительности. Девиантное поведение является конечным результатом несправедливого, порой даже жестокого обращения. Никогда, за исключением некоторых единичных случаев, ребёнок из счастливой и благополучной семьи не станет причинять вред и ущерб окружающим, пытаться доказать своё превосходство любой ценой. Сама суть девиантного поведения заключается в том, что оно со временем полностью разрушает человека, обнажая старые обиды и бесконечные необоснованные претензии к миру.

Причина, по которой происходит формирование девиантного поведения, всегда указывает на то, что в жизни необходимо очень срочно что-то менять. Особенностью такого поведения является то, что у детей и подростков оно обнаруживается не сразу, а постепенно. Человек, скрывая в себе негатив и агрессию, становится практически неуправляемым. Необходимо в кратчайшие сроки поменять среду, пока это не поздно.

Другой, не менее важной причиной, является медико-биологический фактор. Главным отрицательным фактором стоит обозначить наследственность. Наследственность выражается в следующих факторах:

Это умственная недостаточность, которая проявляется в инфантильном поведении, в интеллектуальном отставании, в неспособности к самообслуживанию.

Наследование отрицательных качеств характера. Такая личность не умеет контролировать свое поведение в обществе.

Наследственность, связанная с алкоголизмом или же наркоманией родителей [2].

Главными причинами подросткового девиантного поведения являются: психические и психофизиологические расстройства; причины социального и психологического характера; возрастной кризис.

Подростки с девиантным поведением имеют ряд своих особенностей: Постоянная напряженность; тревожность; стремление к риску; психические застои; заторможенность; стремление вступить в девиантные подростковые группы; непредсказуемые поступки; раздражительностью и агрес-

сивность. Для того, чтобы полностью устранить возникшую проблему в виде девиантного поведения у детей и подростков, следует приложить немало усилий. Нужно дать почувствовать ребёнку его незаменимость, индивидуальность и нужность. Не стоит притеснять его за совершенные им ошибки, постоянно напоминать о них, и, тем самым принижать его. Родителям следует проявлять заботу о своём ребёнке, постоянно интересоваться его жизнью, учитывать его мнение и проявлять неподдельный интерес к увлечениям ребёнка [3; 5].

Диагностическую работу следует проводить, учитывая индивидуальные особенности детей и подростков. Необходимо обратить внимание на главный «радикал» в характере. В работе с подростками и детьми *агрессивного и злопамятного характера*, следует обратить внимание на их положительные черты характера. Беседа в подобном направлении окажется более эффективной и плодотворной. Подростки и дети *с неустойчивой нервной системой часто бывают* сверхэмоциональными и гиперчувствительными, они не умеют регулировать своё поведение в конфликтных ситуациях, а это очень часто приводит к различным правонарушениям. Следует постоянно подталкивать их на избежание провокационных ситуаций, так как они являются наиболее опасными для них. Более действенным решением для подростков и детей первой и второй групп стало медикаментозное лечение успокаивающими препаратами. Просьбы придерживаться морально-этических ценностей не всегда эффективны, так как таких подростков и детей почти невозможно переубедить. Лишь создание четкой системы наблюдения) приведет к значительным результатам. Требовательное и строгое руководство таким подростком оказывает большее влияние на его поведение, и чаще всего подросток или ребёнок не оказывает реакцию активного протеста. *Подросткам и детям, у которых демонстративный тип поведения, надо донести*, что быть в центре внимания можно и в положительном русле. Например, предложить им посвятить себя творческой деятельности. В подобных беседах вовсе не стоит оказывать грубого воздействия, а пытаться привести, яркие примеры, мотивиро-

вать его на дальнейшие успехи. Реабилитационная и коррекционная работа с *подростками и детьми «замкнутого» типа*) является наиболее сложной, потому что такие дети и подростки малообщительны, никого не подпускают к себе близко и не терпят посягательства на свой внутренний мир. В реабилитационных работах с такими детьми и подростками, ни в коем случае не следует применять грубого воздействия, так как ситуация может лишь усугубиться.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что девиантное поведение у детей и подростков очень серьезная проблема, требующая от старшего поколения немало усилий, чтобы преодолеть его, проблема, которая таит в себе, на первый взгляд, несущественные и незначительные причины. С ней необходимо бороться вовремя, в самые ранние периоды, пока она полностью не разрушила личность ребёнка или подростка.

Литература:

1. Асильдерова М. М. Особенности социально-педагогической защиты многодетных семей в Республике Дагестан. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 270-272.
2. Варга А. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. — М., 2001. С. 325.
3. Сорокин П. Кризис современной семьи // Ежемесячный журнал литературы, науки и общественной жизни. 1916. № 1.
4. Мальцева Т. Е. Психолого-педагогические механизмы формирования гражданственности у молодежи с девиантным поведением. — М., 1998. С. 436.
5. Оржеховская В. М. Профилактика девиантного поведения. — М., 2005. С. 456.
6. Мальцева Т. Е. Системный подход в социальной работе с дисфункциональными семьями. — М., 2003. С. 320.
7. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М., Воспитательные возможности семейных традиций и обычаев в социализации детей. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 30-32.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Агарагимова В. К.,

*к.п.н., доцент кафедры психологии,
социальной педагогики и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Явбатырова Б. Г.,

*к.п.н., доцент кафедры психологии,
социальной педагогики и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Агаларов Агалар,

*учитель физкультуры с. Леджет Кусарского района
Республики Азербайджан*

Определение метапознания включают три аспекта психической сферы личности: когнитивный, аффективный, поведенческий. Общие положения концепции метапознания:

1) знание о своем знании, процессах мотивационных и эмоциональных состояниях;

2) способность к сознательному и преднамеренному контролю и регуляции собственного знания, процессов мышления мотивационных и эмоциональных состояний.

3) отношения между интеллектом и адаптивными структурами. Исследования показывают, что метапознание помогает понимать смысл изучаемого, что дает возможность рассматривать метакогнитивные навыки как основу успешного обучения.

Навыки метапознания влияют на успех и эффективность процесса обучения, так как для студента важно осознать свои сильные и слабые стороны. Следовательно, существует необходимость выявления способов обучения, с помощью которых студенты смогут усовершенствовать свои метапознавательные умения. Проблема исследования определяется необходимостью изучения метапознавательной осознанности, включенности в учебный процесс как будущей профессиональной деятельности, а также компонентов рассматривающихся как факторы успешности развития профессионального метапознания, такие как рефлексивность и метакогнитивное поведение. Обучение в

высшем учебном заведении связано с получением знаний более высокого уровня и большей самостоятельностью в овладении определенными дисциплинами. В силу этих причин у студентов возникает острая необходимость в обращении к своим метапознавательным способностям. Развитые метапознавательные процессы обеспечивают значительное повышение продуктивности мыслительной деятельности, обеспечивают качественный контроль над своими психическими процессами, а также играют важную роль в процессе их регуляции [1;2;7].

Использование студентами метапознавательных процессов делает их более автономными, самодетерминированными как в обучении, так и в решении проблем. Повышение эффективности развития метапознания студентов в процессе образовательного процесса связано с реализацией и применением метапознавательных навыков и умений в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Метапознавательные процессы характеризуются специфичностью, которая проявляется в том, что они выступают одновременно и когнитивными, и регулятивными [4]. Метапознавательные процессы представляют собой деятельность, которая направлена на управление умственным процессом, а также с уровнем мышления, развитием когнитивных процессов и стилем обучения студентов. В совокупности это влияет на метапознавательные навыки и умения студентов. Хорошо развитые навыки метапознавательного мышления напрямую связаны с улучшением обучения. Опираясь на метакогнитивные теории, метапознание включает в себя две области: знание познания и регулирование познания. Знание познания включает в себя знания о себе как об обучающемся, знания о стратегиях обучения и о том, для чего и когда использовать данную стратегию. Метапознавательные навыки относятся к трем основным навыкам: навыки планирования, навыки мониторинга и оценки навыков. Большинство студентов в начале обучения в вузе сталкиваются с серьезными затруднениями, связанными с усвоением информацией. Это может проявляться как неспособность к пониманию, структурированию изучаемого материала, критическому анализу. Одной из причин

таких трудностей может быть неразвитость метапознавательной и регулятивной систем, позволяющих управлять собственными психическими процессами. Студенты, использующие метапознавательные процессы, более автономны и самодетерминированы в обучении и решении различных проблем. Важным условием успешного профессионального становления в период вузовского обучения является овладение навыками метапознавательного контроля и регуляции осуществляемой деятельности. Метапознавательная регуляция включает в себя ментальные структуры, осуществляющие произвольную и непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности. Метапознавательная регуляция представляет собой ряд способностей субъекта учебной деятельности. К таким способностям относятся такие метапознавательные стратегии, как планирование, управление информацией и временем, выбор главных идей. Психолого-педагогические условия направлены на усиление потребностей студентов в получении новых знаний и мотивированности в быстроте и высоком качестве овладения психолого-педагогических дисциплин и развитии метапознания [3]. Опираясь на вышеизложенные понятия о психолого-педагогических условиях, наша задача состоит в раскрытии психолого-педагогических условий, соблюдение которых обеспечит эффективность развития метапознания студентов вуза. При этом в качестве определяющих психолого-педагогических условий выдвигаем использование метапознавательных навыков и умений в образовательном процессе при изучении психолого-педагогических дисциплин. Для реализации метапознавательных процессов при подготовке студентов специальностей «Образование» предложено ввести в цикл преподаваемой психолого-педагогической дисциплины «Педагогическая психология новый компонент, реализованный на основе метапознавательных процессов, предназначенных повысить эффективность обучения и развития метапознания. Принципы построения данного курса предполагают владение метапредметными и психолого-педагогическими обобщениями на высоком уровне для формирования у студентов фундаментальных представле-

ний о единстве педагогических и психологических наук и о целостности преподаваемой дисциплины. Логика интегрированного подхода при построении содержания курса «Педагогическая психология», а также процесс его изучения, отличается от логики систематических предметных курсов. Ценностно-смысловая характеристика курса «Педагогическая психология» будущей профессии и развивать научное мышление студентов. Основные задачи дисциплины обеспечить усвоение студентами фундаментальных основ и методологии педагогической психологии, овладения ими определенного уровня основ психологии обучения, в воспитании, знаний не просто основ общения, педагогического общения, психологии педагога; формировании интереса к педагогической психологии, желании и психологической готовности к решению проблем; содействию развития педагогических способностей и метапознавательных навыков и умений студентов, воспитывать в них потребность профессионально и личностно расти и саморазвиваться. Следовательно, в контексте дисциплины научить студентов способам контроля и понимания собственного мышления, использованию метапознавательных техник при обучении преподаваемого предмета, способов постановки вопросов, нацеленных на метапознание, а также возможности размышления вслух при решении психолого-педагогических ситуаций. Примером эффективного достижения метапредметных результатов обучения может стать использование кейс-концептов при изучении интегрированного курса «Педагогическая психология» в вузе. Кейс-концепты способствуют включению обучающихся в процесс обучения, решение кейс-концепта развивает критическое мышление, мышление, метапознавательные процессы, актуализирует комплекс знаний и метапознавательных компонентов, необходимых для анализа психолого-педагогических ситуаций. Кейс-концепты нами использовались как основа развития мышления. характеризующие искусство профессиональной деятельности социального педагога:

Гностические — способности познанию (диагностированию) объектов, явлений, процессов профессиональной деятельности. Наиболее важным выступает способность

социального педагога понимать того, с кем он непосредственно работает.

Такая способность формируется пониманием им, что необходимо знать ему, как субъекту профессиональной деятельности, а также опытом практической работы с разными категориями детей, их окружением. Как писал Кишиков Р.В.: «Через мои руки прошли многие тысячи ребят. Я теперь с первого взгляда на воспитанника могу наметить какие-то перспективные линии. Эту мгновенную оценку можно сделать по глазам, очертанию лба, губам, улыбке и еще по ряду неуловимых черт, которые мы называем обаянием. Стараюсь внутренне вжиться в каждого нового человека, поставить себя на его место и его глазами посмотреть на все окружающее. Если что-то не вяжется, не ладится, то я не могу заснуть, мучаюсь, ищу, прикидываю. Успокоюсь тогда, когда он мне станет понятен, а потом уже начинаю делать свое дело, уверенно сообразуясь с опытом.» [5]

Проектировочные — способности к определению целей и задач педагогической деятельности, а также способы их решения. Знание воспитанника, обучаемого — это основа успешности социально-педагогической деятельности. Однако необходимы развитые способности определять ближайшие и последующие цели, к которым стремиться педагог, а также способы их решения. С. А. Калабалин (1903-1972), воспитанник А. С. Макаренко (1888-1939), обращал внимание на то, что он педагогический талант.

Его как мастера педагогической деятельности отличало умение:

- чувствовать каждого ребенка со всеми его переживаниями, запросами, потребностями и предвидеть развитие его склонностей перспективе;

- определять перспективу исправления воспитанника, воспитания его;

- создавать у воспитанника перспективу, в том числе коллективную и инициировать его устремление к ней способствовать. «Воспитать человека, — говорил Марголис А.А. — значить воспитать У него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость» [6]; –

анализировать всякое намечаемое мероприятие и предвидеть результат его в перспективе.

Конструктивные — способности в планировании педагогической деятельности в соответствии с целями и задачами, а также выявлять возможные риски в обеспечении их достижения.

Организаторские — способности к организации своей деятельности и деятельности учащихся, воспитанников по обеспечению достижению поставленных целей, формированию и развитию детского воспитательного коллектива как инструмента создания наиболее благоприятной среды жизнедеятельности, стимулирования воспитательного воздействия на каждого воспитанника, обучаемого.

Коммуникативные (от *лат.* *communico* — делаю общим, связываю, общаюсь) качества — способность быстро и правильно строить общение. Социальный педагог постоянно находится во взаимодействии, общении с тем, с кем он строит свою профессиональную деятельность. Действенность его деятельности зависит от искусства его общения с воспитанником, его социальным окружением. К коммуникативным качествам относятся: – контактность в общении — способность входить в общение с обучаемым, воспитанником, его социальным окружением и обеспечивать наиболее целесообразное взаимодействие вербальность — способности выражать мысли и чувства адекватно своим желаниям, благодаря развитости речи и ее богатства.

Эмоциональные — способности чувствовать и управлять своими эмоциями, владеть собой. Они характеризуют переживания социального педагога, которые он испытывает при встрече и социально-педагогической работе с воспитанником, его социальным окружением в процессе социально-педагогической деятельности и оказывают существенное влияние на его профессиональную деятельность. Среди них: эмоциональная устойчивость — самообладание, способность к саморегуляции, позволяющая педагогу, социальному педагогу владеть собой в различных ситуациях профессиональной деятельности. Она выступает важным условием действенности деятельности педагога, социального педагога, так как позволяет ему управлять

своим состоянием в различных условиях профессиональной деятельности, принимать взвешенные, осмысленные решения, добиваться достижения цели; – эмпатия — способность педагога, социального педагога эмоционально отзываться на переживания обучаемого, воспитанника, его социального окружения, сопереживать им в процессе взаимодействия, общения.

Социально-перцептивные качества (от *лат. percipere* — восприятие и *socialis* — общественный) — восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп). Термин социальная перцепция ввел американский психолог и педагог Джером Сеймур Брунер (1915–2016) для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик стимула — объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, значимых ситуаций. Социально-перцептивные качества социального педагога отражают его способность видеть и понимать как свое внутреннее состояние, так и воспитанника, с которым он работает. К ним относятся: – педагогическая наблюдательность — видение своих особенностей и воспитанника, его социального окружения, динамики их проявления. Для социального педагога исключительно важным фактором выступает то, что и как он способен наблюдать себя и другой личности; – педагогическая интуиция — способность видеть взаимосвязь проявления особенностей личности и внутреннего состояния человека, его индивидуальных черт, перспектив их изменения, возможности решения стоящих перед ним социальных проблем.

Креативные — способности к творчеству, импровизации, интуиции, воображению.

Рефлексия — умение видеть себя глазами другого человека. Педагог, социальный педагог работает с людьми, и умение видеть себя со стороны позволяет ему критически относиться к своему поведению и к тому, что и как он делает, более ответственно относиться к своей профессиональной деятельности, что позволяет ему определять перспективы своего личностного роста. Она дает возможность увидеть и оценить, что позволило достичь результа-

тивности в своей деятельности, свои недостатки и состояние, мешающие в самореализации и определять направления работа над собой по самосовершенствованию, волевым усилием добиваться целесообразного самоуправления в процессе профессиональной деятельности, общения, взаимодействия и работы над собой по самосовершенствованию.

Литература:

1. Агарагимова В. К., Зайпуллаева М. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности девиантного подростка // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 68-70.
2. Асильдерова М. М. Особенности социально-педагогической защиты многодетных семей в Республике Дагестан. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 270-272.
3. Барабанов Р. Е., Дергачев А. В., Костюшина Е. В. Социально-психолого-педагогический консилиум как форма организации взаимодействия участников социально-психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетнего // Преемственность в образовании. 2020. № 25 (03). С. 20-25.
4. Беленкова Ю. С. Технология формирования метапознавательных навыков. Т. 8. № 2. Ч. 2. — Краснодар, 2016. С. 134-138.
5. Кишиков Р. В. Профессионально-психологическое консультирование: учеб. пособие. — М.: РосНОУ, 2006. — 190 с.
6. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных программ (ОПОО) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 6. — № 2. — С. 11-18.
7. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. №2 (81). С. 45-47.

ЧЕЛОВЕК КАК ЖЕРТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ

Азизова Е. М.,

ст-ка 2 курса ФСПП и П ДГПУ

Асильдерова М. М.,

*д.п.н., доцент кафедры психологии, социальной педагогики
и социальной работы, декан ФСПиП ДГПУ*

Агаларов А.,

*учитель истории СОШ с. Леджет Кусарского района
Республики Азербайджан*

Социализация людей в настоящее время проходит в разнообразных условиях, для которых отличительны как и тревожные, так рискованные ситуации, оказывающие определенное воздействие на развитие и становление личности человека. Социализация людей — это процесс адаптации человека к окружающему миру. У людей меняется мировоззрение, они переосмысливают свои установки, естественно в стороне не остается экономическое изменение и политическое изменение жизни. Все это сказывается на подсознание. Именно из-за этого все больше происходит скопления большого количества людей, чувствующих опасность находится или попасть в зону неблагоприятных условий социализации. В данное время происходит процесс осознания человеком, о качественно новом состоянии, информационного общества, в котором большинство работающих занято производством, хранением переработкой и реализацией информации. Человек требует новых технологий, но, к сожалению, они не готовы оказывать непосредственное воздействие на социальную сферу, включая образование. Более важными являются исправления, влияющие на сферу образования. Образование в таком обществе перестаёт существовать методом штудирования готовых и принятых всеми знаний, оно становится подстраивающимися под условия общества.

Людей, столкнувшихся и пострадавших от разрушительной социализации, делят на: реальных, потенциальных и латентных.

К первым жертвам причисляются инвалиды, беспризорные, дети — сироты, люди отбывающие промежуток времени за совершенные ошибки и т.д.

Ко вторым жертвам мы отведем мигрантов, семьи, где уровень жизни является очень низким

А к третьим жертвам мы относим особенных людей. У которых уровень интеллектуального развития превосходит в разы других. Большинство ученых, которые занимаются процессами социализации, отмечают, что такими особенностями может располагать примерно один человек из тысячи. От того, насколько благосклонны условия социализации, и зависит формирование в той или иной степени. В целом большинство талантливых детей не имеют возможности полноценно развиваться, так как они оказались на недостаточно благоприятном уровне, и, наоборот, их социализация деградирует. Также особую роль играет и то, каким образом склонна личность, сможет ли осуществить ту или иную форму активности, прожить разные жизненные ситуации, сможет ли отреагировать на разрушение поставленных задач? Исходя из этих знаний, мы сможем выявить способность перестраивать свое внутреннее состояние, найти другой смысл своего существования, получить и переосмыслить существования в изменившихся условиях [4].

Основная задача состоит проанализировать процесс привыкания человека к окружающему миру, проверить все факторов социализации, выявить отрицательные и положительных ресурсы и поиск способов усиления позитивного и уменьшение отрицательного влияния социализации [5].

Благополучная социализация располагает небезуспешную адаптацию человека и его возможности препятствовать обществу, когда речь идет о защите своего мнения, личных интересов и желаний изменить мир. Человек так же может стать пострадавшим неблагоприятных условий, в процессе социализации и восприятия общепринятых норм и ценностей. В итоге социализация, как и было упомянуто ранее, непрерывно связана с многочисленными факторами, которые связывают определенные опасности и риски, влияющие на самого человека, его жизнь, уверенность в завтрашнем дне. В настоящее время существует множество групп людей, которые уже стали жертвами социализации из-за неблагоприятных условий вышеупомянутого процес-

са. Но также появилось и большое количество специалистов, готовых помочь каждому человеку справиться с неблагоприятной ситуацией, в которую он попал. Специалисты разделяют возрастные этапы человека, и разделяют их на опасности, с которыми они могут столкнуться.

Первый и самый ранний — это период «внутриутробного развития». Можно подумать, ну что тут можно связать, а нет, даже в таком раннем возрасте плод страдает от неблагоприятных условий своей матери, а именно ослабленное здоровье, неправильный образ жизни, психическое или физическое состояние, отрицательный психоэмоциональный фон и т.д.

Второе и немаловажное — это дошкольный возраст. Ребенок сталкивается с болезнями и физическими травмами, может столкнуться с аморальным поведением родителей, в итоге это все становится для него примером и накладывается на его психологическое состояние.

В подростковом возрасте тоже есть свои нюансы. Например, склонность к выработыванию вредных привычек (курение, алкоголизм, наркотические вещества), отсюда же вытекает эмоциональная нестабильность и т.д.

В юношеском возрасте — это так же (пьянство; наркомания; нищета; безработица; одиночество и т.д.).

Все это в не зависимости от возраста человека может ухудшить его эмоциональное и физическое состояние, помешать ему адекватно воспринимать нормы и ценности, идеалы и стереотипы. Угнетенность становится для такого человека обыденной, и по мере взросления избавиться от нее и ее последствий намного труднее, и для этого нужны специально обученные люди в данной области, то есть психологи; психиатры; психотерапевты; медики. Получается, что человек в процессе социализации нехотя, но все равно самоизменяется.

Самоизменение — это способность становиться иным, меняться в определенную сторону; изменять в себе проявленные качества личности, например, ум, разум, уровень сознания.

Самоизменение может иметь
- просоциальный (имеющий большое значение);

- асоциальный (не соответствующий нормам и правилам поведения людей в обществе);
- антисоциальные (неблагосклонный) векторы;
- самоизменение может иметь характер: самосовершенствования развития, преобразования имеющихся задатков и т.д.

Из данной статьи мы делаем заключение, что социализация человека взаимосвязана с многими факторами имеющими место быть в процессе социализации, с одной стороны они дополняют друг друга, а с другой стороны в какой то степени противоречат друг другу. Все это закладывается в человеке с самого его рождения и накапливается всю жизнь. И как показывает практика, в большинстве случаев человек не в состоянии справиться с этим сам, без помощи специалистов. Все это приводит к конкретной независимости человека, которая важна для формирования личности, для самостоятельного размышления, для сопротивления внешнему давлению и т.д.

Литература:

1. Агарагимова В. К., Зайпуллаева М. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности девиантного подростка // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 68-70
2. Асильдерова М. М. Особенности социально-педагогической защиты многодетных семей в Республике Дагестан. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 270-272.
3. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов; под. ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2000.
5. Социальная защита населения: опыт организационно-административной работы: учеб. пособие для студентов; под ред. В. С. Кукушкина. — М.: ИКЦ «МарТ», 2003.

КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Явбатырова Б.Г.,

*К. пед. наук, доцент кафедры психологии,
социальной педагогики и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Ибрагимова Х. М.,

ст-ка 2к. ФСПиП ДГПУ

Анализ научной литературы по проблеме исследования, по особенностям социальной ситуации развития в юношеском возрасте позволили определить показатели адаптации студентов, поступивших в педагогический колледж. В качестве интегративных показателей успешности процесса адаптированности были выделены следующие критерии: сформированность познавательной самостоятельности; становление коммуникативных умений и ценностных ориентации на профессию у студентов.

Обратимся к критериальной основе изучаемого феномена. В работе обозначено, что процесс адаптации имеет внешние и внутренние параметры.

Поскольку главной задачей исследования мы определили личностные характеристики студента, в качестве показателя успешности адаптации мы выдвигаем понятие адаптированность.

Адаптированность, как свойство личности, имеет различные уровни, которые можно проследить по степени соответствия требованиям в учебной деятельности, в общении со сверстниками, педагогом, ровно как и готовность к общению в будущей профессиональной деятельности.

Адаптированность проявляется в уровне развития познавательной самостоятельности, в уровне развития коммуникативных умений студентов, а также в системе их ценностных ориентации.

Доказательством правомерности выдвигаемых критериев и показателей развития выступают теоретические работы ученых. Обратимся к тем исходным положениям,

которые позволяют считать адаптированность показателем успешности процесса адаптации.

Адаптированность — результат процесса адаптации, характеризующийся успешностью студентов в учебно-познавательной деятельности, наличием четкой иерархии ценностных ориентации, развитыми коммуникативными умениями (которые обеспечивают продуктивность общения), отсутствием повышенной тревожности.

Рассмотрение критериальной основы процесса адаптации потребовало от нас обращения к общим вопросам развития человека. Каждая стадия психического развития, по А. Н. Леонтьеву, характеризуется изменением места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным ведущим типам деятельности. Под ведущей деятельностью автором понимается такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии.

Введенное А. Н. Леонтьевым понятие ведущей деятельности служит, по обоснованному мнению В. В. Давыдова, прямой конкретизацией понятия социальной ситуации развития ребенка в том или ином возрасте [5].

В ранней юности ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн).

Отечественные ученые [3, 1, 5, 2] у пятнадцатилетнего подростка вычлениют новый промежуточный рубеж социального развития («Я» в обществе). Если 14-летнего подростка больше всего интересует самооценка и принятие его другими, то уже у 16-летнего основное место занимают вопросы развития способностей, выработки умений, интеллектуального развития.

Социальный статус юношества неоднороден. Юность — завершающий этап первичной социализации. Подавляющее большинство юношей и девушек еще учащиеся. Вместе с тем, деятельность и ролевая структура личности на этом этапе уже приобретает ряд новых взрослых

качеств. Главная социальная задача этого возраста — выбор профессии. Общее образование дополняется специальным профессиональным. Для тех, кто поступил в средние специальные учебные заведения, профессиональная подготовка становится ведущей деятельностью, а одной из проблем обучения в новых условиях является социально-педагогическая адаптация студентов.

Центральными новообразованиями этого возраста являются: углубление и дифференциация познавательного процесса, потребность в профессиональном самоопределении, в общении со сверстниками, обращение к мировоззренческим проблемам, развитие самосознания, адекватная оценка индивидуальных возможностей и общественных условий, реальные представления о будущем, дружба между юношами и девушками, развитие абстрактного и логического мышления.

Отечественные ученые, изучавшие юношеский возраст (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Е. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, А. В. Мудрик, Е. А. Шумилин, А. В. Захарова и др.), подчеркивают дальнейшее развитие мыслительной деятельности. Свойственное этому возрасту абстрактно-логическое мышление характеризуется все более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, способностью к причинному объяснению явлений, умением аргументировать и доказывать положения, делать обоснованные выводы, систематизировать факты и явления.

Исследователи этого возраста отмечают склонность юношей к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, увлечению философскими спорами и т.д. (К. С. Кон, Н. С. Лейтес). Они готовы часами спорить об отвлеченных предметах, даже о тех, о которых они знают очень мало. Потребность в абстрактных рассуждениях в большей степени присуща юношам, чем девушкам. Многие юноши склонны преувеличивать свои умственные способности, а отсюда сверхкритичное отношение к учебе, которая им кажется скучной и неинтересной.

Широта интеллектуальных интересов в ранней юности часто сочетается с разбросанностью, отсутствием систематичности в познавательной деятельности.

В этом возрасте происходит формирование индивидуального стиля умственной деятельности. Характеристика индивидуального стиля деятельности дана Е. А. Климовым, который говорит, что это есть индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности [5].

Стиль мышления зависит от типа нервной системы. Студенты с инертным типом нервной системы испытывают значительные, большие затруднения в условиях перегрузки учебными заданиями, чем студенты с подвижным типом нервной системы. Но эти недостатки компенсируются другими качествами личности, как, например, умением планировать свою деятельность, самоконтролем.

Американские психологи Карен Миллер, Мелвин Кен и др. [2] показали, что более сложная и самостоятельная, свободная от мелочной опеки учебная деятельность способствует развитию более гибкого, творческого стиля мышления, развитию потребности в самостоятельности.

Индивидуальный подход в обучении не только повышает его эффективность, но стимулирует студентов к самостоятельному и творческому мышлению.

Литература:

1. Георгиева И. А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: Дис... канд. психол. наук. — Л., 1985. — 216 с.
2. Поташник М. М., Лазарев В. С. Проблемно-ориентированный анализ состояния школы. // Управление развитием школы. — М. 2005. С. 196–205.
3. Профессиограмма учителя иностранного языка. — М., 1977.
4. Снегирева Т. В. Соотношение общественных и субъективных компонентов социально-психологической адаптированности личности // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. — М., 1976, — С. 116-124.
5. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979. — 160с.

6. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Агарагимова В. К., Зайпуллаева М. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности девиантного подростка // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 68-70.
8. Асильдерова М. М. Особенности социально-педагогической защиты многодетных семей в Республике Дагестан. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 270-272.
9. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

Ханигова А. М.,

ст-ка 2 к. ФСПиП ДГПУ

Явбатырова Б.Г.,

*К. пед. наук, доцент кафедры психологии,
социальной педагогики и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Агаларов А.,

*учитель истории СОШ с. Леджет Кусарского района
Республики Азербайджан*

В настоящее время институт семьи переживает непростые времена, все больше и больше претерпевает изменения. Они касались прежде всего отношений в браке, роли родителей в семье, внутрисемейных отношений, то есть тех элементов, которые ранее могли объединить семью в единое целое. В последнее время особую актуальность приобрела проблема неполной семьи, ее влияние как на воспитывающего ребенка родителя, так и на развитие личности самого ребенка [3, с. 54].

Неполная семья обычно означает одного из родителей с одним или несколькими детьми, который не состоит в браке. Предполагается, что все члены неполной семьи испытывают тяжелый стресс, вызванный различными внутренними и внешними факторами. Стрессовые воздействия приводят к социальной дезадаптации всех членов семьи.

В современном обществе наблюдается кризис семейного воспитания. Ребенок может научиться неприемлемым формам родительского поведения. В подростковом возрасте появляются акцентуации характера, которые характеризуются отклонениями в поведении.

В наше время основным институтом образования является семья. Возникновение семьи связано с социокультурными и биологическими причинами. Налицо разрушение семейной жизни, растет количество аморальных и конфликтных семей. Основы формирования личности ребенка закладываются в семье, и, поступая в школу, ребенок уже

сформировал основы, необходимые для его развития как личности. Он уже воспитан на традициях своей семьи. Актуальной проблемой современного общества является жизнь родителей в гражданском браке или разводе. В настоящее время в большинстве стран наблюдается стремительный рост числа неполных семей. По мере взросления ребенка меняется соотношение функций родителей и их психологическая значимость [1, с. 192].

В неполных семьях детям сложно получить высшее образование, поскольку доход семьи не всегда позволяет это. Изучение проблемы связано с увеличением количества разводов и детей, рожденных вне брака, вместе с уменьшением количества детей, рожденных в браке.

В неполных семьях детям сложно получить высшее образование, поскольку доход семьи не всегда позволяет это. Изучение проблемы связано с увеличением количества разводов и детей, рожденных вне брака, вместе с уменьшением количества детей, рожденных в браке.

В неполной семье, возникшей в результате развода, специалисты выявляют более выраженные негативные последствия, чем в семье, возникшей в случае преждевременной смерти одного из родителей. Потеря одного из родителей является следствием несчастного случая, а развод родителей, отъезд одного из них к детям определяется как измена, нелюбовь к детям и свидетельство их ничтожности для него. Дети, воспитывающиеся в неполной семье, образовавшейся в результате развода, более подвержены психологической деформации личности [5, с. 302].

При воспитании ребенка только с одним родителем (чаще с матерью) трудности и ошибки неизбежны. Одинокая мать непоследовательна и непоследовательна в требованиях и отношении к ребенку, также для нее характерны чувства тревоги и беспокойства. Бесконечные накопившиеся проблемы могут вызывать у матери чувство безнадежности и усталости, и именно от этого страдают дети.

Дети из неполных семей могут испытывать такие негативные отклонения в развитии личности, как психическая депривация, нарушение социальной адаптации, эмоционального благополучия и самооценки. Эти дети более

подвержены эмоциональным переживаниям, их общение с окружающими становится затруднительным.

Эмоции в первую очередь выступают внешним признаком внутреннего состояния, индикатором социального и психического благополучия, индикатором личностного развития в дошкольном возрасте.

Длительное депрессивное эмоциональное состояние нарушает жизнь ребенка. Будучи установленным, он неблагоприятно регулирует умственную деятельность и поведение дошкольника. Соответственно, при поступлении в детский сад такой ребенок будет отнесен с точки зрения обучения и воспитания к категории проблемных школьников [2, с. 240].

Все это затрудняет решение образовательных задач в неполной семье. С одной стороны, такие семьи нуждаются в конкретной помощи со стороны педагогов дошкольных образовательных организаций, а с другой стороны, вопрос о специфике такого взаимодействия, его содержании, формах и методах недостаточно проработан в теории и на практике [3, с.55].

Во-первых, родители, как и дети, очень часто испытывают трудности в процессе адаптации при поступлении ребенка в дошкольную образовательную организацию. Это связано с тесной взаимосвязью умственного и физического развития детей дошкольного возраста. Эта особенность выражается в том, что психика и нервная система ребенка.

Наставничество как актуальное явление в системе национального образования школьника во многом влияет на состояние его здоровья. Известно, что тип взаимодействия родителей и детей во многом определяет умственное развитие ребенка, формирование его личности, и это влияние может тем более проявляться в критический момент, когда он испытывает психологическое напряжение, что, несомненно период адаптации к школе [4, с. 550].

Во-вторых, в период адаптации ребенок младшего школьного возраста остро нуждается в понимании, принятии, защите, помощи, сочувствии со стороны родителей. Поэтому у педагогов возникает необходимость внедрять идеи педагогической поддержки таких детей, а это требует

совместной работы родителей и учителей. К сожалению, очень немногие родители понимают ценность совместных усилий, и чтобы изменить эту ситуацию, необходимо конструктивно взаимодействовать, переходить от монолога к диалогу, научиться слышать проблемы и поддерживать друг друга в их решении.

В семье, где ребенок общается в основном с матерью, у подростка в основном развиваются акцентуации характера гипертимического и эмоционального типов. У них есть потребность в сочувствии. Таким детям важно сопереживание окружающим. В группе риска гипертимический тип акцентирования характера. Люди с этим типом личности часто берут на себя инициативу. Такие дети испытывают трудности в ситуациях строгой дисциплины, мелкого контроля. Вспышки гнева и конфликтов с окружающими вызваны легкомыслием, гиперактивностью, поэтому психокоррекционная работа должна проводиться с ними постоянно с учетом индивидуальных особенностей механизма поведения. Условия содержания таких детей должны быть особенными. Этим подросткам нужно научить и сформулировать в них мораль для проявления гуманных человеческих отношений, для этого нужны психологические знания, позволяющие проводить профилактические действия с целью предотвращения правонарушений. Среди многих видов предупреждения преступности предупреждение является наиболее предпочтительным, поскольку оно направлено на воспитание в подростке позитивных принципов [6, с. 133].

Взаимодействие учителей с семьей может развиваться по следующему алгоритму:

- социально-педагогическая диагностика семьи;
- выявление учителями областей особого внимания (общие и частные проблемы семьи) вместе с пониманием родителями результатов исследования;
- совместное создание проекта и плана действий с предсказуемыми результатами для ребенка, учителя, родителя (для каждой семьи определяются конкретные и реальные цели);

- выполнение плана действий, наблюдение за детско-родительскими отношениями;

- оценка учителями и родителями полученных результатов [2, с. 241].

Возможно, благодаря более тонкому, деликатному подходу педагога к взаимодействию с родителями получится переломить традиционную для дошкольного образования ситуацию, когда сотрудничество педагогов и родителей в процессе воспитания ребенка отсутствует. Это, в свою очередь, позволит снизить уровень невротизации ребенка в условиях школы и обеспечит необходимые глубинные связи между школой и семьей.

Литература:

1. Звонкова Л. А. Проблема гармоничного воспитания ребенка в неполной семье // В сборнике: Школа ответственного родительства. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией А. А. Панфилова. 2019. С. 191-195.
2. Киселёва Ю. С., Ильина М. А. Неполные семьи как социальная проблема современности // Modern Science. 2020. № 1-3. С. 239-241.
3. Копкина А. А. Проблема неполных семей в России // В книге: Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Под редакцией А. В. Осинцевой. 2019. С. 54-55.
4. Мананникова А. В. Воспитание ребенка в неполной семье: проблемы и пути решения // В сборнике: Студент и наука (гуманитарный цикл) — 2019. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова. 2019. С. 547-550.
5. Степанова С. Ю. Современные проблемы неполной семьи // В сборнике: Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». 2017. С. 300-303.
6. Федоров А. Ф. К вопросу о проблеме неполной семьи, где воспитанием занимается одинокая мать // Глобальный научный потенциал. 2020. № 11 (116). С. 132-134.

7. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М., Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
8. Агарагимова В. К., Зайпуллаева М. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности девиантного подростка // Мир науки, культуры, образования. 2019. №5 (78). С. 68-70.
9. Асильдерова М.М. Особенности социально-педагогической защиты многодетных семей в Республике Дагестан. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 270-272.
10. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

АКТИВИЗАЦИЯ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Скоморохова С. В.,

канд. филол. наук,

доцент кафедры русского языка и литературы

Орского гуманитарно-технологического

института (филиала) ОГУ

Учебная деятельность представляет собой систему умственных и практических действий по усвоению знаний, овладению умениями и навыками и применению их к решению различных задач. Р. С. Немов утверждает, что такая деятельность — это специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [1, с. 128]. Активизация умственной деятельности — это процесс постоянного побуждения к целенаправленному учению, к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, к получению знаний путём собственного напряжения умственных сил, к осмыслению своей деятельности. При этом осмысленность — важная характеристика учебной деятельности, так как без её наличия невозможно осуществление действий, прогнозирование и анализ результатов и т.д. [2, с. 141].

На современную школу возлагается ответственность за эффективную реализацию идеи активизации умственной деятельности учащихся.

В связи с этим повышается роль предмета «русский язык», потому что практические задачи изучения русского языка в школе — усвоение основ науки лингвистики, развитие речи и развитие интеллекта учащихся; потому что этот предмет позволяет расширять возможности учащихся в научном познании окружающей действительности, поднимать уровень культуры умственного труда, систематически пополнять знания о языке как исторически сложившемся и

развивающемся явлении. Ученик в своих речевых тренировках по усвоению языковой теории проходит большой и непростой путь умственной работы: он совершает операции анализа, абстрагирования, классификации, систематизации и другие, необходимые для усвоения лингвистических понятий.

Многие учителя и методисты продолжают искать эффективные приёмы работы по русскому языку, формирующие разнообразные практические навыки ученика, активно влияющие на развитие мышления учащихся. Думается, приёмами, активизирующими умственную деятельность при объяснении языковых понятий, можно считать следующие: повторение базовых терминов, перефразирование формулировок, осмысление понятия, формулирование вопросов.

Повторение базовых терминов состоит в том, что прежде чем начать объяснение новой темы, нового правила, учитель повторяет значение всех слов-терминов, которые будут встречаться в объяснении. Например, прежде чем сообщить ученикам формулировку определения термина «суффикс» (суффикс — часть основы, после корня и придающая производящему слову новое лексическое значение), учитель просит вспомнить учащихся, что такое «основа», «корень», «производящая основа», «лексическое значение».

Перефразирование формулировок предполагает перевод грамматической конструкции правила, данного в учебнике, из монологической формы в диалогическую. Например, в учебнике написано: «Суффикс — это часть основы, стоящая после корня и придающая слову новое лексическое значение». Учитель может спросить:

- В какой части слова находится суффикс?
- В основе.
- А что ещё должно быть в основе, кроме суффикса?
- Корень.
- Где стоит суффикс по отношению к корню?
- Суффикс стоит после корня.
- Но окончание тоже стоит после корня. Чем же суффикс отличается от окончания?

Осмыслить понятие — значит, научиться узнавать данную единицу языка среди других, поэтому учащиеся должны работать с реальными языковыми единицами, наблюдать их в слове, словосочетании, предложении. Для этого учитель готовит дидактический материал, чтобы показать, как можно синтезировать из простых единиц сложную, как анализировать сложные, разделяя её на простые.

Важными путями активизации умственной деятельности учащихся при закреплении и обобщении языковых понятий можно считать следующие:

- использование тренировочных упражнений в качестве учебно-познавательных задач;
- использование приёмов, позволяющих осмыслить логику учебного процесса;
- систематическое использование дидактического материала с «конфликтными» компонентами;
- отработка приёмов анализа изучаемого материала;
- систематизация материала, основанная на сопоставлении однородных явлений;
- повышение степени самостоятельности учащихся в учебной работе.

В процессе обобщения и закрепления изученного материала необходимо использовать различные типы тренировочных упражнений в качестве учебно-познавательных задач. Такими упражнениями являются задания, связанные с анализом языковых форм, с конструированием языковых вариаций изучаемого явления по моделям, задания, связанные с анализом существенных признаков языковых понятий, и другие.

Главная цель заданий, связанных с анализом языковых форм, — научить школьников правильно классифицировать конкретные языковые примеры, соотносить их с общими понятиями. Сначала ученик знакомится с существенными признаками понятия, запоминает совокупность всех признаков, свойственных изучаемому явлению, далее на основе сравнения устанавливает тождественные признаки конкретного языкового элемента и общего понятия, а затем относит это явление к соответствующему классу.

Например, при изучении понятия подлежащего учащийся узнаёт и запоминает его существенные признаки (смысловой, морфологический и синтаксический), поэтому при анализе конкретного подлежащего он будет знать, что необходимо определить, обозначает ли поясняемый сказуемым предмет, находится ли слово, если оно склоняется, в именительном падеже, является ли независимым. Развитие навыков классификации признаков единичного и общего языкового явления способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, но вырабатываются они не сразу. Необходима систематическая работа по выработке умений классифицировать факты, доказывать высказываемые положения, отличать главные признаки понятия от второстепенных. Поэтому при разборе конкретного факта учитель должен дать образец доказательства, т.е. представить цепь умозаключений, приводящих к доказательству конкретного языкового положения. Совершенствовать навыки анализа помогут алгоритмы и схемы, в которых указано, в какой последовательности должен проходить разбор.

По мере обобщения материала необходимо предлагать для анализа и дидактический материал, который содержит задания повышенной степени сложности. Например, сначала даются примеры предложений, в которых подлежащее выражено типичным способом — именем существительным или местоимением в именительном падеже, затем — предложения, в которых подлежащее выражено словосочетанием, субстантивированными частями речи или инфинитивом.

Дидактический материал необходимо наполнять примерами «конфликтного» характера. Например, при выполнении тренировочных заданий, посвященных обобщению сведений о подлежащем, учитель может дать задание на сопоставление подлежащего и прямого дополнения. Например, в предложении *Лето сменяет осень* подлежащее и прямое дополнение выражены именами существительными, имеющими омонимичные формы в именительном и винительном падежах. Учащиеся часто путают синтаксические и смысловые функции подобных словоформ, и только смысл предложения позволяет различить подлежащее и

дополнение. Необходимо обратить особое внимание учащихся на смысловую и синтаксическую функцию этих сшиваемых единиц. Учителю следует специально обращать внимание учащихся на то, что при анализе конкретных примеров, в данном случае — определении подлежащего и прямого дополнения — необходимо учитывать все существенные признаки — синтаксический, смысловой, морфологический.

Большое значение для реализации идеи активизации умственной деятельности учащихся имеют упражнения, связанные с конструированием словосочетаний и предложений. В основе этих упражнений лежит конкретизация понятия. Например, при изучении членов предложения предлагаются такие задания.

1) Составить такие предложения, в которых слова, относящиеся к различным частям речи (например, *принести, книга*), выступали бы в роли одного и того же члена предложения: *Сестра попросила принести книгу. Брат отдал книгу другу.*

2) Составить такие предложения, в которых одно и то же слово (например, *каникулы*) выступало бы в роли разных членов предложения: *Мы с нетерпением ждали каникул. Каникулы — интересное время для отдыха.*

Важное значение для реализации идеи активизации умственной деятельности учащихся имеют упражнения, связанные с систематизацией. Чтобы представления об изучаемом стало прочным, надо содействовать тому, чтобы процесс накопления знаний происходил систематично, чтобы новые знания соотносились с другими предметами и явлениями. Например, после изучения грамматических признаков всех частей речи ученики могут сопоставлять эти признаки и разграничивать омонимичные слова — наречия слова категории состояния и краткие прилагательные среднего рода с окончанием *-о*. Школьники должны будут сравнить признаки, сказать, что слова категории состояния всегда являются сказуемыми в односоставном предложении, наречия — обстоятельствами, краткие прилагательные — сказуемыми в двусоставном предложении; наречия и слова категории состояния — неизменяемые слова, а крат-

кие прилагательные изменяются по родам. Примеры: *Голос рассудка звучит ясно (наречие). Опять на душе ясно (слово категории состояния). Мне это ясно (прил.).*

Краткому прилагательному или слову категории состояния могут быть омонимична частица (*Решение задачи просто. У меня на душе легко и просто. Он просто отказался выполнять задание*). Зная признаки названных частей речи, умея их сопоставлять, учащиеся без труда разграничат слова этих частей речи.

При изучении составного именного сказуемого, например, может быть уместным разбор предложений, в которых глаголы *являться, стать, быть* и другие выполняют разные синтаксические функции: *Кони стали у оврага. Он стал лучше понимать сложные явления. Дни стали короче.*

На заключительном этапе формирования любого понятия следует устанавливать сходство и различие самих признаков родственных понятий. Так, при обобщении сведений о составном именном сказуемом такие вопросы помогают сопоставить существенные признаки разных типов сказуемого:

1) какие схожие признаки можно назвать у составного именного и составного глагольного сказуемых?

2) в чём заключается различие составного именного и составного глагольного сказуемых?

3) какими признаками обладает любое сказуемое?

Изучение каждой темы должно завершаться занятием, на котором не просто воспроизводятся изученные ранее сведения, а осуществляется сопоставление родственных категорий.

Такие пути активизации умственной деятельности оказывают благоприятное воздействие на ученика: он приобретает способность логически мыслить, обогащает свою речь лингвистической терминологией, учится строить грамотное, логичное, последовательное сообщение в научном стиле речи.

Литература:

1. Немов Р. С. Психология образования / Р. С. Немов. — М., 1995. — 456 с.
2. Сухоруков Д. В. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность / Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Образование и наука. — 2014. — № 2 (111).
3. Агарагимова В. К., Зайпуллаева М. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности девиантного подростка // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 68-70.
4. Асильдерова М. М. Особенности социально-педагогической защиты многодетных семей в Республике Дагестан. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 270-272.
5. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ

Андрюенко О. А.,

к.п.н., доцент

кафедры психологии и педагогики

Орский гуманитарно-технологический институт

В современных условиях особенную актуальность представляют, как теоретические проблемы, которые связаны с семьей в целом, и с многодетной семьей в частности, так и практические проблемы социальной деятельности с данными семьями. Результаты статистики говорят о том, что в многодетных семьях воспитывается около 20 % всех детей в стране, вследствие этого, имеет смысл анализировать настоящее положение многодетной семьи, пути совершенствования их развития [1].

Цель нашего исследования заключается в выявлении особенностей многодетных семей.

В исследовании приняли участие 20 многодетных семей, на долю которых приходится 68 детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Большая часть семей представлена как благополучные (75 %), дети воспитываются обоими родителями.

В целях оказания реальной помощи, задачей социального педагога школы является определение семей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи. С этой целью специалистом проводится диагностика многодетных семей.

На первоначальном этапе проведена «Анкета для родителей многодетных семей».

По возрастному показателю респонденты распределились следующим образом: до 29 лет — 25 %, от 30 до 40 лет — 65 % и старше 40 лет — 10 %. Средний возраст родителей — 34 года.

По уровню образования: высшее образование — 25 %, среднее специальное — 60 %, среднее профессиональное — 5 %, среднее образование — 10 %.

Социально-экономическое положение семьи: уровень дохода выше среднего — 5 %, средний уровень дохода — 40 %, ниже среднего — 55 %.

По данным других авторов, 82 % многодетных семей являются малообеспеченными [казиб].

Следующим этапом исследования стало изучение типов воспитания в семьях с применением опросника для родителей.

Рассматривая полученные данные, следует отметить, что большая часть из числа опрошенных респондентов (55 %) дают оценку своей семье как крепкой, хотя между супругами иногда происходят разногласия. При этом только 15 % родителей указывают на совершенную гармонию между супругами, а 10 % семей пребывают в состоянии развода. Еще 5 % обозначают присутствие проблем в семье, при этом подмечают, что взаимоотношения между супругами не очень хорошие. 10 % респондентов сказали, что их семья в целом находится на устойчивом уровне, хотя раздоры между супругами происходят часто.

Семья представляется источником и передающим звеном для ребенка социально-исторического опыта, и, прежде всего, опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая данный факт, следует считать, что семья была, есть и будет главным институтом воспитания, социализации ребенка.

По мнению родителей, в первую очередь ребенок ждет от семьи радости общения, понимания и поддержки (50 %). Для ребенка важен покой и защищенность в собственной семье (30 %). По мнению родителей, материальное обеспечение (10 %), затем по 5 % распределились критерии положительной организации быта, удовольствия и развлечений.

В любой семье формируется своя индивидуальная система воспитания, в которой принимают участие родители, бабушки и дедушки. Многие семьи проживают вместе с прародителями, что, с одной стороны, содействует передаче опыта между поколениями, улучшает воспитательный процесс для родителей, а с другой стороны, может обозначиться источником конфликтов, при условии, если воспитательные способы родителей и бабушек, дедушек не совмещаются, что, в такой ситуации наблюдается непоследовательный стиль воспитания детей. В расширенной семье порой складывается недопонимание между разными поколениями [3].

Наш опрос показал, что основное воспитательное воздействие на ребенка оказывает мать (45 %), воздействие отца на ребенка равно влиянию школы (по 30 %). Воспитательное воздействие школы повышается в тех семьях, где родители ощущают дефицит времени для общения с ребенком. На третьем месте — бабушки и дедушки (10 %). По мнению родителей, на ребенка влияет телевидение (5 %), сверстники (5 %), улица (5 %).

Школа является вторым после родительской семьи институтом социализации, который в течение многих лет развивает интеллект, передает знания, формирует модели поведения ребенка, его ценности, его систему взаимоотношения с окружающими. Полученные данные показывают, что большая часть родителей (55 %) положительно оценивает воспитательное влияние школы на своего ребенка, 25 % указывают на большое положительное воздействие школы, 10 % убеждены, что образовательное учреждение, которое посещает их ребенок, не проявляет воспитательного воздействия, и 5 % родителей считает, что школа оказывает только отрицательное влияние.

Важно отметить, что те родители, которые негативным образом дают оценку воспитательному влиянию школы на ребенка проявляют неадекватные воспитательные установки в семье, не знают возрастных, психологических особенностей детей, не располагают педагогическими знаниями, редко общаются с детьми.

Также нами был изучен вопрос о влиянии наказаний и поощрений в процессе воспитания детей. Родителям задавали специальные вопросы о том, насколько они имеют склонность к поощрению и наказанию своего ребенка. За хорошее поведение, поступки, успехи 45 % родителей хвалят своих детей. 20 % родителей в качестве поощрения делают разные подарки. 10 % предоставляют детям дополнительные развлечения: прогулки, кино, компьютерные игры. 5 % дают деньги, прочие виды поощрения и 15 % затруднились ответить на данный вопрос. Ответы обнаруживают то, что имеет место доминирование вербальной оценки ребенка, детей хвалят словами. По характеру применения наказаний доминирует запрет на развлечения (40 %),

потом идут вербальные формы наказаний: разъяснительная беседа, строгий, серьезный разговор, и др. — 30 %. Третье по значительности место занимает «постановка ребенка в угол» — 25 %, хотя данная форма наказания характерна для детей дошкольного возраста и не применима к младшему школьнику. Физические наказания применяют 5 % родителей. Данный вид наказаний, как воздействие на ребенка, отмечает небольшое число родителей. Здесь, по всей вероятности, причина заключается не в жестоких воспитательных установках родителей, сколько в своеобразии социальных отношений «родитель-ребенок». Абсолютно не применяют наказание к ребенку — 5 % родителей.

После определения обобщенного показателя социального благополучия семьи как института воспитания М. В. Шакурова, нами было получено следующее.

Показатель социального благополучия семьи определили 50 % семьи. В этих семьях происходит постоянная поддержка, разумная требовательность, к детям, демократизм отношений, атмосфера доверия. Уровень социального здоровья семьи заключается в атмосфере взаимной поддержки, доброжелательства, любви. Отношения семьи со школой выражаются высокой включенностью в жизнь школы, посильной помощью ей, высокой информированностью о школьных делах ребенка.

Категория социального благополучия семьи в пределах допустимой нормы проявилась у 25 % семей. В данных семьях присутствует слепая любовь к детям, гиперопека, эмоциональная навязчивость, первичная ориентация родителей на собственную жизнь при сохранении доброжелательного, дружелюбного отношения к детям. Уровень социального здоровья семьи заключается в здоровом образе жизни без особой эмоциональной окраски: без ссор и без большой привязанности, живут «по привычке». Отношения семьи со школой выражаются в обращении к педагогам за советами по вопросам воспитания, признание их авторитета, регулярное участие в родительских собраниях, интересу к школьной жизни ребенка односторонний: только у матери.

Показатель семьи группы повышенного риска проявился у 25 % семей. В данных семьях наблюдается равно-

душие, отсутствие заботы о детях, безнадзорность, дети как дополнительное бремя, дополнительная проблема жизни, присутствуют напряженно-конфликтные отношения родителей с детьми, различные формы насилия, применяемые к детям. В семьях происходят ссоры, скандалы, один из супругов склонен к выпивке. Отношения семьи со школой на уровне критики педагогических методов школы, уклонение от посещения родительских собраний, отсутствует интерес к школьным делам ребенка, сознательное ограничение посещений ребенком школы.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о необходимости продолжать работу по изучению социально-психологических особенностей современной многодетной семьи, по определению соответствующих направлений деятельности социального педагога с многодетной семьей.

Литература:

1. Безенкова Т. А. Воспитательная работа и социально-культурная деятельность в образовательной среде. Магнитогорск, 2017.
2. Казибекова Н. А., Исмиева З. М. Актуальные проблемы многодетных семей и семей с детьми-инвалидами // Наука и мир. 2015. Т. 3. № 5. С. 26-28.
3. Малеко Е. В. Особенности формирования молодой семьи в контексте истории русской культуры: традиции, проблемы и перспективы / В сборнике: Молодежь: свобода и ответственность. сборник научных трудов по материалам VI Петровских образовательных чтений. 2019. С. 54-58.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Магомедов С. М.,

ст-т 2 к. ФСПиП ДГПУ

Асильдерова М. М.,

*д-р пед. наук, доцент кафедры психологии, социальной
педагогике и социальной работы ФСПиП ДГПУ*

Махмудова Сейран,

*учитель родного языка с. Леджет
Кусарского района Республики Азербайджан*

Среди профессий, официально зарегистрированных Международной организацией труда, находится и такая профессия, как социальный педагог. На сегодняшний момент современная система образования испытывает острую необходимость в наличии социально-педагогической, психологической поддержки студентов. Они активно участвуют в процессе социализации и формирования личности.

Сам факт обращения к проблеме социальной работы в образовательном учреждении и ее рассмотрения различными педагогами и исследователями свидетельствует как о важности этой проблемы, так и о наличии кризисных явлений в российском обществе, которые, по сути, породили социальные проблемы. Е. А. Чегодаева за наиболее полное рассмотрение развития личности в рамках анализа проблемы и решения трудностей социализации подрастающего поколения рекомендует создание системы социальной защиты и поддержки учащихся на всех уровнях образования [7, с. 55].

Среди основных форм деятельности социального работника в любом образовательном учреждении одним из важнейших является консультирование и профессиональная поддержка деятельности учащихся. Также при изучении этого вопроса необходимо обращать особое внимание на проблемы, с которыми работает социальный педагог, а

именно трудности в обучении, сложность выбора профессионального направления, а также общее психоэмоциональное состояние ребенка. Сюда входит характер взаимодействия с педагогическим коллективом, сверстниками, семейные отношения.

Зачастую сфера деятельности социального педагога в образовательном учреждении выходит за границы чистого педагогического воздействия. Сюда С. А. Бледный включает вопросы здоровья, в том числе и психологического, вопросы оказания моральной и юридической помощи, проблемы с питанием или даже просто внеклассное и внеурочное общение [1, с. 8].

Социальная работа должна предполагать учет специалистом тех особенностей, которые характерны для каждого конкретного учащегося и той проблемы, с которой он обратился.

Социальная работа в образовательном учреждении должна опираться на ряд принципов, выдвинутых С. А. Жуковым:

- оперативное решение личностных и социальных проблем обратившегося;
- приоритет защиты прав и интересов ребенка;
- равенство прав и интересов всех детей, вне зависимости от их социальных и личных характеристик;
- индивидуальная работа с каждым обратившимся;
- непрерывное и последовательное решение социальных проблем;
- гуманность [2, с. 67].

Проблемы, с которыми сталкивается система социальной работы в образовательном учреждении можно условно разделить на несколько уровней, озвученных А. И. Сапожниковым [6, с. 117].

На первом уровне — это проблемы, которые порождает сама система образования. Сюда входят и повышенные требования к знаниям, которые выдвигает само общество, а также новые профессии. Это приводит к увеличению объема информации, расширению и усложнению образовательных программ, постоянному росту требований к учащимся. Следствием этого может быть стресс и нарушение психоэмоционального состояния.

На втором уровне — это проблемы детей, вызванные их окружением — дети из неблагополучных семей, многодетных или педагогически безнадзорных. Такие дети часто бывают слабыми, нервными, уязвимыми или, наоборот, агрессивными и психически неуравновешенными. Они либо не могут учиться в обычных учебных заведениях, либо требуют индивидуального подхода на всех этапах обучения.

Третий уровень включает в себя те проблемы, которые возникают из-за особенностей взаимодействия ученика и учителя, либо внутри классного коллектива, коллектива преподавателей

Таким образом, можно заметить, что проблемы могут быть вызваны либо внешними, либо внутренними причинами. К внешним можно отнести те условия, в которых ребенок проживает и развивается, включая также и педагогические, экономические и экологические факторы. А к внутренним, соответственно, относят физические отклонения, состояние здоровья и особенности развития.

Основная сфера внимания социального педагога в образовательном учреждении — поиск и устранение недостатков, на которые обращают внимание сами обучающиеся, их педагоги и родители. Основной же задачей образовательного учреждения является помощь в преодолении различных психологических проблем и сложностей у учащихся, а также развитие процесса их социализации и адаптации в обществе [3, с. 600].

Социальные работники в образовательном учреждении должны при осуществлении своей деятельности находиться в тесном взаимодействии с учителями, врачами, психологами, использовать в своей работе различные методики консультирования, воспитания, воздействия как на ребенка, так и на взрослого человека, родителя или педагога.

Выделяют следующие функции социальной службы в образовательном учреждении, рассмотренные Г. К. Селевко: поручительство и социальные гарантии внутри педагогического состава, охрана прав и свобод личности в сфере образования, создание условий для работы и учебы, оказание помощи в социальных вопросах ученикам и коллективу, урегулирование конфликтов, изучение и анализ обществен-

ного мнения, формирование здорового образа жизни у педагогов и обучающихся [5, с. 145].

Существуют определенные принципы действия социальной службы образовательного учреждения, разработанные А. В. Петровским:

- мультифункциональность (множество мер социальной защиты);

- объективный подход (отсутствие предвзятости, рассмотрение большого числа факторов перед принятием окончательного решения);

- серьезные коммуникативные навыки (возможность быстрой организации и связи различных субъектов помощи в каждой отдельной ситуации);

- интеграция (существование системы социальной работы в отдельном образовательном учреждении на условиях анонимности и тайны обращения);

- оперативное решение (быстрая профилактика или решение уже существующей проблемы);

- независимость от администрации образовательного учреждения;

- представительство в всех социальных объединениях и группах учреждения;

- быстрая адаптация к изменениям внутри организации [4, с. 101].

В условиях образовательного учреждения работу по сопровождению и поддержке обучающихся ведет медицинский работник, социальный педагог и педагог-психолог. В интересах создания в образовательном учреждении благоприятных условий для развития обучающихся организуется работа педагогов и психологов, происходит формирование культуры взаимодействия между специалистами и детьми, оказывается необходимая психологическая помощь.

Первоначальный анализ того, необходима ли конкретному учащемуся психолого-педагогическая помощь, происходит еще в процессе обучения в школе. Классные руководители детей анализируют их поведение и в случае необходимости подключают необходимых специалистов [3, с. 602].

Успешность реализации педагогической технологии во многом можно определить индивидуальностью стиля осуществления профессиональной деятельности специалистов. В данном стиле наиболее явно проявляется то, что характерно для каждой конкретной личности, а именно искусство социально-педагогической работы. Возможностями для его проявления являются: отношение к своим действиям и поступкам, отношение к своему поведению, к профессиональной деятельности, к себе самому и к детям. Еще одна возможность проявления — в результатах педагогической деятельности.

При апробации элементов социально-педагогической технологии у педагога появляется возможность осуществить корректировку в индивидуальном порядке, что позволит обеспечить высокую действенность той социально-педагогической технологии, что была выбрана [7, с. 57].

Очень важной задачей при осуществлении социально-педагогической работы специалиста является вовлечение учащегося в самостоятельную активную работу над собой. В таком случае именно ученик выступает той движущей силой, направленная активность которой может выступить источником для успешного решения социально-педагогически проблем, характерных для него. Так, С. А. Бледный полагает, что исключительно сам человек в процессе включения в ту или иную целесообразную деятельность способен активизировать свое направленное, а также коррекционно-компенсаторное воспитание и развитие [1, с. 10].

Оценка эффективности социально-педагогической технологии также напрямую зависит не только от того, как действует социальный педагог по анализу, оценке и внесению своевременных корректировок педагогической деятельности, но также и от реализации социального процесса на всем ее протяжении. Имея возможность действовать и одновременно анализировать результат того, что и как было сделано, специалист может определить необходимое направление для последующей деятельности, а также при возникновении необходимости ее откорректировать, повторить или поменять коренным образом. Для подобного подхода характерна большая динамичность и результативность процесса, а

также возможность добиться большей индивидуализации технологии социально-педагогической работы.

Литература:

1. Бледный С. А. Организация работы социального педагога и педагога-психолога образовательного учреждения, направленной на профилактику жестокого обращения в детской среде // В сборнике: Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития. Сборник научных статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции. 2020. С. 6-12.
2. Жуков С. А. Динамика развития социализации в современной начальной школе // Начальная школа плюс до и после. 2016. № 1. С. 67-70.
3. Захаркина Т. Н. К вопросу о социальной работе в дошкольном образовательном учреждении // В книге: Динамика социальной среды как фактор развития потребности в новых профессиях в сфере социальной работы и организации работы с молодежью. Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией З. Х. Саралиевой. 2019. С. 600-603.
4. Петровский А. В., Абрамеикова В. В., Зеленина М. Е. Социальная психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 2017. — 224 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии // Начальная школа. 2016. № 2. С. 140-147.
6. Сапожников А. И. Педагогические условия формирования у школьников опыта позитивных социальных отношений: Дис. канд. пед. наук. — СГУ, 2017. — 157 с.
7. Чегодаева Е. А. Специфика деятельности социального педагога в образовательном учреждении // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 69-5. С. 55-58.
8. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М., Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
9. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ОДАРЕННОСТЬ КАК ФОРМА ДЕВИАЦИИ

Кадимова Т. А.,

ст-ка 2 к. 2 гр. ОДО ФСПиП ДГПУ

Асильдерова М. М.,

д.п.н., декан ФСПиП

Проблема одаренности становится все более актуальной и раннее их выявление, обучение и воспитание является одной из главных задач совершенствования системы образования [1]. Порой недостаточный уровень подготовки педагогов для работы с такими детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств. Нередко творческое мышление одаренного ребенка могут рассмотреть как отклонение от нормы или даже негативизм.

На данный момент существует решение ВОЗ (всемирной организации здравоохранения) по которому одаренные дети входят в «группу риска» наряду с умственно отсталыми, малолетними правонарушителями, детьми алкоголиков. В такую категорию они попадают потому, что возможности для реализации их способностей ограничены. Они нуждаются в особом воспитании, индивидуальных учебных программах, в специальных школах и учителях.

Акцент в их воспитании делается не на то, что изучать, а на то, как изучать.

Они не терпят давления, притеснения им нужна творческая обстановка и возможность свободного распоряжения своим временем. Обычно в них сложно воспитать усидчивость, терпение и ненавязчивость. Много трудностей им приносит школа, когда в пубертатный период из-за подростковой агрессии и неизбежных в этом возрасте конфликтов ребенок получает сильнейший стресс, которой способен приостановить процесс творчества. Что очень часто случается с одаренными детьми. В наше непростое время мы должны выявлять одаренных детей, развивать творческие способности, воспитывать быть личностью, не подавлять, не мешать реализовать свои возможности. Потому что именно высоко одаренные люди способны внести

свой наибольший вклад в развитие общества и транжирить таланты является непозволительной ошибкой для развития любого государства.

Мышление человека – это один из величайших даров природы. Этим даром природа награждает каждого человека. Но очевидно, что не поровну, кому-то достается больше, а кому-то меньше. Одаренным человеком называют того чей дар явно превосходит способности большинства людей. Считается, что одаренные дети — гордость своих родителей. У них все получается очень хорошо, быстро и правильно, ими все восхищаются. Но у этих людей существует масса проблем и сложностей в реальной жизни. Так, одаренные дети, в какой-то ситуации не соответствуют ожиданиям взрослых, мучаются от различных страхов, чувства стыда и вины. Им зачастую сложно общаться со сверстниками, поскольку их уровень интеллекта, их интересы и потребности оказываются гораздо выше и сложнее одноклассников. Взрослые одаренные люди очень подвержены депрессиям, часто ощущают душевную пустоту и бессмысленность своего существования. *Одаренностью, ученые называют генетически обусловленный компонент способностей, который во многом определяет как конечный итог, так и темпы развития.* Люди, обладающие особыми способностями, далеко не всегда оказываются признанными в обществе. Они продуцируют нечто новое, а новое, как известно, всегда выступает отклонением от нормы, стандарта, шаблона поведения или мышления, вследствие чего воспринимается людьми как аномалия, девиация. Не признанность обществом так же может быть толчком к совершению преступлений и правонарушений.

Одаренность как социально-педагогическое явление. В современной психологии существует множество научных подходов и концептуальных представлений, разрабатываемых, апробируемых и практически внедряемых. Авторами этих концепций и подходов являются не только зарубежные, но и отечественные ученые, такие как Н. С. Лейтесом, А. М. Матюшкиным, Н. Д. Бабаевой, В. И. Пановым, В. П. Лебедевой, В. А. Орловым и др. Одарённость, как вид девиации, представляет собой отклоняющееся

поведение на базе гиперспособностей. Случаи, когда одаренный ребёнок попадал в категорию «трудные дети» связаны, прежде всего, с неправильным отношением к нему одноклассников, учителей и родителей. Достаточно часто в школьной практике можно встретить две противоположные социально-психологические реакции одаренного ребёнка на ситуации подавления его естественных проявлений и потребностей: один ребёнок может вести себя вызывающе, бурно и недоброжелательно реагировать на действия и оценки окружающих, может драться и браниться. Другой ребенок уйдет в себя, в мир своих фантазий и грёз, станет апатичным, вялым, не будет заинтересован в контактах. Причиной может быть длительная дериивация — неудовлетворение со стороны ближайшего социального окружения ребёнка, его важных психологических потребностей.

Поддержка одаренного ребенка — достаточно сложный процесс, требующий высокого педагогического мастерства и личностной зрелости самого педагога. Все дело в том, что педагогическая система по своей природе консервативна, а одаренный ребенок склонен к неконформистскому типу поведения.

Единой и общепринятой классификации видов одаренности не существует, ученые выделяют от четырех до десяти разновидностей: общие интеллектуальные способности; конкретные академические способности; творческое, или продуктивное, мышление; лидерские способности; художественные и исполнительские искусства; психомоторные способности [4]. Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности. Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку отдельные компоненты одаренности у различных людей могут быть выражены в разной степени. По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать: актуальную одаренность; потенциальную одаренность. Актуальная одаренность — это психологическая характери-

стика ребенка с такими достигнутыми показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности. Особую категорию одаренных детей составляют талантливые дети — это дети, чьи достижения отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Потенциальная одаренность — это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени.

Государственная система работы с одаренными детьми включает несколько уровней и основой является школа. На этом уровне важным условием является наличие у учителя навыков распознавания одаренности своих учеников, создание для них оптимальных условий в плане учебы и отношений со сверстниками. В этом учителю может помочь школьный психолог и социальный педагог. Психолог располагает средствами выявления одаренности, работа социального педагога ассоциируется с «трудными» детьми и подростками — теми, кто сам испытывает социальные и психологические трудности в обучении и поведении или сам создает их окружающим. Реже вспоминают о детях с успехами в обучении, но психологически неблагополучных: замкнутых, тревожных. В последнюю очередь они связывают свою профессиональную деятельность с одаренными учениками. В школе обычно одаренность ребенка встречается в двух ситуациях: «благополучная» одаренность и одаренность как проблема ребенка и окружающих его людей. Одаренность может органично вписаться в жизни ребенка, а может породить множество сложных социально-психологических и внутриличностных противоречий. В первом случае мы говорим о благополучной одаренности, во втором — как о проблеме [6]. «Благополучный» одаренный школьник знает о своих особенностях и принимает их в себе, опирается на них в процессе своего развития. Он гордится качествами, данными ему природой. Они являются предметом его самоуважения, и они не отражаются негативным образом на его отношении к людям, ими не

обладающими. Но чаще всего одаренность как проблема является более распространенным вариантом развития способного ребенка в массовой школе. И проявления этого варианта всегда разнообразны. Главная ее особенность состоит в том, что в своем поведении, обучении, внутреннем психологическом состоянии одаренный ребенок приближается к ребенку дезадаптированному. Одаренность принимает вид неуспешности, социальной запущенности, девиантности и т. д. Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями или имеет потенциал для таких достижений в том или ином виде деятельности [2]. И социальному педагогу нужно помнить, что как бы не был одарен ребенок, его нужно учить. Трудно обучать и воспитывать необычных по своему умственному развитию детей, особенно трудно прогнозировать влияния на них учебно-воспитательных воздействий. Признание социальной значимости проблемы одаренных детей важный шаг к ее решению. Но это решение надо искать, заново пересматривая многие отечественные культурно-образовательные традиции, изучая зарубежный опыт, проводя теоретические и экспериментальные исследования.

В целом можно выделить следующие направления работы в школе с одаренными учениками:

1. Проведение психологической диагностики. Задача школьного психолога, кроме проведения самой диагностики, заключается в консультации других педагогов по вопросам проведения наблюдений над особенностями умственного развития детей. Это поможет получить информацию о потенциальных возможностях школьников, а также педагогам перестроить свой взгляд на учащихся. Наиболее важным для социального педагога является проведение другой диагностики — дифференциальной, направленной на выявление одаренных детей в группе дезадаптированных школьников и оказание им соответствующей специальной помощи.

2. Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей, его целью является расширение их представ-

лений о природе и проявлениях одаренности, особенностях обучения и воспитания одаренных детей и т.д.

3. Создание в школе социально-психологических условий для проявления и развития одаренности школьников. Такие условия могут создаваться как психологом, так и педагогическим коллективом. В этом случае психолог ведет консультативную работу с педагогами.

4. Оказание психологической помощи одаренным детям и их педагогам в решении возникающих у них проблем.

5. Формирование в школьном сообществе определенной психологической установки в отношении одаренности: одаренность — это уникальное целостное состояние личности ребенка, это большая индивидуальная и социальная ценность, она нуждается в выявлении и поддержке, но не должна использоваться как средство обеспечения престижа школы [6]

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что одаренные дети сталкиваются с множеством проблем. Эта проблема становится все более актуальной. Раннее их выявление, обучение и воспитание является одной из главных задач совершенствования системы образования. Они нуждаются в особом воспитании, индивидуальных учебных программах, в специальных школах и учителях. В этом может помочь школьный психолог и социальный педагог. Их работа заключается в проведении диагностики, специальном просвещении педагогов, создании в школе благоприятных условий для развития одаренности школьников, оказание им психологической помощи. Трудно обучать и воспитывать таких детей, особенно трудно прогнозировать влияние на них учебно-воспитательного процесса. Признание социальной значимости проблемы одаренных детей важный шаг к ее решению.

Литература:

1. Богдавленская Д. В. II Международная конференция по проблемам одаренности // Вопросы психологии. 2004. № 3.
2. Рабочая концепция одаренности (www.den-zadnem.ru/page.php?article-85)
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтес. — 2-е изд. — М., 2000.

4. Одаренные дети. Пер. с англ. / Под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. — М., 1991. — 376 с.
5. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э. А. Голубевой. — М., 1989.
6. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д. В. Ушакова. — М., 2000. — 96 с.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М., Воспитательные возможности семейных традиций и обычаев в социализации детей. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 30-32.
8. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Семейные традиции как фактор социализации детей. Монография. 2018. С. 168.

БЕЗРАБОТИЦА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Насухова З. Н.,
ст-ка 2 к. ФСПП ДГПУ
Махмудова Сейран,
учитель родного языка с. Леджет
Кусарского района Республики Азербайджан*

На сегодняшний день одной из серьезнейших социально-экономических проблем современного общества считается безработица. Причиной деградации молодого поколения является отсутствие работы, которое ведет к проблемам в развитии и формировании личности человека, распадам браков, уменьшении рождаемости, увеличении числа преступлений, наркомании, алкоголизма и т.п. [4, с. 160].

Молодежь на рынке труда представляет собой достаточно уязвимую категорию граждан, вопросы контроля и помощи которой являются вопросами государственной политики. Разумеется, все пути выхода из сложившейся кризисной ситуации на молодежном рынке труда наталкиваются на препятствия в социальной, экономической, правовой, политической сферах нашей жизни, поэтому все меры должны приниматься комплексно

Молодёжная безработица — вид маргинальной безработицы, являющийся важнейшим индикатором социального статуса молодого поколения. В то же время это показатель уровня адаптации молодежи на рынке труда на определенном этапе развития страны. Принимая во внимание то, что молодежь обладает априори меньшим опытом, интегративный процесс молодого поколения на рынке труда существенно ухудшаются в период упадка экономики [2, с. 6].

Занятость не только влияет на материальное положение человека, но и определяет его умственное, моральное и социальное положение, место в обществе и будущее. Молодые люди — будущее любого общества, поэтому безработица среди молодежи имеет самые тяжелые и опасные

последствия для дальнейшего развития. Вопросы занятости молодежи и безработицы среди молодежи приобретают особую актуальность в связи с постиндустриальным развитием общества и формированием информационного общества как нового исторического этапа развития цивилизации.

Молодые люди, впервые попадающие на рынок труда и не имеющие профессии или достаточного опыта, обычно считаются социально уязвимой группой населения во всех странах мира. Некоторые работодатели считают наем неопытного специалиста пустой тратой времени, учитывая дополнительное время, затрачиваемое на его обучение, когда в течение этого периода более вероятно повышение производительности с помощью опытной рабочей силы. Другие же видят в найме таких специалистов положительные стороны. Например, молодые сотрудники менее устойчивы к инновациям, но не столько из-за их приверженности им, сколько из-за отсутствия приверженности старым. По сравнению с другими возрастными группами работников, молодые люди характеризуются более длительным периодом предстоящей трудоспособности, которая в той или иной степени может быть востребована организациями, реализующими ту или иную стратегию [3, с. 111].

Несоответствие между желаемыми и востребованными профессиями порождает некий дисбаланс. Так большая часть выпускников учебных заведений обладают экономическим, бухгалтерским, юридическим образованиями, состоя при этом на учете в качестве безработных. В то время как наиболее востребованными профессиями являются: электромонтеры, бетонщики, токари, плотники, швеи, фрезеровщики, арматурщики и др. Из служащих профессий востребованными считаются педагоги, медики и инженеры различных профилей.

Необходимо отметить, что выпускников мало привлекают востребованные вакансии рабочих специальностей, предлагающие в массовом порядке в центре занятости. В следствии на рынке труда эти факторы делают социально уязвимой данную группу молодежи. В связи с этим, разработка мероприятий, которые направлены на формирование подходящей среды для самоопределения каждого молодого

гражданина при выборе, отвечающей его профессиональному уровню, работе, считается не целесообразной [1, с. 5].

Необходимым элементом решения проблемы безработицы является информирование молодежи о ситуации на рынке труда посредством уведомлений в социальных сетях и телевизионных сюжетов. По статистике около 20 % безработных молодых людей обладают уникальными способностями открывать личное дело, однако из-за конкретных событий только 5 % находят решение этого. Для решения этой проблемы необходимо утвердить программы помощи молодежному предпринимательству.

На основании вышеизложенного считается полезной разработка мер, направленных на создание благоприятных условий для самоопределения молодежи в выборе подходящей профессиональной отрасли, соответствующей их квалификации [1, с. 6].

Одним из важных способов преодоления молодежной безработицы является сотрудничество вузов с организациями, которые предоставляют места для прохождения практики, по окончании которой будет предоставлена работа.

Чтобы снизить напряженность на рынке труда для молодежи следует осуществлять деятельность в области профессиональной ориентации молодого поколения, а именно создавать всевозможные проекты социальной адаптации. Особый интерес следует уделить непосредственно информированности о положении на рынке труда. Одним из способов предоставления информации могут стать различные видеофильмы о профессиях, которые могут быть использованы в профориентационной работе с молодежью, семинары для школьников, детей из детских домов и интернатов. Не стоит забывать и о социальных сетях, способных информировать молодежь о востребованных профессиональных навыках.

Не целесообразна подготовка специалиста, не способного найти своим знаниям, полученным в ходе обучения, применение. Практика показывает, что даже высококвалифицированные молодые специалисты не могут изучить особенности своих знаний по специальности, тем самым теряя квалификацию. Это связано с тем, что сведения о по-

требностях в трудовых ресурсах организаций зачастую рассеяна по различных источниках. Необходимо создавать функциональные, а не номинальные Центры трудоустройства выпускников и содействия учащейся молодежи [6, с. 125].

Задача таких Центров: прогноз потребностей, активная работа со студентами, предоставление реальной информации о ситуации на рынке труда, взаимодействие с центрами занятости и работодателями. Образовательные учреждения, на сегодняшний день, предоставляют недостоверную и фрагментарную информацию о трудоустройстве своих выпускников. Необходимо осуществить систему обратной связи, то есть получение учебными заведениями информации о реальном трудоустройстве своих специалистов [4, с. 168].

Оценить эффективность трудоустройства можно с помощью следующих этапов: спрогнозировать трудоустройство выпускников, оценить собственные ожидания и трудоустройство в период сдачи госэкзамена и вручения диплома; проанализировать реальное трудоустройство (через 2-3 месяца после окончания образовательного учреждения и далее с периодичностью 3-5 месяцев). Необходимо не просто проведение опроса (анкетирование), а именно активное содействие занятости молодежи. Таким образом, в случае если выпускник не ищет или не может найти работу, то можно предоставить ему некоторые варианты [5, с. 217]:

1. Обратиться в Центр содействия трудоустройству выпускников университета (посмотреть вакансии, заполнить резюме, прийти на индивидуальную консультацию);

2. Обратиться в Центр занятости муниципального образования.

Выводы об эффективности мер по содействию занятости молодых специалистов, можно сделать сопоставляя прогнозы трудоустройства, ожидания выпускников от рынка труда, и их реальное трудоустройство.

Эти Центры сокращают цепочку между производителем рабочей силы (учебными заведениями) и потребителем рабочей силы (работодателями).

С целью более успешного содействия занятости молодого поколения не только Дагестана, но и всей России следует укрепить сотрудничество между образовательными учреждениями, центрами занятости, кадровыми службами и организациями. Такая общая работа взаимовыгодна и для образовательных учреждений (трудоустройство выпускников) и для кадровых агентств (подбор персонала), и для Центра занятости населения [3, с. 113].

Анализируя проблему молодежной безработицы, можно сделать вывод, что основным способом преодоления социальной напряженности на молодежном рынке труда является формирование нормативно-правовой и финансовой базы для единой интегрированной системы социальной и профессиональной ориентации и адаптации молодежи, так как неотъемлемая часть политики развития человеческих ресурсов, где вовлечены все заинтересованные стороны.

Таким образом, чтобы преодолеть социальную напряженность на рынке труда молодежи необходимо формировать нормативно-правовую и финансовую базу единой комплексной системы социально-профессиональной ориентации и адаптации молодежи, как составной части политики развития человеческих ресурсов, где были бы задействованы все заинтересованные стороны.

Литература:

1. Анисимова Е. А., Рогожина М. В. Проблема молодежной безработицы и методы ее решения // В сборнике: Актуальные вопросы современной экономической науки: материалы IX Международной научной конференции. 2019. С. 3-6.
2. Анайбан З. В. Трудовая занятость и социально-профессиональные ориентации молодежи // Новые исследования Тувы. 2018. № 2. С. 6.
3. Икаева Р. З. Роль государственной службы занятости населения в минимизации молодежной безработицы // В сборнике: Актуальные проблемы социальной стратификации и трансформации в современных условиях. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов и практиков. Под ред. И. А. Юрасова, В. А. Юдиной, Е. В. Кузнецовой, М. А. Таниной. 2020. С. 110-113.

4. Зайцева И. А. Безработица как одна из глобальных проблем современного мира // PolitBook. Экономика и экономические науки. 2017. № 2. С. 160–175
5. Кислович А. И., Кардабнев А. А. Проблемы молодежи в ситуации безработицы // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых: материалы Всерос. научно-практ. конф. с международным участием. Грозный. 2017. С. 215–219.
6. Ситникова А. О. Безработица молодежи как социальная проблема и пути ее решения// Профессиональная ориентация. Электронный научный журнал. 2018. № 2. С. 124-128.
7. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Воспитательные возможности семейных традиций и обычаев в социализации детей. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 30-32.
8. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Семейные традиции как фактор социализации детей. Монография. 2018. С. 168.
9. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Роль педагога в моделировании воспитательного процесса с использованием игр народов Дагестана. Вестник науки и образования. 2018. № 12 (48). С. 97-99.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ

*Сайтамулова Д. А.,
ст-ка 2 к. ФСПП ДГПУ*

В конце XIX в. происходит всплеск педагогических новаций в развитых странах мира как реакция на наступивший кризис в системе образования, который коснулся и России. Преодоление данного кризиса виделось в использовании новых подходов в педагогике (трудовая школа, социальная педагогика, идеи свободного воспитания и многие другие). Особое внимание стало уделяться изучению влияния на ребенка социальной среды, в т. ч. проблем общественного влияния на личность. В России в конце XIX — начале XX в. все чаще начинают использоваться понятия, характеризующие различные формы воспитания: «общественное (социальное) воспитание», «государственное», «семейное», «религиозное» и др. В данный период исследуются различные национальные системы образования, с целью применить все лучшее, взятое из них, предварительно адаптировав к российским условиям (П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко, С. Т. Шацкий и др.). Педагогическая общественность в данный период основную цель воспитания видела в привитии ребенку чувства человеческого достоинства, развитие «чувства» общественности. Так, например, в резолюциях I Всероссийского съезда по вопросам народного образования (1914 г.) отмечалось, что главными задачами воспитания в народной школе являются: «...развитие нравственной личности и сильной воли в учащихся. Задачей современного исторического момента в воспитании является борьба с приниженностью народных масс...». Съезд рекомендует обратить особое внимание на развитие в детях общественности и чувства человеческого достоинства. На данном съезде отмечались и ряд других проблем, в т. ч. и проблема «вырождения в детском населении», к которым относились преступность, самоубийство, «ненормальность» и др. По данной проблеме особые требо-

вания предъявлялись государству, это касалось и деятельности школьных и внешкольных учреждений, и совершенствования законодательно-правовой базы. Вывод, который сделали делегаты съезда в данном контексте: «Государственное воспитание — более сложная проблема, чем социальное воспитание». Чтобы преодолеть социальные (2016. Т. 21, вып. 7-8 (159-160)) 101 проблемы среди детей предлагалось активизировать деятельность школ, а также многочисленную сеть внешкольных учреждений. Мысли о народности в общественном воспитании, выдвинутые еще К. Д. Ушинским, не потеряли своей актуальности и в предреволюционный период. Многие педагоги обращали свой взор на необходимость осуществления общественного воспитания через призму национальной культуры. Приведем в качестве примера двух авторов. А. Селиханович (1913 г.), анализируя проблемы воспитания, резюмирует «...воспитание должно готовить к деятельности в определенном государстве и обществе, а потому оно неизбежно должно иметь исторический и национальный характер». В. Н. Сорока-Росинский (1916 г.) результатом социального воспитания человека считал его служение своему народу, своей родине и Богу. «Народность, как нравственная идея, — писал он, — указывает воспитанию, что только через слияние личных стремлений с волей народа, через отождествление личного блага с народным возможна нравственная деятельность, не единичные отдельные дела, а жизнь человека как одно нравственное деяние, возможна прежде всего как деятельность на благо нации, на благо родной страны, что нельзя служить общечеловеческому, не выполняя долга перед родиной, нельзя воздавать Божье, не воздавая кесарева» [3, с. 120]. С приходом к власти большевиков, коренным образом изменяется идеология государства, и как следствие, предъявляются иные требования к воспитательной работе с молодым поколением. Национальное заменяется интернациональным, индивидуальное — общественным, народное — социалистическим. Востребованным становится термин «социальное воспитание», которое включало в себя воспитание нового человека, живущего с учетом требований нового времени приоритета социального над индивидуальным. Не беспоч-

венным является утверждение, что термин «социальное воспитание» появился в России из лексикона «революционной» Франции. Поэтому уже в 1918 г. впервые увидели свет работы, посвященные проблемам социального воспитания. Среди них можно выделить статью В. В. Зеньковского «Социальное воспитание, его задачи и пути», в которой он отмечает, что государству, обществу нужны новые люди, в соответствии с запросами времени. Воспитание же, считал он, должно отражать данные запросы. По его мнению, идеал социального воспитания должен базироваться на идеях солидарности и братства, что поможет развиваться единению и взаимопомощи различных социальных групп. «Школа, — писал В. В. Зеньковский, — должна взять на себя задачи социального воспитания, должна готовить не только образованных людей, не только дельных работников, но и граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности». Заслуживает внимания и статья А. В. Луначарского «О социальном воспитании», в которой автор обосновывает приоритет воспитания человека для общества, а не для самого себя. Начиная с 1918 и вплоть до начала 1930-х гг. в стране ведутся педагогические споры. Это дискуссии о целях воспитания, о социальной функции школы, о связи школы с политикой, о роли внешкольных учреждений, о ликвидации безграмотности, о системе образования и структуре школы, о детских и молодежных организациях, о школьном самоуправлении, не обходились стороной и вопросы о социальном воспитании. Одним из актуальных вопросов было обсуждение проблемы отношения школы и социальной среды. Против школы только как учреждения, дающего детям только знания, выступили такие исследователи, как М. В. Крупенина и В. Н. Шульгин. Они отстаивали необходимость исследовать проблемы взаимодействия воспитательной функции школы и социальной среды, считая, что «...без контакта с окружающей средой разрешить задачи воспитания школа не в состоянии». При этом они рассматривали педагогику как науку, которая должна исследовать весь процесс «...социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он развивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной

классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерности, которым он подчинен». В данный период создаются опытные станции, научные коллективы, изучающие взаимоотношение личности, школы с социальной средой. Многие из них прямо или ISSN 1810-0201. Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки 102 косвенно стремились к изучению национальной культуры и использованию всего лучшего, что удалось найти, в своей профессиональной деятельности (С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко и др.) Складывается целое направление в отечественной педагогической науке «педагогика среды», которое изучало воздействие окружающей среды на ребенка. Термин «педагогизация среды» был впервые предложен С. Т. Шацким. В профессиональном, педагогическом лексиконе данного периода использовали широкую терминологию, характеризующую особенности социальной среды: «среда для ребенка», «социально-организованная среда», «пролетарская среда», «возрастная среда», «товарищеская среда», «фабрично-заводская среда», «общественная среда» и др. Именно в этот период появляются первые фундаментальные работы, посвященные проблемам социального воспитания: Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания (1923 г., объем 490 с.); Шульгин В. Н. Основные вопросы социального воспитания (1924 г., объем 127 с.), в которых делается акцент на формирование человека в соответствии с социальным идеалом и другие работы. А уже в середине 1930-х гг. термин «социальное воспитание» был запрещен, из-за провозглашения его «пережитком» буржуазного прошлого. Второе рождение термина «социальное воспитание» происходит в конце 1980-х гг. Его реабилитация, во многом произошла, благодаря деятельности ВНИК «Школа-микрорайон» (1989–1991 гг.). На многочисленных экспериментальных площадках ВНИК, использование данного термина было связано с изучением, пропагандой и распространением среди населения традиционной, национальной культуры. Появление социальной педагогики в России в качестве самостоятельной области исследования позволило официально закрепиться и понятию «социальное

воспитание». Одной из современных, крупных работ по социальному воспитанию является диссертационное исследование М. М. Плоткина. Он пишет, что социальное воспитание направлено на преобразование окружающей среды, создание гуманных отношений в социуме, поиск педагогически компетентных решений в различных, в т. ч. личностно-кризисных ситуациях. Автор отмечает, что целью социального воспитания является формирование способности человека к активному функционированию в конкретной социальной ситуации при обеспечении развития личности как неповторимой человеческой индивидуальности [5]. Необходимо сказать, что большинство современных отечественных исследователей в области социальной педагогики (например, В. Г. Бочарова, В. И. Загвязинский, М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов, В. А. Слостенин и др.) едины во мнении, что данная наука и отрасль знаний охватывает проблемы, связанные с социальным воспитанием различных групп населения, признают, что «социальное воспитание» является ключевым понятием социальной педагогики.

Литература:

1. Резолюции 1-го Всероссийского съезда по вопросам народного образования // Школа и жизнь: Еженедельная общественно-педагогическая газета с ежемесячным приложением. 1914. 29 января.
2. Селиханович А. Очерк общей педагогики: Для семьи, школы и самовоспитания. — Киев: Типография С. В. Кульженко, 1913. — 194 с.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. — М.: Гардарики, 2003. — 269 с.
4. Крупенина М. В., Шульгин В. Н. В борьбе за марксистскую педагогику. — М., 1929.
5. Социальная педагогика: монография / Под ред. проф. В. Г. Бочаровой. — М.: Гуманитарный ИЦ ВЛАДОС, 2004. 368 с.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Семейные традиции как фактор социализации детей. Монография. 2018. С. 168.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Роль педагога в моделировании воспитательного процесса с использованием игр народов Дагестана. Вестник науки и образования. 2018. № 12 (48). С. 97-99.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В ШКОЛЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*Абдулазизова Н. А.,
ст-ка 2 к. ФСПП ДГПУ
Алдыханова Т. К.,
ст-ка 2 к. ФСПП ДГПУ*

В современном обществе подростки вынуждены ежедневно сталкиваться с различными стрессовыми ситуациями, которые негативно влияют на их психоэмоциональное и психофизиологическое состояние. Стрессоустойчивость в подростковом возрасте, является одним из важных компонентов формирования здоровой личности.

Проблему стрессоустойчивости в современной научной литературе рассматривают такие ученые, как В. А. Бодров, Н. И. Бережная, Л. М. Аболин, А. А. Баранов и др.

В. А. Бодров считает, что стрессоустойчивость является свойством личности, которое способствует высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве.

В своих исследованиях Н. И. Бережная, отмечает стрессоустойчивость как качество личности, которое состоит из совокупности нескольких компонентов: эмоциональный, мотивационный, психофизиологический, волевой, интеллектуальный, информационный.

На стрессоустойчивость влияют такие факторы, как поведенческий социально-психологический, физиологический и психологический.

Подростковый возраст, сопровождающийся частыми переживаниями, напряжением, стрессом, требует правильного использования психолого-педагогических средств для формирования адекватной личности подростка.

Даже мелкие проявления стресса в этот период, могут привести к проблемам в поведении, учебной деятельности и общении с близкими людьми.

Зачастую для снятия стресса подростки могут использовать такие приемы, как сон или отдых, просмотр фильмов,

компьютерные игры, поедание сладкого. В критической ситуации это могут быть сигареты, алкоголь, наркотики. Поэтому важно своевременно провести профилактику стресса.

При низкой стрессоустойчивости у подростков возникает заниженная самооценка, рассеянность, нервозность, могут появиться проблемы в психосоматике.

Для формирования стрессоустойчивости у подростков можно использовать следующие формы психологической поддержки:

- Индивидуальное консультирование для подростков.
- Профилактические и просветительские мероприятия для родителей и педагогов.
- Психопрофилактические мероприятия с использованием методов психологической коррекции стресса у подростков.
- Тренинги для формирования положительного «Я» образа подростков.

Психолог Дж. Гаттман рассматривает формирование стрессоустойчивости с помощью техники «эмоциональное руководство», реализация которой происходит посредством рассказа подростками о своих переживаниях и разработки стратегии снижения влияния стресса.

Также в формировании стрессоустойчивости может быть использована арт-терапия. Преимуществами использования методов арт-терапии являются:

- Создание условий для выражения скрытых переживаний.
- Создание условий для творческого самовыражения.
- Акцентирование внимания на сам процесс работы, что приводит к более эффективному результату.
- Социальная адаптация детей с различными нарушениями в развитии.

Помощником в формировании стрессоустойчивости также может служить правильно организованная учебная деятельность.

В совокупности все эти методы, приводят к снижению стресса и более эффективному и здоровому развитию личности подростка.

Таким образом, важна правильная организация работы педагога и психолога, направленная на своевременное формирование у подростков навыков стрессоустойчивости.

Литература:

1. Воронянская М. С. Особенности формирования стрессоустойчивости у подростков педагогом-психологом / М. С. Воронянская, М. В. Петрайтене // Материалы Научной сессии 2015 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВПО «ВГУ». — Борисоглебск: ООО «Кристина и К», 2015. С. 36-40.
2. Тугуз Р. А. Формирование стрессоустойчивости детей, обучающихся в детской школе искусств // Научная палитра. — 2018. — № 3 (21). С. 13.
3. Молодцова Т. Д. Профилактика стрессов у подростков в условиях школьного социума // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2017. — С. 115-120.
4. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

МЕТОДЫ И ФИРМЫ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕЙ

Асильдерова М. М.,

*д.п.н., доцент кафедры психологии, социальной
педагогике и социальной работы, декан ФСПиП ДГПУ*

Абакарова А. М.,

ст-ка 4 к. ФСПП ДГПУ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что семья — это важнейший институт социализации подрастающего поколения. Именно в семье формируются основные черты характера человека, его отношения к трудовой деятельности, культурным и моральным ценностям. Семья является социальной средой формирования личности человека, основой в воспитании и психологической поддержке. В современном обществе происходит изменение социальных отношений, что приводит к образованию новых форм семейных отношений. В России проблемы одинокого материнства и отцовства являются важнейшей проблемой государства.

Происходит увеличение числа внебрачных рождений в общей доле рождений, возрастает количество разводов, которые не компенсируются последующим вступлением в брак, в связи с высоким показателем смертности среди мужчин активного детородного, трудоспособного возраста. Наблюдается приоритет так называемых «гражданских» (нерегистрируемых) браков перед официальными, что приводит к формированию новых семейных структур.

Именно поэтому социальные проблемы неполных семей и технологии их решения является актуальными, поскольку все произошедшие изменения в семье ослабили ее традиционные функции.

Практически в каждом российском регионе существует развитая сеть территориальных служб (центров, отделений) социальной помощи семье и детям.

На сегодняшний день в этих центрах и отделениях социальной помощи семье и детям накоплен достаточно обширный опыт социальной работы с неполными семьями. Он включает в себя деятельность по оказанию различных видов и форм непосредственной социальной поддержки неполных семей, включая оказание материальной и бытовой поддержки, консультативной помощи (юридической, социально-педагогической, психологической и пр.), оказание социальной поддержки в рамках патронажа, привлечение детей и родителей из неполных семей в специально организуемые для них клубы общения, «службы знакомств» и т. д.

В целом можно выделить четыре основных направления, сложившиеся на сегодняшний день в практике социальной работы с неполными семьями учреждений социальной защиты:

- 1) оказание экстренных, неотложных мер, направленных на выживание семьи;
- 2) среднесрочные меры различного характера, направленные на поддержание стабильности неполной семьи;
- 3) долгосрочные меры различного характера, направленные на социальное развитие неполной семьи и ее членов;
- 4) профилактические меры различного характера, направленные на предотвращение возникновения «случайных» неполных семей

В целом весь арсенал видов, форм, методов и технологий, используемых центрами и отделениями социальной помощи семье и детям при проведении конкретной практической социальной работы с неполными семьями, достаточно разнообразен. Как правило, их использование зависит от местной специфики, реалий и наиболее актуальных потребностей жителей конкретных населенных пунктов.

В зависимости от характера семейных проблем, их сложности, остроты или запущенности, в работе с каждой конкретной неполной семьей используются различные формы и методы социальной работы. Это, и индивидуальная, и групповая (клубная) социальная работа, работа в рамках семейного консультирования (семейной терапии) и социального патронажа, работа отдельно с ребенком, с родителем или с ними обоими одновременно.

Разработка и проведение индивидуальной программы реабилитации ребенка из неполной семьи включает в себя диагностику семейной и школьной ситуации, выявление первичной социальной сети подростка, обязательный анализ его медико-социального и психологического статуса, определение степени развития его интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. На основе данных, полученных в ходе этой комплексной диагностики, составляется индивидуальная программа работы с ребенком, включающая меры по разрешению школьных проблем ребенка, вовлечению его в более благоприятное социальное окружение, разрешению его психологических проблем, содействие в преодолении у него девиантных наклонностей.

В процессе последующей коррекции, в зависимости от того, командой или единственным специалистом совместно с членами семьи принимаются решения:

Специалист принимает условия, поставленные семьей, безоговорочно, в отсутствие всякой критики, ничего, не подвергая сомнению, то есть, следуя принципу «клиент всегда прав». Данный подход малоэффективен, когда речь идет о кризисном состоянии семьи и осуществлении ее патронирования. Однако его использование целесообразно на начальных этапах работы, при наличии острого, почти стрессового состояния в целях имитации согласия с противоречивыми объектами.

У семьи узнают, чего бы она хотела «на выходе», договариваются о характере желаемого результата и необходимых совместных действиях. Подход называется договорным или контрактным, хотя рабочий альянс этим не ограничивается.

Социальный работник, педагог или психолог самостоятельно решает, что именно необходимо данной семье, и старается убедить ее в своей правоте

Следует отметить, что социальная работа с неполными семьями не должна ограничиваться только лишь вниманием к их дезадаптированным представителям.

Даже если неполная семья относительно гармонична и достаточно хорошо справляется со своими основными

функциями, она все равно нуждается в социальной и психологической поддержке.

При этом, конечно, любая семья может столкнуться и с неожиданными событиями: финансовые трудности, ранняя подростковая беременность и т. п. Такие кризисы нарушают нормальный ход развития семьи и неизбежно приводят к изменению взаимоотношений внутри семейной системы. Как «кризисы развития», так и неожиданные события ставят семью перед необходимостью отказаться от решения новых ситуаций прежними способами и усложнить своей приспособительной реакцией.

Развод или преждевременная смерть одного из супругов являются одними из самых острых проявлений подобных семейных кризисов. Образовавшаяся неполная семья подвергается тяжелым психологическим испытаниям. Согласно исследованиям, по крайней мере один год после развода все без исключения члены семьи пребывают в состоянии стресса. Относительное же равновесие восстанавливается не менее чем через 2 года.

Чтобы преодолеть это стрессовое состояние, требуется приложить немало усилий. Специалисты считают, что в идеале для преодоления стресса после развода или преждевременной смерти одного из супругов все оставшиеся члены ставшей теперь неполной семьи — взрослые, и дети — должны решить для себя следующие задачи:

- пережить утрату семьи как целого;
- принять долю своего участия в распаде семьи;
- восстановить социальные связи;
- внести изменения в перестройку родительско-детских отношений

В результате этих взаимных и согласованных усилий, как взрослые, так и дети должны прийти к обоюдному пониманию, что распад («смерть») прежней семейной структуры одновременно означает и рождение новой семьи. В новой семье должны быть пересмотрены прежние правила, возникнуть новые паттерны взаимодействий, способствующие преодолению кризисного состояния и началу формирования новых семейных стратегий.

Все эти, простые на первый взгляд, действия могут помочь ставшим неполными семьям избежать большинства психологических ловушек. К сожалению, однако, во многих семьях перспектива необходимых изменений очень часто встречается с ригидностью, нежеланием перемен. Многие семьи, ставшие неполными в результате развода или смерти одного из родителей, еще долгое время по инерции пытаются сохранить «старый» жизненный цикл ядерной семьи. Ощущение внезапной утраты, страх перед незнакомым и непредсказуемым будущим вызывает чувство бессилия и мешает матери (отцу) адекватно реагировать на новую семейную реальность. Возникает симптом сопротивления изменениям, который выражается в подсознательном и тщетном стремлении членов семьи предотвратить изменения, вернуть паттерн отношений в семье в прежнее состояние.

Такие установки могут лишь законсервировать то изначальное стрессовое состояние, которое было вызвано разводом или смертью одного из родителей, и усугубить психологические проблемы семьи. В будущем они, скорее всего, лишь усилятся, и, в конечном итоге, отразятся на ребенке (детях), его социальном и психическом благополучии.

Нежелание принять наступившие изменения — это и есть самая главная психологическая ловушка, стоящая перед ставшими по воле случая или судьбы неполными семьями. Попавшие в нее матери (отцы) обречены на последующие ошибки в воспитании детей, установлении и поддержании с ними интеллектуального и эмоционального контакта.

Одним из наиболее эффективных методов социальной работы с неполной семьей, испытывающей временные социальные, психологические и иные трудности, является метод семейной терапии. Под семейной терапией принято понимать комплекс психологических методов и приемов, направленных на психологическую коррекцию индивидуума в семье и при помощи семьи, а также на оптимизацию семейных взаимоотношений.

Показанием к семейной терапии является ситуация, когда неполная семья не справляется с выполнением основных функций. Психологическая работа с семьей начинается с диагностического периода. Обычно не диагностируется один член семьи, так как он рассматривается, только лишь как выразитель проблем семьи, как целого организма, и индивидуальная работа именно с ним может усилить мнение всей семьи, что проблема заключается именно в нем.

В процессе семейной социальной терапии выделяют 4 этапа:

1. Присоединение социального работника или психолога к семье.
2. Постановка целей.
3. Реконструкция семейных взаимоотношений.
4. Завершение семейной социальной терапии

Одним из наиболее действенных направлений может быть социально-педагогическая помощь в образовательном учреждении, включающая в себя:

- 1) помощь в защите интересов детей;
- 2) консультативная помощь родителям и детям;
- 3) организация обучения родителей приемам игровой и учебной деятельности детей.

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности социального работника: помощь в обучении и воспитании. Деятельность специалиста по социальной работе в общеобразовательном учреждении предусматривает проведение широкого просвещения родителей, которые в одиночку воспитывают детей, по следующему кругу вопросов:

- а) педагогическая и социально-психологическая подготовка родителей к воспитанию детей;
- б) роль родителей в формировании у детей адекватного поведения в отношении к сверстникам;
- в) значение личного примера и авторитета родителей в воспитании детей, атрибуты роли отца и матери;
- г) воспитание детей в неполной семье с учетом пола и возраста;
- д) социально-психологические проблемы воспитания «трудных» подростков и т. д.

В целях улучшения работы с неполными семьями должна совершенствоваться законодательная база по улучшению материального положения неполных семей, а также разрабатываться новые методы работы, создаваться и реализовываться программы поддержки и реабилитации неполных семей. Необходимо также усиливать меры адресной социальной поддержки родителя, воспитывающего детей в одиночку. Следует разработать механизмы воздействия на рынок труда, создать возможности сочетать родителю свои трудовые обязанности с воспитательными без риска потерять работу.

Одной из наиболее эффективных мер по поддержке неполных семей сегодня является развитие и законодательное закрепление механизмов привлечения отсутствующего родителя к воспитанию ребенка. Нужно стимулировать ответственность семьи, каждого родителя за воспитание детей. В последние годы наше законодательство способствовало равноправному распределению родительских ролей (была предоставлена возможность распределять отпуск по уходу за ребенком среди всех членов семьи), однако в отношении неполных семей данная проблема не решена.

Нельзя не согласиться с мнением наших специалистов о том, что неполная семья, хотя и сталкивается с рядом объективных трудностей, но тем не менее обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей. Главное не допускать, чтобы эти объективные трудности и проанализированные в нашей работе социально-психологические особенности неполных семей приводили к негативным последствиям.

Литература:

1. Гасанова П. Г. Особенности родительско-детских отношений в неполной семье / П. Г. Гасанова, Д. М. Даудова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. — 2015. — № 3. — С. 6-11.
2. Дармодехин С. В. Социальные институты семьи и воспитания: методология и стратегия развития / С. В. Дармодехин, Г. Н. Филонов. — М.: Ин-т семьи и воспитания Российской акад. образования, 2015. — 219 с.

3. Кокоренко В. Л. Социальная работа с детьми и подростками / В. Л. Кокоренко, Н. Ю. Кучукова, И. Ю. Маргошина. — М.: Академия, 2014. — 253 с.
4. Левая Н. А. Институт неполной (материнской) семьи: исследование потенциала социальной неустойчивости / Н. А. Левая; отв. ред. В. В. Ковалев. — Ростов н/Д.: Фонд науки и образования, 2016. — 170 с.
5. Мазурчук Н. И. Современные подходы к трактовке понятий «семья» и «биологическая семья» / Н. И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук // Педагогическое образование в России. — 2017. — №3. — С. 97-101.
6. Ржаницына Л. С. Улучшение положения детей в разведенных семьях / Л. С. Ржаницына // Социологические исследования. — 2015. — № 3. — С. 65-69.
7. Ростовская Т. К. Семья в системе социальных институтов общества / Т. К. Ростовская, О. В. Кучмаева. — М.: Галлея принт, 2015. — 370 с.
8. Современные технологии социальной работы с семьей и детьми: коллективная монография / Н. Б. Агабян и др.; под общ. ред. Клушиной Н. П., Зритневой Е. И. — Ставрополь: СКФУ, 2016. — 245 с.
9. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
10. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ

*Алиева М. Б.,
к.п.н., доцент ДГПУ
Керимова Р. Р.,
ст-ка 2 курса ФСиП
Захрабаев Акиф,
учитель географии с. Леджет Кусарского
района Республики Азербайджан*

Проблемы подрастающего поколения, как правило, обостряются в кризисные периоды общества. В такой ситуации несовершеннолетние оказываются самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и незащищенными. Не имея достаточного жизненного опыта, моральных убеждений, не умея различать истинные ценности от мнимых, искусственных, они закрепляют в своем сознании и поведении негативные тенденции общественно-го развития.

Ценности составляют ядро общества и культуры, а ценности личности аккумулируют в себе основное содержание ее духовного мира. Они же, как интимное достояние личности представляют прибежище свободы личности и выводят ее в область социального взаимодействия.

Ценности являются «специфической формой смысловых образований в личностных структурах» и поэтому имеют непосредственное отношение к осмысленной мотивации деятельности.

Всё многообразие предметов и явлений окружающего человека мира оценивается им с точки зрения полезности, необходимости для обеспечения жизнедеятельности. Ценностью, как правило, наделены как лица, так и предметы, идеальные состояния вещей, действий, ситуаций, моральные нормы, принципы. Ценностями также являются мировоззрение, взгляды, представления, идеалы, понятия о равенстве, братстве, свободе, демократии, жизнь, здоровье, свобода, время, образование и др.

В круг ценностей также входят отдельные качества человека: доброта, отзывчивость, заботливость, нежность и т.д.

Система ценностей, сформировавшаяся у человека в процессе всего периода воспитания и социализации, помогает легко и просто классифицировать многообразие явлений и предметов действительности с точки зрения их полезности, необходимости. Она позволяет организовать, систематизировать самую разнообразную информацию, которую человек получает от окружающего мира для удовлетворения своих собственных потребностей, желаний и намерений. Поэтому можно утверждать, что ценностные ориентации личности не являются чем-то произвольным. Они, прежде всего, базируются на сформировавшихся потребностях личности, её желаниях, стремлениях. Из системы ценностей личности вытекает и мотивация деятельности, которая является сознательным обоснованием необходимости свершения тех или иных действий. Ценностные ориентации личности играют ведущую роль в процессе принятия подавляющего числа решений. Решения человека, прежде всего, вытекают из системы ценностей, которые сами базируются на системе потребностей. Принимая решение, человек, прежде всего, мотивирует его тем, что не удовлетворяются, с его точки зрения, важные потребности. Система ценностей — один из важнейших компонентов внутренней структуры личности. С её помощью человек легко отграничивает важное от неважного, существенное от несущественного, первостепенного от побочного и второстепенного, полезное от бесполезного с точки зрения своих индивидуальных потребностей, влечений и интересов. Это придаёт поведению человека определённую стабильность, устойчивую направленность, организованность. Более того, если мы хорошо знаем систему ценностей конкретного человека, то мы можем предвидеть его поведение в тех или иных жизненных обстоятельствах. Зная ценностные ориентации конкретного индивида, то есть то, что ему дорого, значимо, необходимо в жизни, мы можем предвидеть, как человек будет реагировать на поступки в межличностных отношениях в школе, на улице, дома. Так, родители хорошо

знают систему ценностей своих детей и могут предвидеть поведение собственного ребенка [2].

Одежда, жилище, домашний комфорт, карьера, успех, любимая работа, здоровье, семья, дети в нашем субъективном восприятии также выступают как определённые ценности. В качестве ценностей может выступать буквально всё, что связано с удовлетворением разнообразных потребностей: материальных, психологических, физиологических, эстетических, нравственных. Ценностные ориентации дают личности возможность решить, что для неё значимо и важно в жизни. Для одних это могут быть дети, их здоровье; для других — благополучие, любовь, ласка со стороны партнёра; для третьих — материального благосостояния и удовлетворительные жилищные условия. Это также могут быть: удовлетворённость жизнью, здоровье как своё собственное, так и других людей, хорошие взаимоотношения с родителями и родственниками, профессиональный успех и карьера.

Система ценностей человека формируется, воспитывается в течение его жизни. Это, прежде всего, результат воспитательной работы. Это есть часть духовно-нравственного воспитания. Решение воспитательной задачи — формирование духовно-нравственного сознания связано, именно, с формированием духовно-нравственных ценностей человека. И этим необходимо начинать заниматься как можно раньше. Основные базовые ценности как часть базовой культуры воспитываются в школьном возрасте [2].

Система ценностей является динамичной системой, формирующая в процессе всего периода воспитания и социализации, играющая ведущую роль в процессе принятия решения, позволяющая решать, что для человека значимо и важно в семейной жизни. Условием нормального развития ребенка является наличие многообразных ценностных ориентации. Многообразие систем ценностей служит естественной базой для индивидуализации личности, и потому система, обеспечивающая такое многообразие, обладает наибольшей устойчивостью. Школьники в процессе социального взаимодействия стремятся актуализировать свои модели, но, как правило, сталкиваются с рядом затруднений:

материально-бытовых, эмоционально-психологических, нравственных, преодоление которых связано с приложением определенных усилий. Школьнику необходимо понять и оценить эти источники от осознания, желания и потенциальных возможностей совместить свои ценностные ориентации с аналогичными понятиями других людей.

Важное влияние на ценностные предпочтения оказывает культура досуга и общения, совместное семейно-бытовое самообслуживание семьи, создание семейной субкультуры. Стабилизация эмоциональных отношений зависит от равноправности её членов, индивидуальных потребностей, которые удовлетворяет семья в целом.

Во взаимоотношениях люди тянутся друг к другу не только в силу сходства характеров, но и по принципу дополнительности, комплиментарности. Ценности окружающих ребенка родителей могут не только совпадать, иметь близкую иерархическую структуру, но и взаимодополнять друг друга, компенсируя и сглаживая разногласия в целях.

Честолюбие и амбициозность определяют многое в выборе жизненного пути и формировании эмоционального климата в семье. Если работа или общественная деятельность поглощают основные силы человека, то семья дает возможность восстановить их. Если же социальный статус и профессиональные достижения не приносят удовлетворения, то нереализованные притязания обернутся уязвленным самолюбием и обрушатся на межличностные отношения с детьми.

На формирование ценностных ориентации оказывают большое влияние типы родительских семей и стереотипы поведения в них. Принято различать типологию семей, определенным образом влияющих на формирование ценностных ориентиров детей:

1. Традиционная, где воспитывается уважение к авторитету старших. Основным требованием является подчинение. Дети из таких семей легко усваивают традиционные социальные нормы и духовно-нравственные ценности, но испытывают трудности в формировании собственных семей, так как у них отсутствует гибкость в общении и инициативе.

2. Детоцентрическая, где главным считается обеспечение счастья ребёнка. Как правило, присутствует симбиоз ребёнка и взрослого. При этом у ребёнка формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но велик риск социальной дезадаптации. Имеются проблемы формирования духовно-нравственных ценностей, ориентированных на социальное окружение.

3. Супружеская (демократическая), где целью является доверие, принятие и автономность членов семьи. Учитываются взаимные интересы; дети усваивают демократические ценности, развивают активность, уверенность, самостоятельность. Но у них может отсутствовать навык подчинения социальным требованиям.

Специфика подросткового возраста состоит в том, что этот возрастной период является пластичным для усвоения в принципе любого влияния, отмечается повышенная сензитивность подростков к духовно-нравственному воздействию [3].

1. Формирование духовно-нравственных ценностей у подростков мы рассматриваем как процесс формирования отношения учащихся к явлениям духовно-нравственного характера, обладающие положительной значимостью для него. Сформированность духовно-нравственных ценностей рассматривается как способность учащихся к оценке действительности в категориях добра и зла, истины и неистины, красоты и безобразного, справедливого и несправедливого и т.п.

Базовые компоненты духовно-нравственных ценностей гражданина России мы рассматриваем в единстве двух его составляющих параметров — духовных ценностей и нравственных ценностей. Духовные ценности формируются, если сформирована потребность в самосовершенствовании, саморазвитии, самореализации; организована продуктивная жизнь на благо общества; если есть жизненная мудрость и внутренняя свобода; если для человека важно проявить любовь к ближнему, к Родине, важно счастье других, есть вера в будущее, уважение к старшим. В качестве нравственных ценностей нами определены такие качества личности, как: терпимость, толерантность, трудолюбие, помощь и

сострадание ближнему, ответственность, самостоятельность, совесть, честность, порядочность, восприятие красоты природы, искусства, способность к творчеству, общественное признание, эффективность деятельности, забота о собственном здоровье и здоровье близких [1].

В качестве наиболее значимой ценности у многих народов провозглашается отношение подростка к семье. Именно в семье устанавливается жизненный уклад, традиции, обычаи, обряды, праздники, нравственно-духовные нормы, религия, менталитет, которые направлены на воспроизведение духовности, культуры, самобытности народа, его характерных черт. Для семейного воспитания свойственно формирование таких ценностей, как уважение к предкам, знание своей родословной, чувство родства, фамильная честь.

Народная педагогика выработала в течение многих веков свои собственные средства формирования духовно-нравственных ценностей, среди которых наиболее мощным является труд. Через формирование уважения к труду, с акцентом на его значении в жизни человека, воспитываются в подрастающем поколении трудолюбие, уважение к труду, людям труда и продуктам труда. Дети получают трудовые навыки, готовятся к жизни, совместному труду с родителями, взрослыми. Великая народная мудрость заключается в том, дети трудятся с малых лет: у каждого ребенка в семье, с учетом его возраста, есть свои постоянные трудовые обязанности.

Характерной чертой народной педагогики (в том числе и татарского народа) является значимость и ценность родителей, старших, матери и отца. При этом татарская национальная педагогика предъявляет свои требования к родителям и старшим в семье для того, чтобы они могли стать нравственным примером для своих детей. Духовно насыщенные отношения взаимоотношений родителей и детей гуманизируют отношения семьи, позволяют обрести душевное равновесие подрастающему поколению и вознести семью, гуманизм и вежливость в ранг ценности.

Переход к подростковому возрасту характеризуется рядом важнейших изменений, происходящих в физическом,

умственном и эмоциональном развитии школьника. Все более начинает проявлять себя мотивационно-потребностная сфера — сфера общения, эмоциональных контактов. Общаться его заставляет все более усложняющаяся учебная деятельность.

В период 10-11 лет у учащихся начинается происходить бурный физический рост и значительные изменения в строении организма. Физическое развитие определяет не только внешние и внутренние изменения в организме подростков, но и потенциальные способности их к интеллектуальной, умственной деятельности. Вместе с тем в период раннего подросткового возраста определяющим фактором поведения ребенка и отношения его к своему поведению и отношению к нему других людей являются внешние данные, характер сопоставления себя со взрослыми. Отличие «паспортного» возраста и физического способствует тому, что у детей возникает неадекватная оценка самих себя, своих возможностей.

Для подростка стремление быть как взрослые переходит в потребность быть взрослым, быть самостоятельным. Появляется стремление осознавать себя как личность, иметь собственную оценку, отличную от мнения взрослых. Подросток стремится быть в обществе, в среде сверстников и иметь там определенный авторитет, занимать определенное положение. В этом возрасте становится наиболее выраженным конфликт между предметной и мотивационно-потребностной сферой деятельности ребенка. Это противоречие возникает на основе «надвигающейся тесноты» учебной деятельности. Ребенок по некоторым причинам переходит к тем видам деятельности, которые требуют меньшей дисциплины, и где мнение сверстников является определяющим.

Литература:

1. Алиева М. Б. Направленность личности, ее роль в жизнедеятельности человека. Материалы научно-практической конференции. 2017. С. 92-97
2. Гильмутдинова Н. Х. Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в образовательном пространстве школы. Автореферат диссертации. — Набережные Челны, 2010.

3. Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека. Педагогика. — 2008. — № 4. — С. 3-8.
4. Соловцова И. А. Духовное воспитание: система понятий. Педагогика. — 2008. — № 4. — С. 11-17.
5. Шманева И. В. Ценностные ориентации как фактор активизации учебно-познавательной деятельности старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Магнитогорск, 2007. С. 22.
6. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

АГРЕССИВНОСТЬ, КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕСТРУКЦИИ

*Алиева М. Б.,
к.п.н, доцент ДГПУ
Мусаева Д. Д.,
ст-ка 2 курса ФСиП*

Проблема агрессивности личности в психологической литературе обсуждается в рамках существующих концептуальных направлений теорий личности. Их разнообразие заставляет исследователей по-разному подходить к вопросу классификации основных теоретических подходов к исследованию агрессии. Так Л. М. Семенюк основные подходы к феномену агрессии обозначает как психоаналитический, этологический, фрустрационный и бихевиористический. А. А. Реан [5] дает более широкую классификацию, выделяя два полярных подхода: этико-гуманистический и эволюционно-генетический. Последний частично объединяет подходы, отмеченные Л. М. Семенюк. Румянцева Т. Г. отдельно выделяет нормативный подход к определению агрессии [6].

Наличие столь разнообразных подходов, с позиций которых сегодня изучается агрессивность, уже позволяет предположить существование определенных противоречий и расхождений во взглядах ученых на ее природу.

В своем изложении встречающихся в психологической науке концепций агрессивности мы будем придерживаться хронологии их возникновения, параллельно стараясь останавливаться на современных направлениях, обнаруживающих сходные с рассматриваемой концепцией тенденции.

Одним из наиболее ранних и широко известных теоретических положений, имеющих отношение к агрессии, является психоаналитический подход З. Фрейда, рассматривающий агрессивность как один из основных человеческих инстинктов (проявление инстинкта смерти), обладающих разрушающей и прекращающей жизнь энергией [1]. Обращение Фрейда к агрессивному поведению человека связано

с его исследованиями в области сексуального влечения, в рамках которых агрессивные тенденции противопоставляются созидающему сексуальному началу в человеке. Агрессивный, иррациональный импульс Фрейд различает по объекту направленности — на других людей и предметы, либо на самого человека. Для предотвращения саморазрушения личности и снижения интенсивности проявлений агрессивного поведения человеку необходима постоянная разрядка агрессивной энергии (катарсис), достигаемая внешним выражением эмоций, сопровождающих агрессию, наблюдением за жестокими действиями, разрушением предметов и т. д. Теория З. Фрейда, рассматривающая агрессию как исключительно деструктивную, противоположную созидающему сексуальному человеческому инстинкту силу, явилась отправной точкой в изучении агрессивности. Благодаря положениям этой теории, ранее отвергаемая тема агрессивности была поставлена в центр научной дискуссии. В дальнейшем, критика и несогласие ученых с положениями фрейдовской концепции послужили стимулом к развитию их взглядов и идей на природу агрессивного поведения человека.

Таким образом, представители психоаналитического направления, хотя и демонстрируют несколько различные взгляды на природу агрессивного поведения, признают в его проявлениях инстинктивное человеческое начало. При этом если З. Фрейд видит в нем исключительно деструктивные тенденции, то в понимании агрессивности А. Фрейд, А. Адлером и К. Юнгом наблюдается признание ее позитивных аспектов, помогающих человеку в решении жизненных проблем [1].

Близким по взглядам к психоаналитической теории агрессивности З. Фрейда является этологический подход К. Лоренца, также базирующийся на инстинктивном, биологическом понимании ее природы [4]. Согласно Лоренцу, человеческая агрессивность берет начало из эволюционно закрепленного, врожденного инстинкта борьбы за выживание и является необходимым средством для сохранения жизни и вида. Несмотря на кажущуюся отстраненность и последовательность этологического и психоаналитического

(З. Фрейда) подходов к агрессивности, современными исследователями в них обнаруживается достаточное количество спорных моментов. Так, вызывает возражения возможность использования данных по аналогии, отождествление поведения человека и поведения животных [4].

Критике подвергается постулируемая в этих подходах концепция катарсиса. В этом плане противоречивыми оказываются экспериментальные данные, подтверждающие как концепцию катарсиса, так и противоположную ей концепцию стимулирования агрессии [1].

Изучая индивидуальные и межличностные проявления агрессивного поведения, Д. Зильманн осуществлял попытки рассмотрения агрессии на уровне внутрисоциальных отношений с позиции социально-культурных ценностей. Решения проблемы человеческой агрессивности автор связывает с необходимостью изменения системы общества, общей атмосферы социума, когда за сменой конфликтов последует всеобщее согласие и терпение. Однако ученый критически относился к возможности снижения агрессивности подобным образом, полагая, что «...она выполняет важную инструментальную функцию и обладает, кроме того, еще и полезностью» [1].

Как видно, в процессе своего развития классическая теория фрустрационной агрессивности Дж. Доллар да и Н. Миллера претерпела значительные изменения. В 30-х гг. XX века возникла теория фрустрации С. Розенцвейга, в которой произведен анализ фрустрационных ситуаций, и осуществлена типологизация реакций на подобные ситуации. В настоящее время выделены и изучаются отличные от агрессии реакции на фрустрирующие события: толерантность, регрессия, фиксация, уход в отвлекающую деятельность [1].

И все же представители фрустрационного подхода внесли значительный вклад в развитие и понимание сущности и истоков человеческой агрессии. Агрессивность может проявляться на фоне психопатий и акцентуаций характера, изучению которых посвящены работы П. Б. Ганнушкина, К. Леонгарда, А. Е. Личко [2].

Агрессивность и сопутствующие ей состояния (ненависть, раздражение, злоба, эмоциональная взрывчатость и др.) сочетаются с эпилептоидным типом акцентуации, астеноневротическим, гипертимным, циклоидным, истероидным, неустойчивым (классификация по А. Е. Личко) [2].

Таким образом, анализ отечественных публикаций по проблеме агрессии позволяет говорить о существующей тенденции к сужению этого понятия и рассмотрению его отдельных аспектов, в рамках социально-психологической компетенции личности, психопатологии, юридического направления. Вероятно, такая тенденция объясняется многообразием форм и проявлений агрессивного поведения, осложняющих его исследование, невозможностью в одну формулировку включить все аспекты данного феномена. Вместе с тем его изучение отличается комплексностью, с привлечением для анализа положений многих научных дисциплин.

Невзирая на имеющиеся различия в подходах к исследованию проявлений агрессии, в происхождении и развитии brutального поведения русскими исследователями, в той либо другой степени, сознается роль социальных причин, действие общественной ситуации развития. Даже проявление агрессивного поведения при аномалиях психического развития личности рассматривается в общем контексте влияния социальной среды, в неблагоприятных условиях которой психические аномалии рассматриваются как фон, облегчающий реализацию асоциальных тенденций.

Итак, анализ различных подходов к изучению агрессии убеждает в отсутствии единого мнения в отношении данного феномена. Исследователи по-разному понимают природу агрессии. Она рассматривается как следствие действия врожденных инстинктивных побуждений; фрустрации; определенных социальных условий. В связи с этим предлагаются различные основания для классификации проявлений агрессивности и разные методы контроля, предотвращения агрессивного поведения. Определяющее место в решении последней проблемы, как справедливо отмечает Т. Г. Румянцевой, принадлежит тому факту, как понимается сама природа данного феномена, какие теоретические модели такого поведения при этом принимаются [6].

Литература:

1. Алиева М. Б., Магомедова Е. Э. Определение личностных деструкций в психологии. 2017. С. 236-242
2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. Тексты. — М., С. 288-315.
3. Савина В. С. Особенности агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста [Текст]: учебное пособие / В. С. Савина. — СПб.: Речь, 2004. — 449 с.
4. Лоренц К. Агрессия. — М.: ИГ «Прогресс», 1994. — 272 с.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. — Т. 17, № 5. — С. 3-18.
6. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. — № 1. — С. 81-87.
7. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
8. Явбатырова Б. Г. Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

СТЕПЕНЬ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Алиева М. Б.,
к.п.н., доцент ДГПУ
Шихамирова Б. Г.,
к.п.н., доцент ДГПУ
Шахвалиева А. М.,
ст-ка 2 курса ФСПиП*

На современном этапе развития общества одной из приоритетных ее задач является воспитание нового поколения, которое должно воплотить в жизнь идею национального возрождения государства и которое будет жить в условиях открытого общества, интегрированного в мировую культуру.

В современном обществе происходит обновление всего процесса социально-экономической жизни, развитие всех сторон общественных отношений. Расширение гласности, развитие демократии и построение гражданского общества можно рассматривать только в связи с одновременным формированием соответствующего нравственного облика нации и, в первую очередь, подрастающего поколения.

Стержнем нравственного облика школьника является активная жизненная позиция. Поэтому формирование нравственного облика должно вестись как процесс формирования активной жизненной позиции. Это будет свидетельствовать об осознании долга, ответственности, нетерпимости к отрицательным явлениям.

Активность в социальном смысле может формироваться у человека в самой жизнедеятельности, посредством учебной и культурно-досуговой деятельности, с помощью которой он усвоит принципы морали, проникнет в систему нравственного облика личности.

Одной из актуальных проблем деятельности среднего общеобразовательного учреждения на пути решения данной задачи является организация духовно-нравственного воспитания подростков. К сожалению, такие проблемы, как кризис семейного воспитания, уменьшение воспитательного воздействия в школе, социально-экономические трудности общества способствовали тому, что проблема нравственного воспитания приобретает все большую остроту.

Интерес к проблемам нравственного воспитания подростков носит постоянный и устойчивый характер в отечественной философии, социологии, культурологии, психологии, педагогике.

Значительный вклад в понятие «формирование» как приобщение ребенка к современной общечеловеческой культуре внесли ведущие отечественные педагоги (Ш. А. Амонашвили, Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, М. П. Щетинин, Н. Е. Щуркова и др.), которые в своих трудах конкретизировали формы и способы освоения культуры ребенком.

Социальный характер формирования личности подростков, связанный с социально одобряемыми ценностями, отмечали в своих трудах Ю. К. Бабанский, О. С. Газман, Н. Е. Ковалев, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, П. И. Пидкасистый, М. И. Рожков и др. [4, 6, 7].

Для религиозно-философского мировоззрения характерно восприятие духовно-нравственных ценностей как наличие божественного начала в человеке [5]. Использование воспитательного потенциала религии в духовно-нравственном развитии подрастающего поколения рассмотрены в научных публикациях Ш. А. Амонашвили, Б. Т. Лихачева, М. И. Махмутова Н. Д. Никандрова, М. Г. Тайчинова и др. Рассматривали возможность включения духовной культуры в содержание образования Г. Р. Балтанова, Л. С. Васильев, Л. Н. Гумилев, Д. Е. Еремеев, Р. И. Зиннурова, Л. И. Климович, Ш. Марджани, Р. М. Мухаметшин, К. Насыри, М. Б. Пиотровский, В. М. Порохова, Л. А. Харисова, Р. Фахретдин, Р. Х. Шаймарданов и др. Вопросы применения духовно-нравственных традиций как воспитательного средства поднимались в работах

В. Ф. Афанасьева, Г. Н. Волкова, Г. В. Виноградова, А. Ш. Гашимова, А. Э. Измайлова, З. Г. Нигматова, В. И. Суханова, Я. И. Ханбикова, А. Т. Сибгатуллиной и др.

В. И. Андреев определяет духовность как фундаментальное свойство человека, интегрирующее «духовные потребности и способности человека самореализовывать себя в поисках истины в творчестве, в стремлении к добру, свободе и справедливости» [3]. Он отмечает, что воспитание подрастающего поколения должно начинаться с формирования нравственных ценностей, что «духовно-нравственное воспитание требует не изобретения новых приемов, методов, а разумное использование и системное применение старых, общепринятых». Духовность человека рассматривается через призму социокультурного взаимодействия и саморазвития человека.

Я. С. Турбовский интерпретирует духовность как объект методологического рассмотрения в воспитании подрастающего поколения [9]. Он отмечает, что на методологическом уровне необходимо разобраться в вопросах духовности, исходя из двух позиций:

1) связать проблему духовности с целью, ради которой она выносится на обсуждение;

2) выявить фундаментальную зависимость между стремлением к раскрытию сущности духовности и функционированием системы образования в реальной действительности.

Именно эти методологические позиции во многом определяют функционирование отечественного образования, служат концептуальной основой написания программ, учебников и отношений между педагогами и учащимися. По мнению Я. С. Турбовского, духовность пронизывает «буквально все виды отношений человека, начиная с осознанного детства, духовность характеризовала все виды общественного сознания — идеологического, религиозного, философского, социологического». Тем самым духовность рассматривается как отражение нравственной стороны личности, как показатель ее духовно-нравственных ценностей. Выбор человека с позиции его ценностей и социальных

ориентиров служит проявлением его духовно-нравственных ценностей.

С точки зрения И. А. Соловцовой, феномен духовного воспитания не поддается изучению на основе традиционного естественнонаучного подхода и для этих целей рациональнее применять методы педагогической герменевтики, основным из которых является понимание. Опираясь на определение М. М. Бахтина, И. А. Соловцова рассматривает понимание как универсальную форму освоения действительности, ее духовной составляющей. Поэтому не случайно то, что один из видных отечественных ученых, внесший существенный вклад в понятие «духовно-нравственное воспитание», Д. И. Тихомиров рассматривал содержание образования с «позиции человеколюбия, милосердия, социального равенства и справедливости, уважения и любви». В своих трудах он пытался донести до каждого педагога мысль о том, что такие ценностные качества личности как доброта, порядочность, трудолюбие, ответственность, достоинство формируются и определяются через отношение человека к человеку, к природе, обществу [2, 5]. Одним из важных принципов обучения Д. И. Тихомиров считал: доминирование духовно-нравственных компонентов на всех ступенях и направлениях педагогического процесса; приоритет воспитания в образовательном процессе; уважение к личности в сочетании с требовательностью; связи обучения с жизнью [3]. Он выделял два основных источника духовного роста и нравственного развития человека: «непосредственные наблюдения» и «восприятия из окружающего»; самостоятельные переживания и восприятия, заимствованные у других людей через устное и печатное слово, через науку и искусство» [3].

В современных условиях, когда в жизнь подрастающего поколения активно вторгается «клиповое сознание», виртуальная реальность, опасность распространения примитивно-потребительского сознания, возникла необходимость пересмотра методологических основ воспитания. В свое время К. Д. Ушинский, говоря о сущности воспитания, обратил внимание на то, что необходимо «организмам всякого рода» способность к развитию посредством свойствен-

ной ей пищи, материальной или духовной. То есть, воспитание должно проходить через достойное «кормление» личности [6].

Рассмотрение процесса нравственного воспитания подростков через динамику гуманистических тенденций в отечественной педагогике обуславливает необходимость выбора исходной позиции. Так, П. Ф. Каптерев представляет воспитание с точки зрения историко-педагогического процесса как «саморазвивающуюся систему» [2].

Ведущая тенденция этой системы — нарастание гуманистических начал воспитания. Исследователь подчеркивает, что воспитание и образованность — это путь, с помощью которого «приспосабливают» подрастающее поколение к общественной жизни и к формам ее устройства. Несмотря на то, что такое понимание воспитания представляется достаточно односторонним и узким, с точки зрения П. Ф. Каптерева, именно в этом заложен залог дальнейшего движения воспитания [2].

В условиях усиления гуманистической направленности воспитания в обществе актуальна проблема формирования у подростков позитивного отношения к людям. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, в решении данного вопроса накоплен определенный опыт. Эта проблема рассмотрена в работах Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинского, И. М. Юсупова, С.В. Кондратьевой и др.

Видные татарские просветители Ш. Марджани, К. Насыри, Р. Фахретдин в школьном образовании на передний план выдвигали нравственное формирование, а в нем особое место уделяли традициям, обрядам, обычаям, нравам.

Однако у них отсутствуют конкретные пути использования идей народной педагогики в воспитании гуманности.

В исследованиях З. Г. Нигматова дано определение гуманизма как основополагающего принципа педагогики [8]. Проявление заботы к людям он рассматривает как один из характерных и важных признаков гуманности. Кроме того, автор акцентирует внимание на том, что одним из основных средств реализации принципа гуманизма в воспитательном процессе являются народные традиции.

В зарубежных концепциях воспитания имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию. Так называемую технократическую педагогику составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство обучающимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название — гуманистическая школа. В общем, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека-исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США этими ролями были: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Скиннер, создатель технократической педагогики, полагал, что воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также исходят из того, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения обучающихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на обучающихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации — развитию своих природных способностей, поиску смысла существования и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. *Самоактуализация* — это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полноценной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должны возбудить собственные силы человека по решению его проблем, не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обуче-

ния и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий и пр., а изменение личности обучающегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания — дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его Л-концепции, Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только таким оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых значимое учение может состояться:

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие и значимые для них.

2. Педагог чувствует себя по отношению к обучающимся конгруэнтно, т.е. проявляет себя таким человеком, как он есть, выражая себя свободно.

3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к обучающемуся, принимает его таким, как он есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к обучающемуся. Способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог обеспечивает средства учения обучающихся: книги, учебники, инструменты, материалы.

Педагог играет роль фасилитатора, помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу обучающегося, т.е. учение должно быть центрировано на обучающемся, а не учебном предмете.

Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить обучающихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов.

По словам Р. Х. Шакурова, «потребность составляет исходную основу межличностных отношений, где «механизм бумеранга» — на первом месте по значимости. Видимо, его психологические корни уходят в естественную для человека

потребность в любви, уважении, признании, духовном единении с другими людьми» [10].

Побудить учащихся к нравственному выбору и дать возможность самим определять свои нравственные ориентации составляют основную задачу духовно-нравственного воспитания. Достоинством является стремление зарубежных ученых создать недирективные системы воспитания, где дается больше возможности свободной деятельности детей совместно с товарищами, учителями, и важную роль играет душевное и духовное общение друг с другом, со взрослыми. Примером тому служат Вальдорфская школа, основанная Р. Штайнером, школы П. Петерсона, С. Френе, Я. Корчака.

В педагогической науке появились работы, вскрывающие сущность нравственного воспитания подростков. Изучение этиологии нравственного воспитания позволяет ученым выделять множественность факторов, продуцирующих нравственное поведение детей. Одни авторы акцентируют свое внимание на социально-педагогических факторах (семейное воспитание, школьное воспитание и др.). К такому направлению следует отнести работы В. А. Аромавичюте, З. В. Баерюса, Л. Н. Голубевой, Э. Г. Костяшкина, Г. П. Медведева, П. П. Середы, З. А. Раевской и др.

Другую группу исследователей составляют ученые, для которых более значимыми являются факторы социально-психологического порядка: М. А. Алемаскин, Г. Г. Бочкарева, Л. М. Зюбин, И. А. Невский, А. М. Печенюк, С. А. Расчетина, А. И. Селецкий и др.

Внимание ученых сосредоточивается на выявлении условий, детерминирующих нравственное воспитание подростков, и обосновании эффективности разнообразных воспитательно-профилактических средств, форм и методов работы (А. С. Белкин, А. Ф. Никитин, В. М. Обухов, Л. Б. Филонов и др.). Многие исследования связаны с выявлением путей подготовки и переподготовки педагогических кадров к работе с детьми, страдающими безнравственными формами поведения (Ю. И. Зотов, Г. И. Куликов, А. А. Остапец-Свешников, В. А. Попов, И. П. Трушина и др.).

Натуралистические теории морали (А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, экзистенциализм) утверждают, что нравствен-

ность зависит от природных инстинктов, задатков, данных от рождения нравственных структур. Религиозные концепции объясняют мораль существованием сверхчувственной духовной силы, которая обладает фундаментальным свойством праведности и выступает как норма, образец для поведения человека.

Согласно научно-материалистической позиции (В. С. Буянов, В. С. Овчинников, И. В. Мартыничев, В. А. Щербинин и др.), мораль детерминирована обществом, однако человек свободен в выборе норм поведения и должен нести ответственность за свой выбор. Индивидуальная нравственность состоит в принятии моральных норм и следовании им в личном поведении. Соблюдение моральных норм обязывает человека часто преодолевать аморализм отдельных групп или всей социальной системы.

Структуру нравственности личности составляют знания, чувства и отношения, поведение. Все эти компоненты нравственности определяют задачи нравственного воспитания, которое понимается как педагогическая деятельность по формированию у воспитанников системы духовно-нравственных ценностей как знаний, чувств и оценок, правильного поведения. Более частным вопросом, но имеющим глубокие исторические корни, является вопрос о формировании духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения.

Понятие «ценность» рассматривается в контексте исследования «нравственной ценности», которая существует и интерпретируется в двух аспектах.

Как писал Л. М. Архангельский, «во-первых, это объективно существующие, сформированные конкретно-историческим и социальным опытом человечества нравственные нормы, принципы, идеалы, понятия добра и зла, справедливости, счастья. Во-вторых, нравственная ценность может выступать как личностный феномен, как персонифицированное отношение человека к общественным нравственным ценностям, их принятие, непринятие и т.д.» [1].

Нравственные ценности выдвигают в разряд высших ценностей. Многие исследователи (В. А. Блюмкин, Д. А. Леонтьев, Т. И. Пороховская, А. И. Титаренко и др.) сущность чело-

века определяют его потребностями в труде, творчестве, в общении, познании, в красоте и добре. Этим высшим потребностям, как отмечал Т. Н. Бояк, соответствуют и высшие ценности: благо человека и человечества, справедливость, альтруизм, бескорыстие, благодарность, честь, совесть. Все остальные ценности (материальные и духовные блага) он рассматривает как средства и как условия достижения высших ценностей [5].

Понятия «ценностные представления» и «ценности» в научной литературе часто смешиваются: либо первые рассматриваются как зеркальное отражение вторых, не представляющее отдельного интереса, либо вторые сводятся к первым. Проанализировав множество различных пониманий и определений ценностей, предлагавшихся в философии, социологии, этике и психологии, мы пришли к выводу о неизбежности соотношения этого понятия с тремя различными группами явлений. В результате было сформулировано представление о трех формах существования ценностей, переходящих одна в другую.

Таким образом, анализ состояния разработанности проблемы воспитания духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения позволяет нам сделать вывод о том, что в течение многих десятилетий происходило формирование педагогической мысли о необходимости целенаправленного, системного духовно-нравственного воспитания. Необходимость формирования личности через формирование духовно-нравственных ценностей многими учеными рассматривается как основа внутреннего, личностного развития подрастающего поколения.

Литература:

1. Архангельский Л. М. Моральные ценности и современность. — № 11. — С. 88-93.
2. Алиева М. Б., Кудиева Р. Н. Гражданско-патриотическое воспитание. ДГПУ 2019. С. 232-236
3. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 2010. — 608 с.
4. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 2009. — 560 с. (переизд.).

5. Бояк Т. Н. О понятиях: «ценности», «ценностные ориентации» [Текст] / Т. Н. Бояк.— Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2006. С. 73-81.
6. Газман О. С. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя): Метод, рекомендации — М.: Новая школа, 2012. — 11 с.
7. Мудрик А. В. Воспитание в системе образования: характеристика понятия // Классный руководитель, 2002. — № 5. — С. 4-10.
8. Нигматов, З. Г. Принципы гуманизма и его развитие в истории современной школ: Дис. канд. пед. наук. — Казань, 1990. — 397 с.
9. Турбовский, Я. С. Духовность как объект рассмотрения // Педагогика. — 2009. — № 9. — С. 3-13.
10. Шакуров В. М. Воспитание личности. — М.: Просвещение, 2001. — 36 с.
11. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
12. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ

*Алимжанова Ж. С.,
ст-ка 5 курса, педагогического факультета
Уткина Т. И.,
д-р пед. наук, профессор кафедры математики,
информатики, физики
Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал)
Оренбургского государственного университета
г. Орск*

На современном этапе развития российского образования проблема развития мотивации к изучению математики у школьников стоит особенно остро отмечается в концепции развития математического образования в Российской Федерации [3]. От того как будут развиваться различные компоненты мотивации к изучению математики и физики у обучающихся в средних образовательных организациях в значительной степени будет зависеть качество их подготовки. В научной литературе понятие мотивации трактуется разными авторами по-разному. Но все авторы сходятся во мнении, что мотивация является источником активности.

Мотивация, по Виханскому О.С. — это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей [2].

В. Г. Асеев [1] под мотивацией понимает все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д. У П. М. Якобсона [4] можно встретить подробный анализ мотивации различных конкретных форм поведения человека, включавшего в это понятие самые разные

психологические образования, побуждающие субъекта к деятельности.

Под «развитием мотивации» будем понимать процесс и результат количественных и качественных изменений человека, а также совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

В педагогике термин «модель» трактуется «как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта». А под инновационной моделью будем понимать искусственно созданный объект в виде схемы, обеспечивающий повышение эффективности развития.

Разработанная в рамках данной статьи инновационная модель развития мотивации школьников (*рис. 1*) состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, организационно-содержательного, контрольно-результативного.

Целевой блок данной модели включает в себя основную цель — развитие мотивации учащихся 8 класса к изучению математики и физики. Исходя из цели, необходимо решить следующие задачи: реализовать требования государственного образовательного стандарта основного общего образования; достижение качества физико-математической подготовки учащихся; контроль качества физико-математической подготовки учащихся; развитие компонентов мотивации учащихся 8 класса к изучению математики и физики.

Методологический блок отражает принципы:

а) принцип научности, который предполагает, что деятельность по определению и разработке модели направлена на развитие мотивации учащихся и должна идти в соответствии с современным состоянием науки. От реализации этого принципа зависит уровень мотивации учащихся 8 класса к изучению математики и физики.

б) принцип системности определяет необходимость формирования у обучающихся целостной системы знаний и

умений, тем и разделов учебного материала на развитие мотивации изучения математики и физики.

в) принцип открытости означает свободу зачисления в число обучаемых и составления индивидуального учебного плана, также свободу места, времени и темпов обучения.

г) принцип последовательности в создании и совершенствовании модели направленной на развитие мотивации подразумевает изложение содержания изучаемой темы по определенной дидактической системе и логике, которая должна быть представлена в учебной программе; опору на ранее усвоенные знания.

Также данный блок включает в себя подходы (системно-деятельностный, личностно- и практико-ориентированный, компетентностный) направленные на развитие мотивации у учащихся 8 класса к изучению математики и физики.

Системно-деятельностный подход: основная идея заключаются в том, что главный результат образования — это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях; новые знания не даются в готовом виде. Дети самостоятельно «открывают» их в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Функция учителя заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса: подготовка дидактического материала для работы, организация различных форм сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы, создание условий для самоконтроля и самооценки. Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Личностно-ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, поз-

воляющая посредством на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности.

Практико-ориентированный подход способствует развитию внутренней мотивации учения, создает условия для реализации познавательного поиска, самовыражения и творчества. Таким образом, если при обучении математике обучающихся систематически и целенаправленно использовать практико-ориентированные задачи, то повысится: качество математической подготовки учащихся, интерес к предмету, поскольку для подавляющего большинства ценность математического образования состоит в ее практических возможностях.

Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Такой подход в обучении математике и физике предполагает освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни.

Также в данном блоке указаны средства дистанционных форм коммуникации: платформы ZOOM и Google Класс.

Следующий, организационно-содержательный, блок включает в себя комплекс задач мотивационного характера, популярную лекцию «Кресты и их применение в деревянном зодчестве», а также дополнительную образовательную программу «Учимся проводить доказательные рассуждения в процессе решения геометрических задач методом координат на плоскости».

В данной статье, был принят подход О. С. Виханского к определению понятия «мотивация», а под «задачей» будем понимать проблемную ситуацию с явно заданной целью, которую необходимо достичь; в более узком смысле задачей также называют саму эту цель, данную в рамках проблемной ситуации, то есть то, что требуется сделать.

Таким образом, под «задачами мотивационного характера» можно понимать такие проблемные ситуации с явно заданной целью, которые необходимо достичь, а также побуждающие к действию, управляющие процессом поведения человека, задающие его направленность, организацию, активность.

Комплекс задач мотивационного характера по основному курсу алгебры 8 класса включает в себя дидактические игры, включающие задачи мотивационного характера (ДИ — А), задачи мотивационного характера на анализ жизненных ситуаций и ситуаций успеха (ЗАЖСиСУ — А), задачи мотивационного характера (ЗМХ — А).

Комплекс задач мотивационного характера по основному курсу геометрии 8 класса включает в себя дидактические игры, включающие задачи мотивационного характера (ДИ — Г), задачи мотивационного характера на анализ жизненных ситуаций и ситуаций успеха (ЗАЖСиСУ — Г), задачи мотивационного характера (ЗМХ — Г).

Комплекс задач мотивационного характера по основному курсу физики 8 класса включает в себя дидактические игры, включающие задачи мотивационного характера (ДИ — Ф), задачи мотивационного характера на анализ жизненных ситуаций и ситуаций успеха (ЗАЖСиСУ — Ф), задачи мотивационного характера (ЗМХ — Ф).

Последний блок модели — контрольно-результативный блок включает в себя три уровня развития мотивации к изучению математики и физики у учащихся 8 класса:

а) креативный уровень определяет высокую степень развития мотивации, учащиеся максимально заинтересованы предметами и изучаемыми темами, отлично справляются с предложенными им заданиями;

б) репродуктивный уровень определяет среднюю степень развития мотивации, учащиеся заинтересованы некоторыми изучаемыми темами, показывают среднюю оценку при выполнении представленных заданий;

в) адаптивный уровень характеризует низкую степень развития мотивации, учащиеся не заинтересованы предметами и изучаемыми темами, показывают плохие результаты при выполнении представленных заданий; учитель не смог

мотивировать учащихся к изучению математики и физики у учащихся 8 класса.

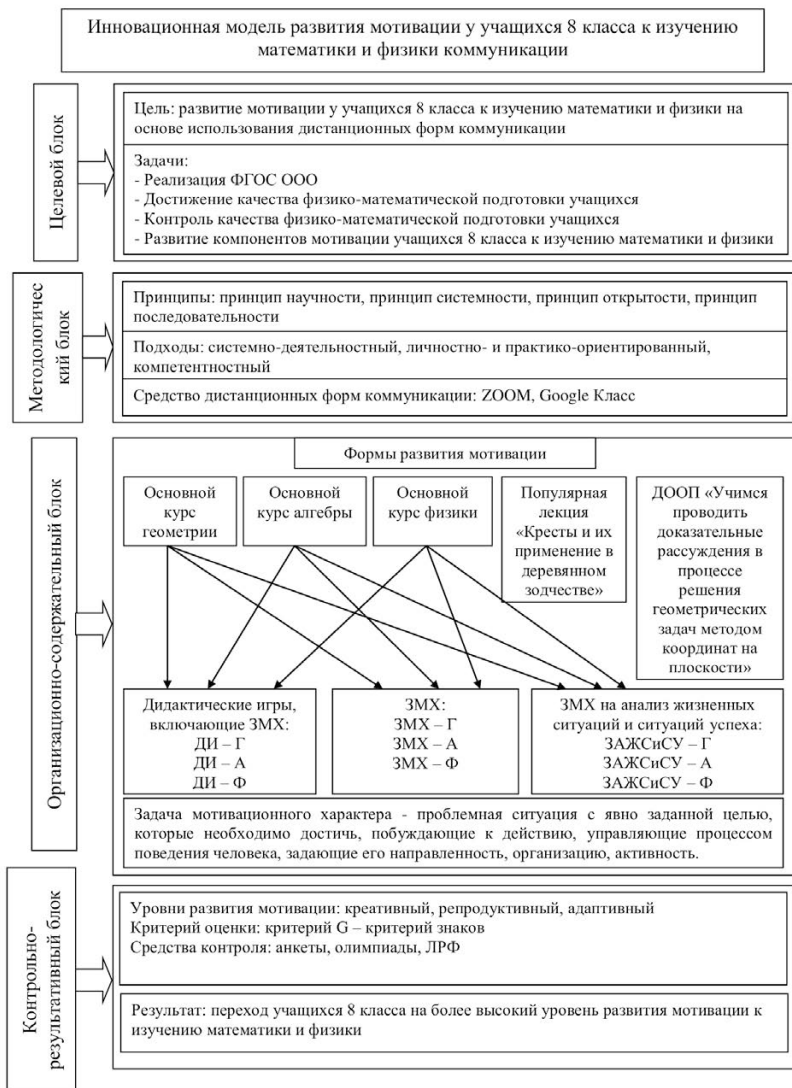


Рис. 1. Иновационная модель развития мотивации у учащихся 8 класса к изучению математики и физики

Средствами контроля развития мотивации у учащихся 8 класса к изучению математики и физики являются анкеты, олимпиады, лабораторные работы по физике.

Анкеты, применяемые для определения уровня мотивированности учащихся, составлены на основе таких анкет, как «Диагностика направленности учебной мотивации (Т. Д. Дубовицкая)» и «Методика изучения мотивации учения подростков (Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова)». Анализ данных анкет позволил выявить компонентный состав мотивации учащихся.

Также в данном блоке описан результат: переход учащихся 8 класса на более высокий уровень развития мотивации к изучению математики и физики.

Эффективность функционирования разработанной инновационной модели обосновывается на основе использования G-критерия Знаков и T-критерия Вилкоксона.

Литература:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. — М.: Профиздат, 2001. — 117 с.
2. Виханский О. С. Менеджмент: Учебник. — 3-е изд. / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — М.: Экономистъ, 2003. — 528 с.
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации / Утв. распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013, с изменениями на 08.10.2020.
4. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. — М.: Наука, 1969. — 274 с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Бабаева М. Р.,
ст-ка 2 курса ФСПП ДГПУ*

Социальное воспитание — это целенаправленный процесс усвоения общественно значимых ценностей, взглядов, идей, способов поведения и общения, развития социально значимых качеств. Это неотъемлемая часть процесса социализации, педагогически регулируемая и направленная на формирование социальной зрелости, развитие личности через включение ее в различные типы социальных отношений в общении, игре, учебе и общественно полезной деятельности. Целью социального воспитания является развитие навыков коллективной ответственности, соблюдения моральных и этических норм, умения взаимодействовать с другими членами коллектива, воспитания сознательной толерантности, активности и желания участвовать в делах детского коллектива, стремления к самореализация социально адекватными способами [1, с. 79].

Педагогическая деятельность может соответствовать принципам социального воспитания, когда она направлена на раскрытие способностей, творческих талантов каждого ребенка как субъекта формирования личности, который находится в тесной связи или является частью общества.

Социализация и социальное воспитание детей в объединениях учреждений дополнительного образования происходит в процессе освоения каждой общеразвивающей образовательной программы любой направленности. Поскольку процесс реализации, цели, задачи, приемы, формы, методы и содержание программ дополнительного образо-

вания включают в себя все основные составляющие: принципы и концепции социального образования [3, с. 57].

Воспитание творческой личности, развитие нравственной, грамотной личности — одна из важнейших задач современного образования. Все чаще вовлекаемые взрослые высказывают свои переживания в связи с масштабной информационно-образовательной нагрузкой на детей в современном процессе их развития и обучения, с отсутствием положительных и эффективных образовательных моментов в их жизни. Современный ребенок живет и развивается в очень неоднозначном и динамичном информационном мире, который не всегда контролируется взрослыми. И этот мир может иметь образовательное воздействие, выходящее за рамки формата семьи, школы и влияния внутреннего круга. Часто он более активный, доступный, более привлекательный по форме, более разнообразный по содержанию. Большинство взрослых, к сожалению, продолжают считать семью и школу главными учреждениями образования и воспитания. В настоящее время образование относится к сфере услуг, образование не входит в приоритетную сферу услуг (из-за интенсивного академического ритма). Современные родители больше заняты обеспечением экономических условий для жизни и развития детей, в связи с этим нельзя сказать, что все они могут постоянно активно и грамотно заниматься воспитанием. В такой ситуации воспитание и социализация детей происходит все более стихийно и непредсказуемо. Жизненные риски диктуют необходимость активизировать учебный процесс повсеместно и постоянно. Все более актуальной становится необходимость формирования не только метапредметных образовательных результатов, но и креативности (адаптивности), ответственности, патриотизма, культуры, духовности [2, с. 119].

О правильном воспитании можно говорить и спорить бесконечно долго. По этой теме существует множество различных разработок (литература, лекции, обучающие семинары, технологии, практики и многое другое). Но стоит помнить, что ребенка нужно не только учить, наполнять необходимой информацией, формировать в нем что-то

чрезвычайно важное, тренировать и тренировать. С детьми нужно проводить время, общаться. И обязательно подкрепите свои слова хорошим примером. Они учатся вести себя в разных ситуациях, наблюдая за поведением взрослых, играя «во взрослых», «заражаясь» от взрослых с «позитивным поведением».

Школьное образование — важный элемент образования в современном обществе, который формирует у ребенка базовые знания и навыки. Содержание образования ориентировано в первую очередь на интеллектуальное воспитание, обеспечение самоопределения личности, создание условий для его самореализации и развития в обществе, что в будущем повлияет на укрепление и совершенствование законности. В настоящее время нет альтернативы (и, следовательно, выбора) базовому школьному образованию (за исключением небольшого процента детей, обучающихся на дому). Взаимоотношения преподавателя и ученика, возникающие в учебных заведениях, формализуются самим программным процессом передачи-принятия-оценки материалов знаний. Тем не менее оценочная система образования в большей степени фокусирует задачи на интеллектуальном, информационном и физическом развитии (преподавание, обучение), и только после этого решаются вопросы личностного, духовно-нравственного и нравственного развития школьников. Образование, как школьная деятельность, не считается приоритетной, но должно быть важной органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития детей [2, с. 120].

Дополнительное образование детей стало обязательной составляющей общего образования. С уверенностью можно говорить о мультимодальных компетенциях, многофункциональных областях навыков и умений, которые получает выпускник учреждения системы дополнительного образования: когнитивные (познание, рост), личностные (поведение, характер), этические (культура, воспитание), мета-комплекс (управление эмоционально-волевой сферой, состояниями, настроением, поведением). Особенностью дополнительного образования является то, что разные

типы учреждений дополнительного образования соответствуют всему спектру склонностей, интересов и целей каждого обучающегося. В дополнительном образовании максимально демократичный формат отношений между учителем и учеником, сотворчество (не оценочное обучение), взаимопомощь и сотрудничество, позитивная социализация в формате детского коллектива, улучшение психоэмоционального состояния ребенка. Каждый ученик (составляющие процесса качественного воспитания патриота, гражданина, духовной и творческой личности). Воспитательная работа, ее позитивность и эффективность при создании системы дополнительного образования основываются на характеристиках самой системы. Под дополнительным образованием детей многие исследователи понимают целенаправленный процесс обучения и воспитания через реализацию дополнительных образовательных программ [4, с. 100].

Процесс реализации программ дополнительного образования любого направления и содержания проходит в атмосфере безоценочных отношений (при снижении уровня стресса ребенок практически всегда успешен). Через успешность формируется постоянство интереса к изучаемому делу. Ритм освоения программных материалов учитывает возможности ребенка (индивидуальный подход). Непроизвольно возникают достаточно тесные контакты педагога не только с воспитанниками, но и родителями (родители становятся участниками образовательно-развивающе-воспитательного процесса). Органично происходит социализация детей: через контакты с педагогами, детской группой, другими взрослыми, через обучение интересному делу приобретает позитивный навык контактов и опыт самостоятельности. Взросление детей также происходит через самоосознание и самооценку творческих и трудовых навыков, коммуникаций, результатов труда, процесса деятельности. Возможность в дополнительном образовании получить множественные навыки и попробовать многие дела заставляет ребенка делать осознанный выбор, учит организовывать себя и свое время, одновременно — это «проба себя», рост самостоятельности, умений и навыков, различных

компетенций, культурно-духовное взросление, социальная ориентация, реальная предпрофессиональная подготовка [5, с. 56].

Большинство педагогов дополнительного образования профессионально занимается любимым делом. Зачастую, мотивация педагога — желание передать очень личностный опыт, отношение к интересному для себя делу, свои умения и навыки, «премудрости мастера», научить воспитанника всему, что любишь и умеешь сам. В педагогических коллективах стимулируется высокая вариативность методов, приемов, методик, средств, техник, ритма обучения навыку, делу или предмету. Увлеченность педагога делом, позитивная энергетика передачи знаний («я люблю, хочу, чтобы полюбил и ты»), энтузиазм, со-творчество, эмоциональные контакты, — это эффективная работа на позитивный результат как обучения, так и воспитания [1, с. 80].

Программы в дополнительном образовании общеразвивающие, методически и практически выверены, но существует незаформализованное общение педагогов и воспитанника в рамках занятий (и вне их), которое также «работает» на развитие и воспитание детей. Для эффективной реализации программного материала, максимального решения поставленных образовательных и воспитательных задач, педагогам необходимо знать возможности и особенности детского возраста. Чтобы доступно подавать учебный материал, выбирать посильные, понятные и интересные для детей «актуальные возрастные формы работы», уметь наблюдать, анализировать поведение и состояние воспитанника, выбирать темы для личного общения, важно учитывать индивидуальные детские характеристики, возрастные особенности физического и психического состояния, поведения современных детей. Существует много моментов и ситуаций, о которых стоит помнить при педагогическом взаимодействии с воспитанниками. Кризисы возрастные и личностные, адаптационные периоды (учебные, природные, физиологические), личные ситуативные проблемы и события, индивидуальные характеристики, семейные воспитательные традиции... И еще все то, что настоящий педагог, как воспитатель, посчитает важным

знать, учитывать и использовать для взаимно комфортного общения в процессе реализации образовательных программ [2, с. 120].

Для большей наполненности воспитательно-развивающего направления в учреждении дополнительного образования важно проводить обучающе-просветительскую работу с коллективом педагогов и родителями по спектру вопросов воспитания.

Литература:

1. Абрахова В. В. Возможности учреждения дополнительного образования как среды творческого развития детей и взрослых // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 5-1. С. 79-87.
2. Бараева Р. В. Социальное воспитание детей в объединениях учреждений дополнительного образования // В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых. Итоги 10-летия международной деятельности ШГПУ — Шуйского филиала ИвГУ: материалы XII Международной научной конференции. 2019. С. 118-121.
3. Бабосов Е. М., Мамедов А. К. Социология науки: (учебное пособие для бакалавров) / Бабосов Е. М., Мамедов А. К.; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Социологический фак. — М.: Изд-во МБА, 2021. — 215 с.
4. Снегирёва М. В. Правовые ценности и сотрудничество педагогов в области непрерывного образования // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2021. Т. 1. № 2 (98). С. 96-109.
5. Чегодаева Е. А. Специфика деятельности социального педагога в образовательном учреждении // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 69-5. С. 55-58.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Каримулаева Э. М.,

к.п.н., доцент кафедры правовых дисциплин и методики преподавания

Дагестанский государственный педагогический университет

Мирзоева Т. А.,

магистр 2 года обучения ФУиП

Дагестанский государственный педагогический университет

Внеурочная деятельность — составная часть образовательного процесса в общеобразовательном учреждении, являющейся составной частью учебно-воспитательного процесса. Внеурочную работу можно рассматривать еще и как форму организации досуга и свободного времяпрепровождения школьников. Внеурочную деятельность способствует реализации требований сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС ОО). В стандарте нового поколения представлена совершенно другая структура учебного плана, где в качестве основного компонента включено организация внеклассных мероприятий и внеурочных работ. Внеурочная деятельность направленная на развитие личностных характеристик учащихся, достижение метапредметных результатов освоения школьниками основной программы основного общего образования.

Внеурочная деятельность, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, занимает определенное место в концепции стандарта нового поколения, где отмечается, что это «позволит в полной мере реализовать требования ФГОС общего образования». В этом же важном документе дано определение понятию «внеурочная деятельность», оно рассматривается, как «образовательная деятельность, которая осуществляется в формах, отличных, от классно-урочной». Внеурочная работа направлена на достижение личностных и метапредметных результатов освоения ООП. В ФГОС общего образования представлена

совершенно новая структура учебного плана. Структура учебного плана в качестве одного из основных компонентов включает в себя внеурочную деятельность. Эта деятельность направленная на развитие личностных характеристик учащихся и достижение метапредметных результатов освоения школьниками основной программы [2, с. 86].

Организуемые внеурочные мероприятия объединяют все известные виды деятельности в школе. В существующих видовых рамках возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации подрастающего поколения. Как же организовать внеурочную работу, на, что следует обратить внимание? Эти и другие вопросы должны быть в центре внимания современного педагога работающего сегодняшней школе. Конечно же, самое продуктивное время, когда осуществляется процесс воспитания — это время свободное от обучения, ведь в рамках внеурочной работы создаются условия для развития личности самого ребенка, так как внеурочная деятельность организуется для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге. Условия должны создаваться в соответствии с индивидуальными способностями школьника. Одновременно с этим формируются такие способности как, познавательная активность, нравственные основы личности, коммуникативные навыки. Активно происходит закладка основ для адаптации ребенка, как интеллектуального и гармонично развитого члена общества. Внеурочная деятельность позволяет максимально развить и сформировать познавательные потребности и способности ученика[1, с. 102].

Разнообразие форм выше обозначенной деятельности зарождает состоятельность условий для различных видов деятельности. Все это, в целом, позволяет не только расширить диапазон базового образования, но и получить специальные научные и профессиональные знания, навыки, умения. Использование и применение различных видов и форм внеурочной деятельности способствует приданию процессу обучения и воспитания неповторимый, созидательный характер, что определяет его единство и многомерность в рамках концепции непрерывного образования.

Правильно организованная внеурочная деятельность помогает учителю в объединении и сплочении класса. Ведь именно внеклассное мероприятие способствует объединению школьников в коллективы, которые связаны общими интересами и увлечениями. Без сомнений, внеурочная работа служит решению вопросов воспитания учащихся в духе товарищества, взаимопомощи и взаимовыручки. Внеурочная деятельность по любому школьному предмету предоставляет возможность школьникам приобретать более глубокие умения работы со энциклопедической и справочной литературой, подготовить небольшое выступление и доклад, формированию навыков ораторского искусства [3, с. 60].

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической и методической литературе имеется немало определений «внеурочная деятельность». Проведем небольшой исторический экскурс и убедимся в том, что научный смысл и содержание понятия «внеурочная деятельность» в разные эпохи менялись. Это зависело от немногих факторов, таких, как в выделение важных приоритетов и мировоззренческих установок организаторов системы обучения и воспитания. Это происходило не просто так. Это формировалось под влиянием определенных идеологических и культурных потребностей общества. Первоначально в теории и практике отечественного образования преобладали следующие термины: «внеурочная работа», «внеклассная работа», «внеучебная работа». Определение и трактовка этих терминов были даны в популярных энциклопедических и справочных изданиях, таких как «Педагогическая энциклопедия» [6, с. 12].

В условиях реализации стандартов нового поколения организация внеурочной деятельности в школе представляет собой достаточно сложную технологию модернизации условий развития учащихся. Профессионально и компетентно организованная деятельность внеурочного времени школьника сконцентрирована на удовлетворение культурно-образовательных, спортивно-оздоровительных, социально значимых потребностей личности современного школьника в стремлении современного школьника к наиболее полному выявлению и развитию своих личност-

ных возможностей. Педагогические грамотная организация внеурочной деятельности направлена на формирование уникальной среды неформального образования. Этот вид организованной и систематической деятельности, которая сконцентрирована на решении задач воспитания конкурентоспособных и профессионально компетентных граждан, будущих специалистов, в той или иной области производства и науки [4, с. 57]. В рамках этой деятельности успешнее всего может быть созданы условия для исполнения собственных идей и реальной самостоятельной деятельности детей.

Хотелось бы обратить внимание на то, что ведущей формой организации внеурочной деятельности является проектная деятельность.

Метод проектов оказывает влияние на формирование личностных качеств учащихся. Какие же качества формируются в ходе выполнения проекта? Во-первых, она влияет на проявление личностных ценностных смыслов; во-вторых, передает подлинное отношение к делу, людям, к результатам труда и т.д. Непосредственно, сам проект — это решение определенного вопроса, проблемы в ходе взаимодействия и общения целостного творческого коллектива. Разработка проекта — это работа, в основной очереди учеников, которые работают над проектом, потом уже деятельность учителя который руководит этой работой. Использование метода проектов во внеурочной деятельности школьников повышает уровень творческого развития. Проектная работа позволяет соединять теорию с практикой — это делает теорию более интересной и более реальной, во-первых. Во-вторых, вырабатывается основательная инициативность учащихся, которая приводит их к самостоятельности и в-третьих, фиксируется чувство ответственности. В итоге, дети на занятиях ощущают подлинную радость в процессе работы [5, с. 220].

Еще одна неотъемлемая часть учебного процесса и внеурочной деятельности, в частности — это формирование универсальных учебных действий. Немаловажное в деятельности учителя — это определить методы работы, кото-

рые санкционируют максимально результативно применять возможность внеурочной деятельности.

Таким образом, выявив сущность понятия «внеурочная деятельность» мы сделали вывод о том, что внеурочная деятельность — дело, являющееся целостной педагогической системой со своими особенностями, свойствами и закономерностями функционирования она является неотъемлемой частью целостной системы образования. В ходе внеурочной деятельности учащийся должен научиться работать, чувствовать, ощущать, принимать решения и т.д.

Литература:

1. Кутьев В. О. Внеурочная деятельность школьников. — М., 2013. — 223 с.
2. Казанникова А. В. Внеурочная деятельность в условиях введения ФГОС. — СПб., 2015. — 164 с.
3. Ливенцова Л. А. Современные подходы к преподаванию в условиях введения и реализации ФГОС // Народное образование. 2014. — № 3. — С. 57-63.
4. Организация внеурочной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО. Педагогические аспекты организации внеурочной деятельности в школе. — Кемерово, 2016. — 119 с.
5. Попова И. Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС // Народное образование. — 2013. — № 1. — С. 219-226.
6. Васёнышева Н. Н. Использование метода проектов во внеурочной деятельности младших школьников // Интерактивное образование. — № 53. — 2014.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
8. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПРАВА

Каримулаева Э. М.,

*к.п.н., доц. кафедра правовых дисциплин
и методики преподавания*

*Дагестанский государственный педагогический
университет*

Аюбова Ш. И.,

*к.п.н., ст. преподаватель кафедры правовых дисциплин
и методики преподавания*

*Дагестанский государственный педагогический
университет*

В условиях существенных социально-экономических и политических перестроек сложились определенные требования в области правового образования. Социальный заказ на подготовку учащихся имеет в виду усвоение школьниками основами правовых норм. Правовые нормы регулируют общественные отношения. Все это направлено на формирование политико-правовой культуры и созданию предпосылок для высокой адаптивности российской молодежи к общественной жизни. Правовое образование основывается на знании комплекса правовых норм и процедур. Однако теоретические знания не всегда сочетаются с умениями применять эти знания в реальной жизненной практике.

В современном образовании специальное место занимают определенные формы занятий, обеспечивающие активное участие на уроке каждого ученика. Это способствует повышению авторитета знаний и индивидуальную ответственность участника педагогического процесса за результаты труда. Данные задачи успешно решаются через внедрение в образовательный процесс игровых форм обучения.

Разрыв между знаниями и их реализацией постепенно сокращается по мере накопления социального опыта. Только после усвоения опыта применения знаний на практике можно говорить о степени сформированности навыка или

умения личностью. Данная задача может быть успешно решена в рамках использования и применения игр и игровых технологий. Учебная игра воспроизводит жизненные ситуации и позволяют «проигрывать» учеником социальные роли, которые ему предстоит исполнять.[1, с. 117]

Что же такое игра? Какие правила проведения игр нужно придерживаться? Игру можно рассматривать как сложное и важное жизненное явление и как особый вид деятельности. Дидактический игровой материал оказывает обучающее воздействие, игровые действия концентрируют внимание и активность учащихся в определенное русло учебного процесса. Всевозможные игровые приемы и ситуации, используемые в учебном процессе, представляются как средство стимулирования учащихся к учебной работе.

Игра, как особый вид деятельности издавна привлекает внимание ученых и практиков. Существует много интересных теорий относительно происхождения игры, ее назначения в жизни человека.

Л. С. Выготский считает игру «источником развития». Д. Б. Эльконин отмечал, что игра — это деятельность, воссоздающая социальные отношения между людьми. Ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности. [2, с. 34] С. Л. Рубинштейн пишет, что игра «является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности». Л. Ф. Обухова определяет игру, как особую форму освоения действительности путем ее воспроизведения и моделирования.

Игра является важнейшим элементом учебной деятельности и наиболее привлекательной формой проведения занятий для учащихся. В ходе игры есть возможность проявить артистизм, творческие способности; возможность действовать, не боясь ошибок и приобретать навыки действия в различных жизненных ситуациях. В ходе игры есть также любопытство и страсть к исследованию. Игра — это еще и соревнование, процесс, решение определенной задачи и самореализация внутренних потребностей и склонностей человека.

Основными элементами игры являются: имитация (подражание поведению других), ролевой элемент (роли участников и их действия в этой роли), деловой элемент (постановка задачи и шаги по ее выполнению), моделирование (создание модели ситуации). Игра в учебном процессе может проводиться и при наличии всех перечисленных элементов, и с использованием некоторых из них.

При проведении учебной игры нужно делать акцент на некоторые характеристики: во-первых, добровольность и отсутствие направленности на достижение какой-либо цели; во-вторых, повторение уже усвоенных действий, а также может сопровождаться разнообразными «игровыми сигналами», т.е. тон голоса, мимика, жесты, движения и т.д.

Каково же значение учебной игры? Какое воздействие она оказывает на сам процесс обучения и воспитания? Неоспорим, тот факт, что игра влияет на развитие творческих способностей; вырабатываются определенные навыки контроля в повседневных ситуациях; она используется и как несомненный инструмент коммуникации.

В теории и методике преподавания права, можно проследить, повышенный интерес в преподавании учащихся в форме разнообразных игр. И можно констатировать, что проведение занятий в форме деловых (ролевых) игр по многим дисциплинам, в частности, социогуманитарного и обществоведческого цикла стали проводить чаще, чем в прежние годы.

В правовом обучении используются различные игры, которые становятся элементом урока, его формой. Дидактическая игра — это всегда творческая деятельность детей. Она имеет педагогическую направленность и взаимосвязь с другими видами учебной работы школьников, «где обучающее воздействие оказывает дидактический материал, игровые действия направляют активность учащихся в определенное русло учебного процесса, а игровые приемы и ситуации выступают как средство стимулирования учащихся к учебной работе». [3, с. 109]

В игре школьники принимают самостоятельное решение, при этом развиваются их творческие способности.

Новые знания и умения приобретаются в ходе игры непринужденно. Игра связана с импровизацией.

Хочется обратить внимание на тот факт, что при проведении игр на уроках права надо придерживаться определенных правил: во-первых, ученикам надо четко и доходчиво объяснить правила игры; во-вторых, необходимо сосредоточиться на ее содержании игры, она должна быть продумана и организована; в-третьих, нельзя на уроках права, часто, из урока в урок проводить игры, т.к. это также вредно, как и полное их отсутствие; в-четвертых, в работу следует вовлекать всех учеников, весь класс; в-пятых, по завершению работы игру нужно обсудить и проанализировать.

Специалисты выделяют различные типы игр: деловые и ролевые, имитационные тренинги, организационно-обучающие игры. Учебные игры на уроках права специалисты делят на: дидактические игры и игровые элементы; имитационные игры; сюжетно-ролевые игры; деловые игры; иллюстративные игры. [4, с. 63]

В практике работы школ используют проведение игр-конкурсов по праву. В таких случаях осуществляется систематизация правовых знаний, их проверка, которая охватывает достаточно большой коллектив детей. Учитель права должен четко сформулировать цель предстоящей деятельности, разработать систему заданий и вопросов отталкиваясь на содержание ранее изученного материала.

Целесообразно подготовить нестандартные задания, которые вызвали бы у обучающихся интерес. Уровень сложности задания определяется индивидуально. Детей не следует предварительно знакомить с вопросами. Игра-конкурс, как учебное мероприятие имеет большой воспитательный эффект. Много зависит от корректного поведения педагога в процессе подготовки учеников для участия в данном мероприятии. По итогам конкурса необходимо поощрить его участников. Проведение игр-конкурсов по праву необходимо тщательно готовить, четко определив содержание игры и все ее этапы. [5, с. 29]

Таким образом, учебная игра — это дело серьезное, способствует сотрудничеству учителя и учащихся в процес-

се обучения. Методически верно организованная она требует от педагога много сил и времени для подготовки. В свою очередь, от учеников требуется максимальная активность в деятельности. Эта активность будет направлена не только на уровень воспроизведения и преобразования, сколько на уровень творческого поиска.

В настоящей статье мы рассматривали игру, как сложное и важное жизненное явление и как особый вид деятельности.

Литература:

1. Пранцова Г. В. Использование игры для активизации мышления учащихся. Поиск новых путей. — М., 2001. — 105 с.
2. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву. — М., 2003.
3. Трошина. Н. В. Игровые технологии в системе правового образования. — М., 2002. С. 117-119.
4. Христенко В. Б. Развитие познавательной активности учащихся через игровую деятельность. — Челябинск, 2001. — 129 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 2005. — 288 с.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М., Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М., Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

*Каримулаева Э. М.,
к.п.н., доц. кафедры правовых дисциплин
и методики преподавания
Дагестанский государственный педагогический
университет*

В современном обществе повышаются требования к уровню общего образования человека. Ускорение темпов развития общества и процессов информатизации влечет за собой изменение целей образования. В настоящее время перед школьным образованием стоит проблема — подготовить школьников к жизни в современном обществе и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде.

Помимо прочных предметных знаний современному школьнику необходимы умения активной познавательной деятельности, планирования контроля, оценки собственной деятельности, эффективной коммуникации.

В школьной практике эти умения называют общеучебными. На их формирование педагогов ориентирует ряд документов: «Концепция модернизации Российского образования на период до 2020 года», Федеральные государственные образовательные стандарты и другие. Ведь от того, насколько успешно проходит формирование общеучебных умений и навыков, зависит успех овладения знаниями и умениями, их оперативность и действенность, готовность к самообразованию [1, с. 34].

Подходы к формированию общеучебных умений школьников активно рассматриваются в педагогической науке и практике. В связи с этим встает проблема диагностики сформированности умений. На сегодняшний день, когда меняется представление о целях и ценностях образования, когда более важными становятся не конкретные знания, а умения их добывать, такие практико-ориентированные умения становятся все более актуальными.

Общеучебные умения и навыки — это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины

Формирование общеучебных умений и навыков — один из приоритетов современного образования, предопределяющий успешность всего последующего обучения. В новых образовательных стандартах формированию общеучебных умений и навыков, а также различным способам деятельности уделено особое внимание: они выделены в отдельный блок, как на уровне минимума содержания, так и на уровне требований к уровню подготовки оканчивающих школу [2, с. 41].

Формирование и развитие общеучебных умений учащихся является актуальной проблемой педагогики на протяжении длительного периода. Попытка включения общеучебных умений в цели и содержание образования была предпринята в 70-х — начале 80-х гг. XX века.

Проблема формирования общеучебных умений рассматривалась в контексте методологических и теоретических исследований учебно-воспитательного процесса в работах: Ю. К. Бабанского, Т. Е. Демидовой, А. В. Хуторской, Краевской и др. Активизация познавательной деятельности учащихся исследована А. П. Аристовой, И. Ф. Харламовым и др. А. К. Маркова, Н. П. Морозова, И. Я. Лернер изучили мотивацию учения школьников.

В последние годы возрастает интерес к общеучебным умениям как универсальным для многих школьных предметов способом получения и применения знаний, например в обучении права, истории и обществознания. Уроки обществознания в большей мере дают возможность для формирования УУД. Проектирование, мини-исследование, анализ материалов из СМИ позволяют приобрести главное — способность использовать «теорию» в качестве средства решения реальных жизненных задач. Задача современного учителя обществознания в настоящее время — не преподносить знания школьникам, а создать мотивацию и сформировать комплекс общеучебных умений — учить самого себя.

Следовательно, выпускнику современной школы, чтобы жить и трудиться в наступившем тысячелетии, необходимо обладать следующими качествами:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их в практической деятельности;
- критически и творчески мыслить, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей действительности;
- самостоятельно работать над развитием собственного интеллекта, нравственности, физического состояния, культурным уровнем;
- грамотно работать с информацией (уметь собирать, анализировать, сопоставлять, обобщать, устанавливать закономерности, формулировать выводы и т.д.);
- быть коммуникабельным, уметь работать в различных группах [3, с. 112].

Целенаправленное формирование у школьников общеучебных умений может стать одним из возможных путей по решению насущных задач реформирования отечественного образования, что позволит существенно сократить объем заучиваемого материала, повысит обучаемость школьников. Чтобы быть готовым к самообразованию и непрерывному образованию, важно уже в школьные годы овладеть приемами самостоятельно искать новые знания, управлять своей учебной деятельностью.

Общеучебные умения рассматриваются как важнейший компонент учебной деятельности. Эффективное формирование и развитие общеучебных умений предполагает соответствующее психолого-дидактическое, методическое и управленческое обеспечение этого процесса.

Общеучебные умения школьников, понимаемые как освоенные учащимися в процессе учения способы выполнения действий, используемые для успешного изучения всех учебных дисциплин, в частности, обществознания и являющиеся необходимыми элементами самообразования, творческой деятельности, общей методологической культуры человека, могут быть успешно сформированы в ходе образовательного процесса школы.

Разработанная система занятий и система заданий по формированию подростков общеучебных умений учитывают возможности учебных дисциплин, а именно обществоведческих, которые встраиваются в процесс образования, имея ведущей задачей развитие общеучебных умений у учащихся.

В целях эффективного формирования общеучебных умений у учащихся необходимо учитывать определенные педагогические условия [4, с. 56-57]:

1. организационно-педагогические — обеспечивающие организацию формирования общеучебных умений в процессе обучения;
2. дидактические — определяющие цель, содержание, методы и средства формирования общеучебных умений;
3. психолого-педагогические — стимулирующие освоение и использование учащимися общеобразовательных учреждений;

Очевидно, что на уроках обществознания наблюдается положительная динамика формирования и развития общеучебных умений и навыков. Особенно важны следующие общеучебные умения и навыки, формированию которых на уроках обществознания следует уделять особое внимание:

- осмысленно читать научно-популярные и публицистические тексты, соответствующие возрасту, выделять в тексте главную мысль; пересказывать текст; искать информацию в учебной литературе, в словарях и справочниках (в том числе с использованием компьютера);
- выполнять работу по несложному алгоритму; индивидуально, совместно (всем классом) ставить новую задачу;
- описывать объект наблюдения, проводить классификацию объектов и сравнение;
- видеть границу между известным и неизвестным; соотносить результат своей деятельности с образцом; находить ошибки в своей и чужой учебной работе и устранять их;
- вырабатывать критерии для оценки учебной работы; оценивать свои и чужие действия по заданным критериям;

- вступать в учебное общение, участвовать в дискуссии, организовывать свою работу в малых группах, владеть приемами и навыками учебного сотрудничества [5, с. 24-25].

Таким образом, необходимо специально организовать деятельность учащихся, направленную на овладение общеучебными умениями и навыками.

Литература:

1. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся общеучебных умений. — М., 2007. — 80 с.
2. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. — М., 2013. — 175 с.
3. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. — М., 2013. — 144 с.
4. Вольнова Н. А. Общеучебные умения и навыки // Практика административной работы в школе — 2014. № 3. С. 56-58.
5. Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться: Пособие для учителей. — М., 2013. — 80 с.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ВУЗА

*Шерматова А. Ф.,
ст-ка 4 к. ФСПП ДГПУ*

Социальный интеллект это набор способностей и навыков, с помощью которых мы разбираемся в социальных ситуациях, это способность правильно понимать и прогнозировать поведение людей. Данная способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена позволяет не только измерить уровень развития социального интеллекта в целом, но и оценить частные способности к познанию поведения людей (способность предвидеть последствия поведения, способность адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию, способность понимать внутренние мотивы поведения и логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия). Тест является стандартизированным измерительным инструментом, имеет четкий алгоритм проведения и интерпретации и поэтому весьма прост в применении. Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях» [1, с. 208]. Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия. В 1937 г. Г. Оллпорт связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект, по мнению Г. Оллпорта, — особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания [6, с. 328].

Социальный интеллект — интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и

социальной адаптации. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). К процессам, его образующим, относятся социальная сенситивность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством в профессиях типа «человек — человек», а также в некоторых профессиях типа «человек — художественный образ» [3, с. 22].

В онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная.

В разработанной модели готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности **эмоциональный компонент** характеризуется уровнем развития и спецификой преобладания высших чувств (чувства долга, эмпатия, конгруэнтность) и эмоционально-ценностным опытом. В настоящий момент существует довольно большое количество широко используемых методик, выявляющих разнообразные состояния и свойства эмоциональной сферы личности. Ряд из них направлен на диагностику нездоровой эмоциональной сферы, а нарушений в ее функционировании — выявление состояний тревоги (шкала Спилберга, Тейлора и др.), депрессии (методика «ТиД» и др.), агрессии (опросник Басса — Дарки, методика Сонди и др.). Другие методики измеряют кратковременные ситуационные или длительные эмоциональные состояния — самочувствие, настроение (САН, тест цветовых предпочтений Люшера, методика «Самооценка эмоциональных состояний» и др.). Третьи методики дают представление о каком-либо одном признаке актуального уровня развития эмоциональной сферы личности, например, опросник А. Меграбяна выявляет способность к эмпатии [4, с. 124].

Наиболее адекватной для определения уровня развития эмоциональной сферы личности молодых людей явля-

ется методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантелеева [3, с. 5].

Особенности внутренней динамики эмоционального компонента готовности к профессиональной деятельности, структура и специфика отношения личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, играя важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций. Это компактная стандартизированная методика, которая позволяет сравнительно быстро, и в тоже время с достаточной полнотой и обоснованностью выявить специфику эмоционально-ценностного отношения к себе испытуемых и пригодна для эффективного применения в исследовательских целях. Методику впервые разработал В. В. Столин. Дальнейшая разработка методики была произведена С. Р. Пантелеевым. В. В. Столиным самоотношение понимается как сложная уровневая эмоционально-оценочная система. Самоотношение, по его мнению, может быть понято как выражение смысла «Я» для субъекта, как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое, несмотря на обобщенность, содержит ряд специфических модальностей (измерений), различающихся как по эмоциональному тону переживания, так и по семантическому переживанию соответствующего отношения к себе. Методика представляет собой опросник, состоящий из 110 утверждений, которые формируются автором, исходя из представлений о строении самоотношения. Утверждения группируются в девять шкал, наиболее существенно характеризующих девять измерений эмоционального отношения к себе [3, с. 21.]

Приведем краткие характеристики шкал методики исследования самоотношения.

Шкала 1 **осознанность «Я»** или **закрытость — открытость** позволяет выявить насколько глубоко осознание себя, критичность, глубоко и открыто проникновение в себя или, наоборот, у человека закрытое, защитное отношение к себе, поверхностное осознание себя, конформность и выраженная мотивация социального одобрения.

Шкала 2 **самоуверенность** позволяет определить степень убежденности в себе как в самостоятельном, волевом и надежном человеке, которому есть за что себя уважать, ощущению силы своего «Я» или, наоборот, — неудовлетворенность своими возможностями, ощущение слабости, сомнение в своих силах, в способности вызывать уважение.

Шкала 3 **саморуководство** отражает представление о том, что является основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, — сам субъект или внешние обстоятельства. Кроме того, данная шкала отражает мнение индивида о способности или неспособности эффективно управлять и справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя.

Шкала 4 **отраженное самоотношение** отражает представление человека о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение или противоположные чувства. Но речь идет как о реальных отношениях, демонстрируемых другими людьми, так и об отраженном отношении других людей, то есть о самоотношении самого субъекта.

Шкала 5 **самоценность** отражает ощущение ценности собственной личности для себя и для других, эмоциональную оценку себя по внутренним критериям духовности, богатства внутреннего мира, способности вызывать в других глубокие чувства или, наоборот, сомнение в ценности собственной личности, недооценке своего духовного «Я», безразличие к своему «Я».

Шкала 6 **самопринятие** отражает чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятие себя вместе с недостатками, одобрением себя, дружеским отношением к себе.

Шкала 7 **самопривязанность** показывает удовлетворенность или неудовлетворенность собой и, соответственно, желание или нежелание меняться.

Шкала 8 **внутренняя конфликтность** отражает чувство конфликтности собственного «Я», наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, чрезмерного

самокопания. Эта шкала отражает наличие и выраженность негативного эмоционального тона самоотношения. С. Р. Пантилеев считает этот фактор самым мощным среди всех девяти факторов. В. В. Столин эту шкалу называет также шкалой «непонимания себя».

Шкала 9 **самообвинение** отражает интрапунитивность, самообвинение, отрицательные эмоции в адрес своего «Я», готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. [5, с. 117.]

Результаты по каждой шкале оцениваются по 10-балльной системе следующим образом: от 1 до 3 баллов — низкие результаты, от 3 до 5 баллов — ниже среднего, 5-6 баллов — средние, от 6 до 8 баллов — выше среднего, от 8 до 10 баллов — высокие результаты.

Ряд шкал более тесно взаимосвязан, чем другие. Это позволило авторам методики выделить три более обобщенных измерения самоотношения, три независимых и хорошо интерпретируемых фактора. Первый фактор определяется следующими шкалами: саморуководство, самоуверенность, осознанность «Я», отраженное самоотношение. Эти шкалы выражают оценку своего «Я» индивидом по отношению к социально-нормативным критериям нравственности, успешности, воли, целеустремленности, социального одобрения и т.д. Вследствие этого авторы методики считают, что эти шкалы характеризуют одно из измерений самоотношения — самоуважение, которое носит оценочный характер. [3, с. 23.]

Второй обобщенный фактор составили такие шкалы, как самопринятие, самопривязанность, самооценочность. Данный фактор отражает чувство привязанности, принятия, духовной ценности собственной личности. Этот фактор В. В. Столин назвал «аутосимпатией». Описание данного фактора позволяет нам рассматривать его как характеризующий другое измерение самоотношения — самопринятие, носящее безоценочный характер.

Таким образом, выделенная совокупность методик, необходимых для изучения психологической готовности к профессиональной деятельности, позволяет объективно оценить психологический потенциал студентов-психологов

и спрогнозировать особенности их развития как будущих профессионалов.

Литература:

1. Деркач А. А. Социально-психологические факторы повышения эффективности идеологической деятельности в свете решений XXVI съезда КПСС / А. А. Деркач. — М.: Просвещение, 1984.
2. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов. — автореф. дис... канд. псих. наук. — Астрахань, 2007.
3. Рекешева Ф. М. Профессионально-важные качества и умения психолога как фактор его профессиональной готовности / Ф. М. Рекешева // Вестник НовГУ 2007. — № 43.
4. Ротенберг В. С. Стресс и поисковая активность / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский // Вопросы психологии. — 1977. — № 4.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 9 т. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Воробщикова Е. И.,
педагог-психолог,
МДОАУ Детский сад № 31 «Звездочка» г. Орска*

Педагог-психолог в дошкольной образовательной организации должен выстроить свою практическую деятельность с учетом специфики и структуры системной работы, запроса от участников воспитательно-образовательного процесса и от индивидуальных особенностей детей данной организации [3].

Направление работы могут быть различными, изменяться с учетом задач, которые поставлены перед педагогом-психологом в конкретный момент [4].

Также педагог-психолог может менять время, отведенное на методическую, консультативную и практическую деятельность.

В организациях, в которых имеются логопедические группы, или семьи, имеющие приемных детей, или дети, находящиеся в трудных жизненных ситуациях буде преобладать консультативная работа с семьей воспитанников.

В других организациях больший акцент делается на взаимодействие с воспитанниками и педагогами для проведения консультативной работы. Тут могут решаться задачи внутри группы или по взаимодействию конкретного педагога с конкретным ребенком [1].

Место для консультации выбирается педагогом-психологом с учетом индивидуальных особенностей участника воспитательно-образовательного процесса, которому требуется помощь на данный момент. Это может быть кабинет педагога-психолога, музыкальный зал, групповое помещение, холл, беседки. Также консультация может быть проведена по телефону. Но следует отметить, что личное взаимодействие намного эффективнее для понимания проблемы педагогом-психологом.

Инициатором консультации могут выступать педагоги, законные представители ребенка, администрация образовательной организации, правоохранительные органы, органы опеки или же сам педагог-психолог.

Форма консультативной работы традиционно является индивидуальными и групповыми сеансами. Индивидуальные сеансы предусматривают беседу. Групповые же сеансы могут быть организованы на родительских собраниях.

На сегодняшний день существует проблема, которая заключается в том, что родители по своей неосведомленности стесняются по каким-либо причинам или же воспринимают и вовсе «в штыки» обращение к педагогу-психологу, считая это ненужным занятием, а самого педагога-психолога не помощником, а тем специалистом, обращение к которому является не нужным [2].

Наша задача, как педагогов-психологов, донести до родителей и педагогов, что мы работаем «в тандеме» во благо детей и их развития. Что обращение к педагогу-психологу за помощью — эта помощь, которая в любом случае пойдет только на пользу ребенку, но никак ни во вред.

Литература:

1. Жуков Ю. М. Введение в практическую социальную психологию. — М.: Смысл, 1996. — 373 с.
2. Ежова Н. Н. Рабочая книга практического психолога. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 315 с.
3. Кулганов В. А., Верещагина Н. В. Консультирование в работе детского практического психолога. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. — 128 с.
4. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: учебное пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 544 с.

СЕРВИСЫ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В СОЗДАНИИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН

Зыкова Г. В.,

*канд. пед. наук, доц., Орский гуманитарно-технологический
институт (филиал ОГУ),
доц. кафедры математики, информатики и физики*

Одной из проблем организации управления учебным процессом в высшем учебном заведении является разработка методического обеспечения дисциплин. Учебно-методические комплексы включают, составленные на основе ФГОС ВО, учебного плана профиля и рабочей программы:

- конспекты или тезисы лекций;
- список вопросов и литературных источников для самостоятельного изучения;
- методические разработки семинарских занятий, соответствующих определенным требованиям (тема, цель занятия; список вопросов, подлежащих рассмотрению; литературные источники по теме занятия; конкретные задания, задачи, предусмотренные для самостоятельного решения; методические рекомендации и др.);
- методические разработки практических занятий;
- комплексы лабораторных работ для лабораторно-практических занятий;
- программное обеспечение дисциплины (наглядные пособия, лабораторное оборудование, мультимедийная техника, компьютерные программы и т. п.);
- открытый (общедоступный) список вопросов для итоговых и промежуточных аттестаций.

Ход развития педагогической науки показывает, что эффективным инструментом управления и совершенствования профессиональной подготовки является именно методическое обеспечение учебного процесса. Методическое обеспечение любого педагогического процесса представляет собой совокупность средств и правил, выбор которых позволяет педагогу решать поставленные перед ними задачи.

Содержание работы по созданию методического обеспечения дисциплин включает следующие направления: теоретическое, учебно-методическое, аналитическое.

В содержание теоретического направления включается работа по разработке и реализации комплекса методического обеспечения достижения качества подготовки учителя к использованию современных компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

К содержанию учебно-методического направления подготовки будущего учителя относится работа по активизации учебно-методической деятельности преподавателей, реализующих образовательную программу (разработка и издание учебных и учебно-методических пособий, методических рекомендаций и указаний, дидактического материала и др. в рамках изучения данной дисциплины).

В качестве содержания аналитического направления выступает оценка состояния методического обеспечения в ходе его разработки и реализации:

- проведение контрольных срезов по определению уровня подготовленности студентов по дисциплине;
- определение мероприятий по совершенствованию подготовки в данном направлении;
- обобщение опыта работы преподавателей по разработке и реализации методического обеспечения дисциплин.

Создание и совершенствование методического обеспечения учебного процесса — это не разовое мероприятие, а постоянная деятельность по учету, с одной стороны, накапливаемых педагогической наукой знаний о закономерностях обучения и воспитания, а с другой — данных практического педагогического опыта, являющегося естественной опытной базой по проверке эффективности имеющихся на практике учебно-методических комплексов [1].

Современные средства создания методического обеспечения дисциплин включают разнообразие интернет-сервисов, которые можно успешно и эффективно использовать в организации и управлении образовательным процессом. Особое место занимают сервисы для создания интеллект-карт, например, www.mindmeister.com, www.mindomo.com, <https://coggle.it> и другие. Все сервисы

имеют свои достоинства, недостатки и наличие бесплатного и платного контента.

В учебном плане подготовки будущего учителя информатики и ИКТ имеют место дисциплины, связанные с историческими вопросами. В нашем вузе это две дисциплины по выбору «История информатики» и «История развития вычислительной техники». Основной проблемой преподавания данных дисциплин является полное отсутствие в библиотеке учебных пособий по данным вопросам. Поэтому на помощь приходит электронный учебник, найденный на просторах сети Интернет на сайте <http://window.edu.ru>. В учебнике очень доступно изложены все основные вопросы, связанные с историческими фактами, причем подкрепленные иллюстрациями. К тому же рисунки и самые значимые моменты сведены в презентацию, которую можно демонстрировать параллельно с озвучиванием теоретического материала. Самое замечательное, что доступ к учебнику свободный.

Информацию о биографии личностей, связанных с вопросами становления информатики и развития вычислительной техники, можно также найти в различных периодических источниках и в сети Интернет.

Кроме того, на отечественных сайтах многих высших учебных заведений можно найти виртуальные музеи информатики, вычислительной техники и посвященные отдельным учёным, внесших вклад в развитие науки.

В качестве средства организации методического обеспечения вышеназванных дисциплин был выбран сервис создания интеллект-карт www.mindmeister.com, достаточно простой в использовании, с хорошим дизайном и имеющим в распоряжении пользователя широкий спектр инструментов даже в бесплатной версии.

Центральной идеей карты выделена тема образовательного ресурса: История информатики и вычислительной техники. Визуально карта разделена на шесть областей: теория, задания на семестр, практические работы — справа от центральной идеи; слева — разветвляющиеся идеи по истории создания и развития компаний, истории информатики и вычислительной техники в лицах и виртуальные музеи информатики и вычислительной техники.

Теоретическая часть состоит из введения и четырех частей: Доэлектрическая история вычислительной техники; Электронные вычислительные машины; Программное обеспечение компьютера; Компьютерные сети. К каждой части прикреплена ссылка на веб-страницу учебника. Кроме того, от каждой части учебника отходит ветвь с презентацией, на которую также имеется ссылка. Отдельными направляющими стрелками показана последовательность изучения теоретического материала.

Область с перечисленными виртуальными музеями также включает ссылки на соответствующие сайты. Часть карты, в которую собирается информация о личностях, внесших вклад в развитие науки кроме ссылок на внешние веб-страницы, имеет вложенные файлы.

Задания на семестр сопровождаются прикрепленными комментариями, поясняющими порядок их выполнения и объем работы.

Практические работы прикреплены текстовыми файлами и включают теоретические положения по заявленным темам и комплекс задач для самостоятельного выполнения.

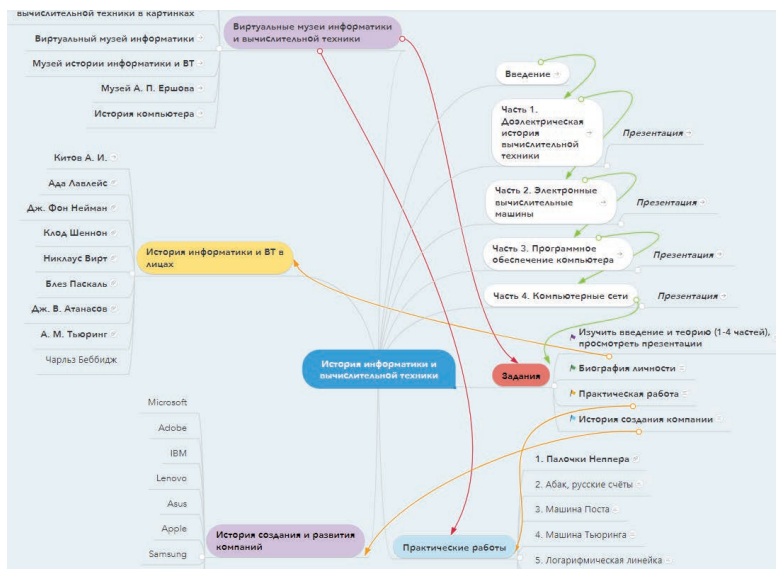


Рис. 1. Интеллект-карта «История информатики и вычислительной техники»

Принцип работы с картой заключается в следующем. После изучения теоретического материала, студенты приступают к выполнению практических заданий. Результаты выполнения заданий они самостоятельно прикрепляют к соответствующим ветвям карты. Для этого преподаватель открывает им доступ на совместное редактирование карты.

Данное методическое обеспечение дисциплины апробировано на протяжении нескольких лет и показало высокую эффективность управления процессом обучения этим методом.

Литература:

1. Зыкова Г. В. Компетентностный подход в обеспечении качества подготовки учителя к использованию современных компьютерных технологий в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Зыкова: МГОУ. — М., 2012 г. — 239 с.

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

*Умарова П. О.,
ст-ка 2 к. ФСПиП ДГПУ*

В XXI веке наблюдается очень быстрое распространение и огромный выбор средств массовой информации, использующихся для получения любых данных. Бесплатный доступ к огромному количеству телеканалов, различным печатным изданиям, открытый доступ в Интернет (в том числе с мобильного устройства), все это открывает человеку путь к неограниченным информационным ресурсам, позволяя ему найти ответ на любой интересующий вопрос. Однако раньше такими источниками были школа, семья и родители, а не СМИ, которые, как известно, способствуют изменению представлений молодого человека об определенных предметах, событиях, явлениях и процессах [3, с. 54].

Через средства массовой информации современный человек получает возможность: расширить кругозор, поднять уровень культуры; быть в курсе текущих событий во всех уголках земного шара; быть осведомленным в области политики, экономики, культуры; познакомиться с разными точками зрения на проблемы общественного развития. Поэтому СМИ сегодня можно рассматривать как один из факторов, влияющих на социальное воспитание молодежи, а также способствующий нравственному формированию их личности. Социальный смысл воспитания отражается в том, что личность подготовлена к жизни в определенной социокультурной среде, а не в какой-либо искусственно созданной среде [5, с. 3].

Социальное воспитание — важнейшая сторона многогранного процесса становления личности, индивид усваивает моральные ценности, развиваются нравственные качества личности, появляется способность ориентироваться на идеал, поскольку общество требует жить по своим принципам, нормам. и правила, воплощающие его реальные

действия и поведение в соответствии с убеждениями и представлениями о том, что следует делать. Основной целью социального воспитания считается формирование личности, готовой выполнять социальные функции труженика и гражданина [2, с. 601].

Средства массовой информации — это система устройств, которые были созданы для того, чтобы передача информации осуществлялась открыто и публично не одному человеку, а обществу в целом с помощью специальных технических средств. Они влияют на многие сферы и институты общества, включая политику, здравоохранение, образование, религию. Происходит формирование и распространение массовой культуры. У СМИ есть отличительные особенности:

- публичность, характеризующаяся массовым, практически неограниченным кругом потребителей информации;
- наличие специальных технических механизмов, устройств передачи информации;
- доступность специалистов, которые готовят и осуществляют выпуск информации, это могут быть журналисты, редакторы, издатели;
- косвенно разделены временным и пространственным взаимодействием партнеров по коммуникации;
- одно направление информационного воздействия, невозможность смены ролей коммуникатора и получателя;
- несогласованность состава аудитории, складывающегося от случая к случаю при проявлении внимания к той или иной статье и передаче [4, с. 199].

Выделяют следующие виды СМИ, в том числе: печать, радио, Интернет, телевидение. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Печать включает газеты, журналы, книжные издательства, агентства печати, еженедельники, имеет словесное и графическое воздействие. Преимущество печатного слова — быстрое и лаконичное ознакомление с сообщениями, включенными в выпуск или книгу, в любой момент вы можете вернуться и проанализировать. Газеты имеют стабильную аудиторию за счет возможности подписки на

них, обеспечивается регулярность воздействия на целевую группу читателей [1].

Радио (звукозапись) — это акустический, словесный и звуковой эффект. Отличается максимальной оперативностью доставки сообщений слушателям, технической простотой формирования и распространения новостей и информации, сигнал принимается в момент передачи. Недостаток заключается в восприятии исключительно на слух, поэтому становится сложно воспринимать большое количество фактов, деталей и цифр.

Интернет и компьютерные технологии — это оперативное, творческое, активное взаимодействие потребителя с информационными потоками. Пользователь видит себя и других как неотъемлемую часть единой системы информационного общества. Негативным эффектом глобальной сети является распространение различной информации сомнительного характера, общение с людьми в чатах или других сферах, представляющих опасность, участие в азартных играх, угрозы в отношении других людей, нарушение закона [5, с. 4].

К телевидению можно отнести кино и видео, они имеют художественно-образное, комплексно-акустическое, художественно-творческое воздействие. Преимущество заключается в наличии «картинки», воспроизведении движущейся серии видеороликов, это свойство обладает огромной эмоциональной силой при совмещении зрительных и слуховых образов, демонстрирующих события, явления в динамике, движении [4, с. 201].

Педагогическая целеустремленность использования возможностей СМИ позволяет воспитывать у личности информационную педагогическую культуру — показатель воспитанности. Это находит свое проявление применительно к различным типам СМИ, их содержанию, объему, прямому использованию в самообразовании и самообразовании. Используются различные методы для подготовки и реализации содержания воздействия СМИ на отдельного человека и группы. Эти методы включают:

— информационный метод предполагает информирование аудитории о том или ином событии, явлении, а также о направлениях рекламной кампании;

— эмоциональный метод — формирование и развитие индивидуальных установок, напряженности, активное включение зрителя в сопереживание героям событий, усиление их влияния на аудиторию;

— патриотический метод — в основе воздействия на патриотические чувства личности, вызывающие чувство гордости или глубокого негодования;

— метод пробуждения страха — действенный метод искусственного нагнетания страха, целью которого является формирование отвращения, возмущения и возмущения по ряду вопросов и явлений;

— метод создания достижений, ситуаций успеха — последовательное вовлечение потребителя информации, создание состояний удовлетворенности развивающимися явлениями и постепенное навязывание конкретного варианта решения проблем [4, с. 202].

Воздействие СМИ имеет свои результаты, затрагивая жизненно важные сферы человека, вызывая при этом определенные последствия:

— поведение (образы деятельности, порядок действий служат ориентиром для зрителей и слушателей, впоследствии определяя практическую деятельность в достижении таких целей);

— установки (происходит формирование подобных установок, которые устойчивы и существенно влияют на отношения, действия и поступки зрителя);

— познание (подразумевает изменение знаний, мировоззрения, суждений зрителя в тех или иных жизненных вопросах);

— последствия психологического характера (когда от просмотра фильмов ужасов, триллеров возникают глубокие переживания, у человека возникает страх и волнение, после которых он не может заснуть, картинки увиденного на экране сохраняются в подсознании);

— результат воздействия на позицию человека в реальной жизни, на окружающих его людей;

— физиология (информация, которую зритель воспринимает от носителей, приводит к некоторым физиологическим изменениям в организме человека) [5, с. 5].

Таким образом, средствам массовой информации при-
сутствует обладание большими возможностями влияния на лич-
ность и в целом на массы людей, в некоторых случаях они
выступают совоспитателями подрастающего поколения.

Литература:

1. Бледный С. А. Организация работы социального педагога и педагога-психолога образовательного учреждения, направленной на профилактику жестокого обращения в детской среде // В сборнике: Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития. Сборник научных статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции. Электронный ресурс. 2020. С. 6-12.
2. Захаркина Т. Н. К вопросу о социальной работе в дошкольном образовательном учреждении // В книге: Динамика социальной среды как фактор развития потребности в новых профессиях в сфере социальной работы и организации работы с молодежью. Материалы международной научно-практической конференции. Под общ. ред. З. Х. Саралиевой. 2019. С. 600-603.
3. Лукиева Е. Б. Теория и практика связей с общественностью. В 2-х ч. — Томск: Изд-во ТПУ, 2019. — 140 с.
4. Морозов А. В. Девиантность ребёнка, вызванная цифровой зависимостью в условиях социальной запущенности // В сборнике: Вестник научных трудов «Юристы». По материалам заседания III Совета молодежных общественных организаций и объединений Республики Татарстан в сфере противодействия коррупции. В 2-х частях. Под ред. С. Л. Алексеева [и др.]. 2020. С. 197-203.
5. Рязанова А. А., Закирова А. Б. Социальное воспитание молодежи с помощью средств массовой информации // Бюллетень науки и практики. № 12. 2017. С. 3-5.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КАЧЕСТВА

Уткина Т. И.,

д-р пед. наук, проф.,

*Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУВО «Оренбургский государственный университет»,
проф. кафедры математики, информатики и физики*

В условиях перехода на новейшие Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования третьего поколения и реализации в 2021-2030 годах программы стратегического академического лидерства, в рамках которой определена цель о вхождении Российской Федерации в число ведущих стран мира по качеству общего образования, актуализируются работы по вовлечению коллективов образовательных организаций общего образования в инновационную деятельность по обеспечению качества общего образования [1]. Перед коллективами образовательных организаций общего образования стоят задачи развития инноваций по всем видам деятельности: учебной, воспитательной, научно-методической, хозяйственной, маркетинговой, экономической, управленческой. В данной статье по управлению внедрения и эффективности инноваций рассматривается концептуальная модель оценки инновационной деятельности, в которой выделяются три самостоятельных аспекта. Первый — анализ инноваций по всем видам деятельности образовательной организации, второй — анализ качества уже внедренных инноваций, третий — вовлеченность персонала образовательной организации в инновационную деятельность.

С целью осуществления оценки инновационной деятельности образовательной организации целесообразно разграничить понятия «новшество» и «инновация».

Новшество — оформленный результат исследований, разработок или экспериментальных работ в какой-либо сфере деятельности по повышению ее эффективности.

Новшества применительно к образовательной организации могут оформляться в виде: методических указаний, методических рекомендаций, разработок, учебных пособий, описания технологии и методики, программы (рабочей программы курса), научного отчета, результатов психологических, социологических, маркетинговых исследований. Разработка новшества предполагает проведение научного исследования и оформление результатов.

Инновация — конечный результат внедрения новшества с целью получения положительного эффекта.

Новшества могут быть как результат внутришкольных разработок, предназначенных для внедрения в образовательный процесс, т.е. для превращения в форму инновации, а могут быть и заимствованными.

Инновационная деятельность может рассматриваться как процесс, результатом которой могут быть: новшества; инновации; новшества и инновации.

Для оценки качества инновационной деятельности данная модель включает следующие показатели: форма новшества (публикация, научный отчет, разработка, документ (стандарт), технология, методика), методические указания, рабочая программа и т.д.; масштаб новизны инновации (в одном классе, в параллели, в методическом объединении, в профиле, в школе, в ряде школ, в городе, в районе т.д.); частота применения инновации (разовые, повторяющиеся, постоянно); вид эффекта, полученного в результате инновации (на обеспечение качества подготовки обучающихся, на уровень воспитанности, повышение уровня профессиональной компетентности учителей, на развитие управленческих функций и т.д.). Каждый показатель оценивается в баллах от 0 до 10 в соответствии со следующей квалиметрической шкалой.

Показатель, характеризующий «форму новшества», оценивается в баллах: научный отчет — 10 баллов; публикация — 9 баллов; технология — 8-7 баллов; методика — 6-5 баллов; рабочая программа курса (дисциплины) — 4-3 балла; методическая разработка мероприятия, темы и т.д. — 2 балла; разработка урока — 1 балл.

Показатель «масштаб новизны» оценивается в баллах: на всероссийском уровне — 10 баллов; на региональном — 9 баллов; на городском уровне — 8 баллов; на районном уровне — 7 баллов; в ряде школ — 6 баллов; в школе — 5 баллов; на уровне одного профиля — 4 балла; на уровне методического объединения — 3 балла; в параллели — 2 балла; в классе — 1 балл.

Показатель «частота применения инновации» оценивается в баллах: на всероссийском уровне — 10 баллов; на региональном — 9 баллов; на городском уровне — 8 баллов; на районном уровне — 7 баллов; в ряде школ — 6 баллов; в школе — 5 баллов; на уровне одного профиля (параллели) — 4 балла.

Показатель «вид эффекта, полученного в результате инновации» оценивается в баллах: на всероссийском уровне — 10 баллов; на региональном — 9 баллов; на городском уровне — 8 баллов; на районном уровне — 7 баллов; в ряде школ — 6 баллов; в школе — 5 баллов; на уровне одного профиля — балла [4].

Концептуальная модель оценки инновационной деятельности была апробирована в проведенном научном исследовании педагогическим коллективом муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 23 г. Орска» «Формирование ключевых компетенций учащихся как фактор обеспечения качества образования в условиях общеобразовательной школы» (регистрационный номер в ВНИЦ 01200708142), в ходе которого оценивалось качество общего образования. В его выполнении педагогический коллектив исходил из понимания значимости формирования компетенций учащихся для решения государственной задачи по обеспечению нового качества общего образования в условиях общеобразовательной школы, так как основы интеллектуального потенциала нации формируются в общеобразовательном учреждении. Компетентность выпускника образовательного учреждения может рассматриваться как интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки его к выполнению деятельности в определенных областях (компетенциях). Стратегической

задачей современного образования является переход от знаниевой парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме передаче компетенций. Раскрытие желаемого результата образования через совокупность различного вида компетенций характеризует сущность компетентностного подхода. Следовательно, компетентностный подход представляется результативно-целевой основой современного управления инновационным образовательным процессом, который и был основополагающим в данном исследовании. Так, проведенное научное исследование ориентировано было на переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме научения — формирования ключевых компетенций учащихся.

Ключевая идея, положенная в основу построения системы обеспечения качества подготовки выпускников школы, состояла в вовлечении педагогического коллектива в научно обоснованное управление учебной деятельностью учащихся и путем превращения образовательной организации в обучающуюся организацию, стремящуюся к достижению запланированного качества образования.

Данная инновационная образовательно-исследовательская программа была ориентирована на разрешение ряда выявленных противоречий в аспекте обеспечения качества образования в условиях общеобразовательной школы на социально-педагогическом уровне, на научно-педагогическом уровне и пониманием учителями школ основополагающего значения формирования ключевых компетенций как важнейшего показателя качества общего образования и затруднениями педагогов в стимулировании и реализации этой деятельности.

Ведущая идея инновационной образовательно-исследовательской программы состояла в создании внутришкольной системы качества на основе использования методологии международных стандартов качества [2, 3], в которой ключевые компетенции будут выступать как показатели качества подготовки выпускников.

Гипотеза исследования состояла в том, что существует возможность обеспечения качества подготовки выпускников общеобразовательной школы на основе целенаправ-

ленного формирования ключевых компетенций учащихся в образовательном процессе. Она окажется справедливой, если: будет разработана, обоснована и экспериментально проверена модель формирования ключевых компетенций учащихся как фактора обеспечения качества образования в условиях общеобразовательной школы; педагогами школы будут разработаны технологии формирования ключевых компетенций учащихся; созданы педагогические и методические условия формирования ключевых компетенций учащихся, обеспечивающие качество общего образования. Предполагалось: определить систему показателей качества образования в условиях общеобразовательной школы; создать систему качества общеобразовательной школы, ориентированную на формирование ключевых компетенций учащихся и обеспечивающую гарантии качества образования; принять в основу создания системы качества общеобразовательной школы модель в соответствии с требованиями международных стандартов ИСО серии 2000 [2, 3], обеспечить включение в структуру создаваемой системы качества общеобразовательной школы, разрабатываемые инновационные технологии формирования ключевых компетенций учащихся, определить формы реализации системы качества общеобразовательной школы, педагогические условия, обеспечивающие ее внедрение на основе интеграции образовательной, учебно-методической, инновационной деятельности образовательного учреждения, обеспечить включение в совокупность создаваемых технологий формирования ключевых компетенций воспитательных аспектов; создать трехуровневую компетентностную модель выпускника школы относительно набора компонентов ключевых компетенций учащихся, разработать критерии и контрольно-измерительные (диагностические) материалы для выявления уровня сформированности ключевых компетенций учащихся, экспериментально проверить в реальном учебном процессе школы влияние разработанной модели формирования ключевых компетенций учащихся на обеспечение качества подготовки выпускников школы.

В соответствии с поставленными задачами инновационная образовательно-исследовательская программа вклю-

чала в себя комплекс взаимосвязанных исследовательских проектов, выполняемых педагогическим коллективом школы. Внутри каждого из них определены задачи и ожидаемые результаты. В процессе реализации данной инновационной образовательно-исследовательской программы по выявлению, конструированию и апробации системы обеспечения качества образования, ориентированной на формирование ключевых компетенций учащихся общеобразовательной школы были реализованы следующие исследовательские проекты: «Формирование орфографических и речевых компетенций в процессе обучения русскому языку как фактор обеспечения качества начального общего образования», «Формирование математических компетенций учащихся как фактор обеспечения качества начального общего образования», «Формирование математической грамотности учащихся в процессе обучения решению текстовых задач как фактор обеспечения качества начального общего образования», «Формирование компетенций относительно правописания слов как фактор обеспечения качества подготовки выпускников начальной школы», «Формирование лингвистической компетентности как фактор обеспечения качества начального общего образования», «Формирование математической грамотности как фактор обеспечения качества начального общего образования» [5, с. 63-116], «Формирование понимания практической значимости математики у учащихся основной школы в процессе обучения геометрии», «Формирование понимания практической значимости математики у учащихся основной школы в процессе обучения алгебре», «Лингвистическая сказка как средство формирования языковой и коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка», «Формирование понимания практической значимости знаний и умений по физике у учащихся основной школы как фактор обеспечения качества образования», «Формирование коммуникативных компетенций у учащихся основной школы в процессе обучения английскому языку» [5, с. 119-172], «Формирование понимания практической значимости математики у выпускников старшей школы», «Формирование ценностно-смысловой компетенции у учащихся в процессе

организации проектной деятельности», «Формирование коммуникативных компетенций учащихся в процессе обучения русскому языку и литературе как фактор обеспечения качества среднего общего образования», Проектная деятельность учащихся старшей школы как фактор обеспечения качества географической подготовки», «Формирование аналитических компетенций учащихся старшей школы в процессе обучения литературе», «Формирование коммуникативных компетенций выпускников старшей школы в процессе обучения иностранным языкам (на материале английского языка)» [5, с. 172-192], модель внутришкольной системы контроля качества образования [5, с. 34-52].

Управление инновационной деятельностью школы осуществлялось на основе договоров участия в научно-исследовательской работе с кафедрой математики, информатики и физики.

Литература:

1. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] <https://xn--80aarpmpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects>
2. ISO 9000:2000, Quality Management systems — Fundamentals and vocabulary = Международный стандарт: Система менеджмента качества. Основные положения / перевод и научно-техническое редактирование ВНИИ Сертификации Госстандарта России. — М., 2001. — 31 с.
3. ISO 9001:2000, Quality Management systems — Requirements = Международный стандарт: Система менеджмента качества. Требования / перевод и научно-техническое редактирование ВНИИ Сертификации Госстандарта России. — М., 2001. — 41 с.
4. Уткина Т. И. Модель оценки компетентности учителя математики в научно-исследовательской деятельности // Научная мысль Кавказа. Приложение. — 2006. — № 4. — С. 251-256.
5. Формирование ключевых компетенций учащихся как фактор обеспечения образования в условиях общеобразовательной школы: монография / Под общ. ред. проф. Т. И. Уткиной. — Оренбург: ГБУ РЦРО, 2013. — 263 с. (Сер. «Система контроля качества»).

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Швацкий А. Ю.,

канд. психол. наук, доц.,

заведующий кафедрой психологии и педагогики

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу проблемы лидерства в юношеском возрасте. Рассмотрены точки зрения разных авторов на понятие, типологию и стили лидерства. Определены основополагающие личностные качества молодежного лидера. По результатам экспериментального исследования установлено, что формирование лидерских качеств у студентов юношеского возраста будет успешно, если использовать комплекс тренинговых занятий и других методов активного обучения, направленных на развитие коммуникативных, системных и внутренних качеств лидерства.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, формирование, юношеский возраст, тренинг.

Сегодняшние студенты — это завтрашние политики, экономисты, учителя и другие специалисты, которые займут ведущее положение в обществе и станут лидерами в той или иной сфере профессиональной деятельности. Поэтому именно в процессе обучения в вузе является актуальным формирование лидерских качеств, востребованных в любой профессии субъект-субъектного типа.

Исследованию проблемы лидерства посвящены работы многих авторов, как отечественных (Г. М. Андреева, О. А. Полищук, А. В. Петровский, Б. Д. Парыгин, Р. Л. Кричевский и др.), так и зарубежных (Р. Блейк, Дж. Моутон, К. Левин, Ф. Фидлер, Д. Кенджеми, М. Шоу и др.).

Одни авторы описывают лидерство через такие понятия как «статус», «взаимодействие», «сознание» и «поведение» индивидов по отношению к другим членам организованной группы, т.е. лидерство рассматривается скорее как система отношений людей, а не как характеристика изолированного индивида. Другие утверждают, что для понимания феномена лидерства надо уделять особое

внимание таким факторам, как черты и мотивы лидера, его общественный имидж, мотивы его последователей, черты лидерской роли и институциональный контекст.

Влияние как важнейшая составляющая процесса взаимодействия между людьми является психологической основой лидерства. Чтобы стать лидером и оставаться им, человеку мало обладать потенциальной властью, надо пользоваться ею, постоянно оказывать влияние на других людей, навязывать им свою волю и проводить через них свои решения, превращать их в своих последователей. Влияние в процессе общения взаимно. Но применительно к лидерству говорят о так называемом несимметричном влиянии, которое возникает, когда один человек влияет на другого значительно сильнее.

Современные подходы к проблеме типологии лидерства отличаются интегративностью, стремлением к обобщениям и попытками учесть все множество компонентов лидерства, включая особенности лидера, характеристики ведомых, а также стили и условия их взаимодействия. Наиболее убедительными являются классификации, предложенные М. Германн и В. Д. Джоунсом. М. Германн выделила четыре типа лидеров («дудочник в пестром костюме», «торговец», «марионетка», «пожарник»), В. Д. Джоунс, обозначил четыре типа («делегат», «доверенное лицо», «лакей», «предприниматель») которые определяются через взаимоотношения не только лидеров и ведомых, но и элитных «групп интересов» [1].

Важным психологическим средством управления группой является стиль лидерства. Стиль лидерства — это типичная для лидера система приемов воздействия на членов группы (подчиненных или ведомых). Наиболее популярное описание стилей лидерства дал К. Левин, который выделил авторитарный, демократический и пассивный стили.

В научной литературе, посвященной проблеме лидерства, особое внимание уделяется юношескому возрасту. Именно в юности проявляется тяга к лидерству как особому виду деятельности, формируются основы лидерских качеств. Юноши пробуют себя в этой роли, им хочется разо-

браться в проблеме лидерства, выработать у себя тот или иной лидерский стиль, идентифицировать себя с известными лидерами.

Лидерство в молодежных группах — это всегда вопрос степени, силы влияния, зависящей от соотношения личных качеств лидера с качествами тех, на кого он пытается оказать влияние, и с ситуацией, в которой находится данная группа. Лидерство является пусковым механизмом работы группы. Если нет лидера, за которым идут, которому верят, то необходимо больше времени тратить на постановку задачи и ужесточать контроль над ее выполнением, при этом ухудшается социально-психологический климат в коллективе, что приводит к снижению качества работы [3].

Основополагающими принципами в деятельности молодежного лидера, которые обеспечивают его успех в группе: простота — главный принцип успеха; принцип равенства; искреннее признание своих ошибок и способность принять необходимые меры для их исправления; принцип постоянного совершенствования человека и его деятельности; принцип единства команды (лидер без команды — не лидер). Среди основных личностных качеств лидера в юношеской группе можно выделить: лидер имеет определенные общие характеристики с членами группы; он должен быть настоящим членом группы, в особой степени воплощающим в себе нормы идейности, имеющие наибольшее значение для группы; лидеру нужно быть «лучшим из всех», чтобы служить примером, образцом для подражания [2].

С целью выявления условий формирования лидерских качеств нами было проведено экспериментальное исследование на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В исследовании принимали участие обучающиеся 17-19 лет. Исследование проводилось в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный.

На диагностическом этапе исследования использовались следующие методики: социометрия (Дж. Морено), анкета «Оценка своего лидера» Я. В. Подоляка, методика выявления коммуникативных и организаторских способно-

стей КОС (В. В. Синявский и В. А. Федорошин), методика самооценки стиля руководства (Машков В.Н.).

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что в формальных взаимоотношениях социометрический статус членов группы распределился следующим образом: 3% испытуемых — лидеры, 57% имеют статус предпочитаемых, 34% — пренебрегаемых и 6% — изолированных. В неформальных взаимоотношениях статус членов группы выглядит следующим образом: 17% — лидеры, 37% — предпочитаемые, 43% — пренебрегаемые и 3% имеют статус изолированных.

В среднем у 55% студентов высокая степень совместимости с другими членами группы, по их мнению, отношения между ними складываются благоприятно, они, соответственно, высоко оценили качества лидера. У 37% испытуемых нормальные взаимоотношения в группе, их оценка качеств лидера была средней, и у 8% студентов отмечается низкая совместимость с другими членами группы и, как следствие, они характеризуют взаимоотношения в группе как напряженные, они дали низкую оценку качеств лидеру.

Среди испытуемых высоким уровнем проявления коммуникативных способностей обладают 29% студентов; 42% — относятся к группе со средним уровнем проявления коммуникативных склонностей. Низкий уровень проявления коммуникативных способностей характерен для 29% испытуемых.

Что касается организаторских склонностей, высоким уровнем проявления обладают 41% испытуемых, у 14% студентов средний уровень организаторских склонностей, а 45% испытуемых имеют низкий уровень проявления организаторских способностей.

В группе испытуемых преобладающим является единолично-демократический стиль управления, но в разной степени выраженности: от высокого до низкого.

С целью формирования лидерских качеств у студентов была разработана и реализована на практике коррекционно-развивающая программа. Она была направлена на развитие таких качеств харизматического лидера, как:

1) коммуникативные качества, помогающие эффективно взаимодействовать с другими людьми. В данную группу качеств были включены: коммуникабельность, умение мотивировать, вдохновлять, убеждать.

2) системные навыки — это навыки управленца, руководителя. Лидер студенческой группы является базовым звеном институтского самоуправления, а само понятие «самоуправление» подразумевает использование его членами методов руководства и менеджмента. В эту группу вошли такие качества, как: видение (позволяет создавать образ нового, ещё не реализованного будущего и показывать его членам группы); целеполагание (позволяет сформулировать видение в совершенно конкретный осязаемый результат); чувствительность к изменениям (способность улавливать изменения и точно реагировать на них); гибкость (позволяет для каждой конкретной ситуации иметь возможность поступить наиболее эффективно); целеустремленность, настойчивость (позволяет, столкнувшись с трудностями, не останавливаться, а двигаться дальше, используя весь свой лидерский потенциал).

3) внутренние качества — это те механизмы, которые формируют лидерство, это именно тот базис, на котором строится всё остальное: уверенность в себе (определяется как некоторое базовое состояние, с которым ассоциируется лидер); проактивность (умение упреждать, создавать события); самообладание (включает в себя целый ряд таких качеств, как стрессоустойчивость, умение держать удар, выдержанность, которые, так или иначе, связаны с критическими ситуациями, что, в свою очередь, сопряжено с проявлением сильных негативных эмоций); внутренняя целостность (как совокупность всех представленных выше качеств в гармоничном соотношении друг с другом).

Занятия со студентами проходили в малых группах в форме тренинга и деловых игр.

Результаты диагностики, проведенной после формирующего эксперимента, показали, что в системе формальных взаимоотношений 6% испытуемых «вышли» из социометрической позиции изолированных, также снизился процент пренебрегаемых и значительно возросло количе-

ство испытуемых, имеющих статус предпочитаемых. В системе неформальных отношений: ни один из испытуемых не имел социометрической позиции изолированного члена группы, снизилось количество пренебрегаемых и как следствие, возросло количество предпочитаемых членов группы. Таким образом, после занятий наблюдается положительная динамика в системе внутригрупповых отношений.

Установлено, что почти в 2 раза снизился процент студентов, у которых взаимоотношения с другими членами группы напряженные, и которые давали низкую оценку качеств лидера. Также увеличилось количество испытуемых, у которых выявлена высокая степень совместимости с группой, отношения между ними теперь складываются благоприятно, они высоко оценивали качества лидера.

Контрольный этап исследования позволил отметить положительные изменения в уровне развития коммуникативных и организаторских склонностей: на 28% увеличилось количество студентов с высоким уровнем развития коммуникативных склонностей, не было выявлено ни одного испытуемого с низким уровнем развития организаторских склонностей.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования дают возможность утверждать, что формирование лидерских качеств у студентов юношеского возраста происходит наиболее успешно при использовании комплекса тренинговых занятий, направленных на развитие коммуникативных, системных и внутренних качеств лидерства.

Литература:

1. Бендас Т. В. Психология лидерства: учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб.: Питер, 2009. — 448 с.
2. Кипнис М. А. Тренинг лидерства / М. А. Кипнис. — М.: Ось-89, 2014. — 144 с.
3. Котрухова Р. И. Эффективное лидерство и развитие лидерского потенциала современной молодежи / Р. И. Котрухова // Вестник ЧелГУ. 2019. № 14 (152). — С. 54-58.

ЦЕННОСТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЗДОРОВЬЯ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

*Магдиева Н. Т.,
канд. мед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО ДГУ, Махачкала,
Газимагомедова С. К.,
ст-ка 4 курса,
ФГБОУ ВО ДГУ, Махачкала*

Образование на протяжении жизни является непрерывным процессом, стимулирующим людей и позволяющим им овладеть нужными знаниями, ценностями, навыками и пониманием их по ходу жизни. Только в таких условиях здоровьесохраняющее образование переводится из системы знаний о здоровье человека и среды его прохождения на поведенческий уровень, что обусловлено:

- квалификацией индивида на протяжении всего периода его жизни (компетентность предполагает знания, навыки, способности, опыт, способность к контактам, отношения и ценности);
- включением в учёбу, как формальных, так и неформальных видов образовательной активности;
- отражением непрерывного процесса развития индивида (не является ни разовым, ни краткосрочным).

При этом образование следует понимать как процесс и результат становления нового феномена здоровья и здорового образа жизни.

Биологической основой здоровьесбережения является способность поддерживать стабильность гомеостаза, изменяемая в определённом диапазоне на протяжении жизни и в каждый конкретный период времени под влиянием факторов внешней среды.

В настоящее время, когда все большее значение придается приоритетам общечеловеческих ценностей, феномен «здоровье» становится неотделимым от понятия устойчи-

вого развития общества, а социальная составляющая является одним из ведущих его компонентов. Снижение социально-экономических и социально-психологических возможностей общества приводит к уменьшению мотивации ведения здорового образа жизни и снижению ценности здоровья в сознании отдельных групп населения.

Здоровье населения является важной составляющей социального, культурного и экономического развития страны. В настоящее время растет понимание роли здоровья населения как стратегического потенциала, фактора национальной безопасности, стабильности и благополучия общества. В современных условиях модернизации здравоохранения, направленной на повышение доступности и качества медико-социальной помощи, охрану материнства и детства, сохранение и укрепление здоровья населения в целом остаются стратегическими целями и приоритетными государственными задачами. Важно учитывать, что только взаимодействие всех социальных институтов, ориентированных на предотвращение неблагоприятных воздействий на людей, реализация профилактических программ, наряду с улучшением диагностики, лечения, использованием современных медицинских технологий способны решать стратегические задачи по улучшению качества жизни населения.

На современном этапе явная нехватка исследований, которые давали бы комплексную оценку оказанию медико-социальной помощи населению.

Цель исследования — изучение технологии оказания медико-социальной помощи. Медико-социальная помощь населению будет более эффективной, если государство будет уделять должное внимание законодательным проектам в сфере социального обеспечения населения, если медико-социальная помощь будет оказываться до наступления критического момента и в работе будут использованы новые адаптированные технологии и методы оказания медико-социальной помощи.

Медико-социальная работа рассматривается учеными как одно из направлений социальной работы и в то же время как важный компонент социальной медицины, имеющий

выраженный прикладной характер. Медико-социальную помощь условно можно разделить на два основных аспекта: медико-социальную помощь профилактической направленности и медико-социальную помощь патогенетической направленности.

Приводя данное определение, следует подчеркнуть, что «...медико-социальная работа имеет много общего с медико-социальной помощью и деятельностью органов здравоохранения в целом. Но при этом она не превышает пределы своей компетенции, не претендует на выполнение лечебно-диагностических функций, а предусматривает тесное взаимодействие с медицинским персоналом и четкое разграничение сфер ответственности».

Медико-социальные технологии профилактической направленности применяются для предупреждения социально значимых заболеваний. Сюда относятся все профилактические технологии, применяемые в сферах здравоохранения, образования, социального обслуживания, для предупреждения нарушений соматического, психического и репродуктивного здоровья, формирование установок на здоровый образ жизни, обеспечение доступа к информации по вопросам здоровья, участие в разработке целевых программ медико-социальной помощи на различных уровнях. Таким образом, медико-социальная помощь является не только реабилитацией, но и профилактикой, что имеет особое значение для отдельных категорий населения.

Нами проведено исследование у студентов вузов г. Махачкалы по изучению ценностных ориентаций на здоровье и здоровый образ жизни с позиций общечеловеческих ценностей, данных физического развития, материальных благ, удовлетворённости учёбой, занятием спортом, активным отдыхом, знания о функционировании человеческого организма, подготовленности к избранной профессии и общественной активности.

Анализ результатов исследования показал, что абсолютное большинство студентов отдаёт предпочтение общечеловеческим ценностям (62–95%), таким как: удачная семейная жизнь, честность, порядочность, всестороннее

развитие личности, интеллектуальные способности, сила воли, умение общаться, красота и выразительность движений. На второе место по значимости преимущественных ценностей студенты поставили хорошее телосложение и физическое состояние, авторитет среди окружающих и отношение к людям (52–70%). Третья группа ценностей (40–58,2%) представлено наличие материальных благ, успеха в работе, удовлетворённости учёбой, занятия физическими упражнениями и спортом, хороший уровень развития физических качеств, интересный отдых. Четвёртая группа отдала предпочтение (20–32%) знаниям о функционировании органов и систем человеческого организма, физической подготовленности к избранной профессии и общественной активности в группе, на курсе и в вузе.

При рассмотрении соотношения общей и физической культуры студентов на вопрос: «Можно ли считать культурным человеком не заботящегося о своём физическом состоянии?» 25% считают это возможным, 58% ответили неопределённо и остальные затруднились с ответом. На вопрос: «Ведёте ли Вы здоровый образ жизни?» утвердительно ответили 45%, затруднились ответить — 35% и отрицательно — 20%.

Таким образом, около половины студентов признают тесную взаимосвязь с общей и физической культурой и в соответствии с этим строят своё поведение. Занятия физическими упражнениями и двигательная активность оказывают положительное влияние (95%) на развитие телосложения, волевых качеств и общее развитие, а так же способствуют развитию эстетических способностей, уважению окружающих, успеху в учёбе, общественной активности, подготовке к избранной профессии и интеллектуальному развитию. Организация и содержание досуга студентов характеризуют культурный облик личности и включение её компонентов в здоровый образ жизни (28–30%). Среди форм досуга доминируют (70%) чтение газет, журналов, просмотр телевизионных передач. Общественная работа, посещение театра, кино, туризм составляют около 30%. Одна треть студентов участвуют в художественной самодеятельности, спортивных соревнова-

ниях, немногие приобщились к регулярной физкультурно-спортивной деятельности.

Стремление достичь высоких спортивных результатов престижно для очень ограниченного круга, как правило, для лиц увлекающихся каким-либо спортом (1–2%).

Интересно отметить, что среди причин невнимания к поддержанию своего физического состояния отмечается нехватка времени (19,5% женщин и 39,8% мужчин), отсутствие воли, настойчивости (16,5%). Забота о своём физическом состоянии у женщин направлена на поддержание внешних форм телосложения (28%), соответствия соотношения между ростом и массой тела (55%), у мужчин — связано с заботой о развитии мускулатуры и пропорции телосложения (65%). Для поддержания физического состояния используют физические упражнения, тренажёры (25%–10%), закаливание, разгрузочные диеты, особенно у женщин, и даже курение и алкоголь. Наличие последних указывает на ограниченность мышления и поведения.

Следует отметить, что для использования компонентов здорового образа жизни у студентов имеется определённая тенденция к постоянному использованию двигательной активности (30%), у других — использование регулируемого питания и сочетания различных компонентов оздоровительной деятельности.

Самооценка своего физического состояния показывает, что у студентов имеется предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, социально-стрессовым расстройствам (15–22%), особенно у лиц хронической патологией. Установлено, что в 37% случаев отмечаются отдельные проявления депрессии в виде раздражительности, замкнутости, неадекватной смене настроения, заторможенности, хронической усталости. Около 20% студентов избегают медицинских осмотров, поскольку считают себя здоровыми, а 10% — не верят возможности медицины. В случаях ухудшения здоровья сразу обращаются к врачу 15–16%, некоторые в начале прибегают к самолечению, более 60% обращаются к врачу только в крайних случаях.

Студенты осознают факты риска по отношению к здоровью и выделяют, прежде всего, злоупотребление алкого-

лем (65%), курение (73%), что отражает один из стереотипов пропаганды здорового образа жизни. Недостаток двигательной активности отмечают 35%, загрязнение окружающей среды — 20%, конфликты с окружающими — 19%, напряжённость режима учебного труда — 42%, неустроенность быта — 15%, нерегулярное питание — 20%.

Интересно отметить, что индивидуальную ответственность за своё здоровье указало 60% женщин и 40% мужчин. Ими отвергается вмешательство коллектива в решение данного вопроса. Основным источником информации для студентов о поддержании здоровья и здоровьесбережения являются средства массовой информации: газеты, теле- и радио передачи (20–40%), чтение специальной литературы, посещение и участие в спортивных мероприятиях. Широкий спектр необходимой информации должен определять содержание теоретических, историко-практических и учебно-тренировочных занятий по формированию здорового образа жизни и физическому воспитанию.

В соответствии с данными исследованиями, для формирования готовности к здоровьесбережению студентов необходимо включить следующие мероприятия:

I. Формирование представлений у студентов о факторах и средствах укрепления здоровья и формирование культуры здоровья:

1. Формирование знаний студентов: о важности для здоровья человека двигательной активности; о правильном питании; о средствах, методах закаливания; о вредных привычках и его отрицательном влиянии на здоровье; о заболеваниях и методах их профилактики; о нетрадиционной медицине; о фитотерапии; о санитарно-гигиенических нормах и правилах; о приёмах оказания первой медицинской помощи пострадавшим в результате различных случаев; об экологических проблемах, возникающих в результате взаимоотношения человека с природой; влияние государственных институтов на духовное здоровье.

2. Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов в области здоровья: интереса к здоровому образу жизни; положительного отношения к людям,

занимающихся своим здоровьем и непосредственно физической культурой и спортом; мотивационной установки на здоровый образ жизни; стимулирование развития дальней и ближней перспектив.

3. Воспитание культуры здоровья у студентов: культуры бытия; культуры питания; экологической культуры; культуры поведения; физической культуры.

II. Формирование положительного отношения студентов к своему здоровью.

1. Знание студентами особенности функционирования своего организма и здоровья: физических способностей; проблем в поведении; заболеваний и недугов; режима дня и отдыха; черт характера; психологических особенностей (темперамента, внимания, памяти и т.д.).

2. Развитие умений и навыков здорового образа жизни: эффективно выполнять утреннюю гимнастику (комплекс упражнений); правильного ухода за одеждой и обувью; гигиеническими процедурами и закалываниями; рационально и правильно принимать пищу; регулярно заниматься физкультурой и спортом; потребности в совершенствовании своего физического и духовного образа.

3. Воспитание качеств личностей, влияющих на укрепление здоровья студентов: силы воли и выдержки; выносливости; трудолюбия; мужества, смелости и бесстрашия; гуманного отношения к людям.

III. Практическая деятельность студентов по укреплению здоровья: соблюдение правильного режима дня и отдыха; соблюдение санитарно-гигиенических требований; участие в соревнованиях, занятия в спортивных секциях и спортивных клубах; соблюдение правил и принципов здорового образа жизни; изучение специальной литературы по соблюдению ЗОЖ; участие в научно-практических конференциях и дискуссиях по ЗОЖ; использования нетрадиционной медицины; соблюдение режима питания; профилактика различных заболеваний; пропаганда здорового образа жизни; соблюдение мер безопасности жизнедеятельности.

Литература:

1. Асильдерова М. М., Явбатырова Б. Г. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
2. Асильдерова М. М., Явбатырова Б. Г. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
3. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ВАЖНОСТЬ И ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

*Супуралиева Х. М.,
ст-ка магистратуры 1 курса СФ,
Дагестанский государственный университет*

Существует программа «Цифровая экономика Российской Федерации до 2035 года» направленная на развитие цифровой экономики, в том числе перед сферой образования и науки. Целью развития данной программы является такое утверждение о том, что отрасль должна обеспечить готовность граждан эффективно решать личностные и профессиональные задачи в условиях цифровой экономики. А для решения данных задач потребуется от нас развитие не только специальных знаний и умений, но и развитие универсальных навыков или Soft skills, необходимых каждому в практике повседневной жизни. Или иначе данные навыки именуются как надпрофессиональные навыки. Ключевой фигурой в программе «Цифровая экономика Российской Федерации до 2035 года» является образование, являющееся важным этапом профессионального развития личностных качеств человека [3].

Сложившаяся сегодня кризисная ситуация, в системе высшего образования, требует трансформации образовательной парадигмы современной высшей школы. Необходимо преодолеть того несоответствия, которое столь очевидно начала проявляться сегодня. Система высшего образования не удовлетворяет требованиям, предъявляемым в сфере образования постиндустриальным обществом. Наличие данного несоответствия свидетельствует о необходимости вносить коррективы в систему высшего образования.

Кроме того, концепция модернизации российского образования предъявляет к подготовке специалистов особые жесткие условия и требования:

1. наличие универсальных знаний и навыков у современных специалистов;

2. обладать способностью выдержки конкурентной борьбы на рынке труда;

3. обладание способностью за относительно небольшой промежуток времени менять узкоспециальную направленность образованности и т.д.

Еще одним важным условием становления современного специалиста становится способность и естественная потребность выпускника овладевать профессиональными навыками, компетенциями, расширять профессиональный кругозор, схватывать и осваивать новые научные разработки, процессы, технологии. Для выполнения выше отмеченных задач необходимо пересмотреть всю систему университетского образования. Иными словами, чтобы получить максимально высокий результат в системе образования нужно изменить саму концепцию образования, господствующее в вузах, колледжах, техникумах, школах. А для этого стоит приложить много усилий и времени, так как овладеть профессиональными навыками можно, исключительно, через прохождения многих ступеней образования и зависит от настроения самого обучающегося. Государству и обществу нужны специалисты не узкого профиля, а широкого. Отсюда вытекает вывод о том, что в будущем будут управлять государством лишь те, кто всесторонне развит и обладает необходимыми навыками и способностями [2].

Важным аспектом развития образования в течение всей жизни становится рост инвестиций в людей и знания: дополнение и распространение так называемых инновационных форм обучения (создание возможности абсолютно всем потребителям образовательных услуг в независимости от возраста, религии к получению качественного образования). Есть такое понятие как Smart-образование. Под Smart-образованием понимается синтез (объединение) образовательных учреждений и профессорско-преподавательского состава для того, чтобы организовать совместную образовательную деятельность в глобальных сетях на базе общих стандартов. То есть, совместное создание и использование контента или организация совместного обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий — Facebook, YouTube, Twitter, блоги и т.д., в кото-

рых можно создавать собственный интернет-контент. Имеется три составляющие в Smart-образовании или три подхода (вчера, сегодня, завтра).

«Вчера» — это подход, где единственным источником знаний для обучаемого становится преподаватель, обучаемый получает знания, исключительно, в аудитории или из книг.

Подход «Сегодня» предполагает получение знания не только от преподавателя к обучаемому, но и между обучаемыми.

Подход «Завтра» является принципиально новым в системе образования, предполагающего ведущим источником знания для обучаемого является глобальная сеть.

Концепцией Smart-образования требует расширения умений, их всего 7: критическое мышление; творчество и инновации; сотрудничество и лидерство; межкультурное взаимопонимание; коммуникация; грамотность в сфере ИКТ и карьера. Следовательно, набор данных умений являются уникальными, присущим не только специалистам, но и всем тем, кто находится на этапе Smart-обучения [4].

Есть утверждение о том, что от количества образованных людей в государстве зависят уровень экономического, политического, социально-культурного развития, интеллектуальный потенциал страны, международное положение и др. Данное утверждение является правильным, так как именно от интеллектуальной части общества зависит и социально-экономическое положение государства на международной арене. Один из самых влиятельных теоретиков менеджмента XX в. П. Друкер говорил: «...мы сейчас живем в обществе знаний». Развитие в обществе знаний происходит в вузе, где человеку предоставляется уникальная возможность совершенствования навыков и знаний. А также студент может попробовать реализовать свою идею в различных конкурсах с целью реализации качественного образования [1].

Подведя итоги по анализу важности и востребованности образования в личностном становлении и развития человека, следует отметить, что общество будет, чем сильнее в интеллектуальном плане только тогда, когда каждый

человек будет совершенствоваться в сфере образования на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Амиров Р. А. Образование в экономике и экономика образования // ЭВР. 2020. № 4 (66), С. 1-3
2. Ёлгина Л. С. Гуманизация профессионального образования как фактор повышения качества подготовки студентов в вузе // Вестник БГУ. 2016. № 1, С. 1-2
3. Исаев А. А., Шамигулова О. А. Роль гуманитарного образования в формировании медиаграмотности // Вестник УЮИ. 2020. № 3 (89). С. 1
4. Мезенцева Л. В. Образование взрослых: Smart образование // Архивариус. 2016. № 10 (2), С. 1-2
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Газимагомедова Г. К.,
ст-ка магистратуры 2 курса,
ФГБОУ ВО ДГУ, Махачкала*

Новая социально-экономическая ситуация в стране, сложившаяся в условиях пандемии, обусловила необходимость преобразования во многих сферах общественной жизни. Весь мир осознал, что данная ситуация имеет долгосрочные экономические последствия, которые затронут жизнь большинства людей, изменив качество их жизни и уровень благосостояния. Вся жизнедеятельность общества и страны в целом претерпели большие изменения в связи с распространённостью пандемии по всему миру, полностью изменив отношение людей к таким социальным институтам, как здравоохранение, социальная сфера, сфера обслуживания населения. Резко изменилась жизнь каждого жителя страны [4].

Сейчас одним из важнейших компонентов образовательной среды для детей с ОВЗ выступает система дистанционного обучения. Дистанционная форма обучения как нельзя лучше подходит для того, чтобы ребенок-инвалид получил качественное образование, так как такие дети требуют некоторой специфики при обучении. Дистанционное образование позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья получить полноценное образование и в дальнейшем успешно адаптироваться в жизни [2].

Доступность и качество образования — наиболее значимые для развития государства проблемы. Дистанционное обучение позволяет в значительной степени решать эти задачи, расширяя границы мира, окружающего особые категории населения, дает инструменты для его познания. Оно позволяет в полной мере учитывать индивидуальные особенности каждого человека, делая обучение личностно-ориентированным. В отношении особенных детей дистан-

ционные формы коммуникации дают также возможность осуществлять социализацию их в ученических коллективах, что, безусловно, играет важную роль в гармоничном развитии детей [1].

Дистанционное обучение — это систематическое целенаправленное обучение, которое осуществляется на расстоянии от места расположения источника знаний. На современном этапе дистанционное обучение является одной из инновационных форм получения новых знаний. Эта технология становится все больше актуальной, особенно в профессиональном обучении и переобучении населения. Актуальность дистанционных коммуникаций возросла в период карантина и самоизоляции в результате распространения коронавирусной инфекции. Многие люди из-за пандемии лишились своей работы, особенно в сфере частного предпринимательства. Более находчивые смогли быстро адаптироваться к новым социально-экономическим условиям в стране, используя дистанционное обучение для освоения новой профессии, профпереподготовки, поиска дополнительного заработка. А также у людей, ограниченных в своей свободе, появилась уникальная возможность работать «на удаленке». Это стало, на самом деле, реальным спасением для многих российских граждан, лишившихся своих доходов, для многих семей, оказавшихся на грани нищеты.

По официальным данным статистики в Российской Федерации ежегодно увеличивается количество людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. С этим связан тот факт, что доступность качественных услуг получения образования детям с ОВЗ сейчас стало актуальной проблемой в системе образования. Такие дети часто не могут посещать учебные заведения и, как следствие, получить образование в полном объеме. Это приводит к затруднению процесса социализации, возможности стать полноценными членами общества, не говоря уже о получении профессиональных навыков во многих областях. Из всего количества этой категории населения только 5% получают среднее профессиональное образование и только 3% — высшее профессиональное образование.

Актуальность проблемы обучения населения с помощью использования дистанционных технологий обусловлена спецификой современной образовательной ситуации. Несмотря на то, что в последние годы, благодаря новым установкам государства, были изменены подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, доступное качественное образование, по-прежнему, недоступно для большинства детей-инвалидов. Кроме того, ограниченность социальных контактов и общения со сверстниками, бедность социального опыта затрудняют формирование социальной и коммуникативной компетентностей у детей-инвалидов, что негативно сказывается на их социализации.

Обучение ребенка на дому нередко приводит к его изоляции от коллектива, формированию у ребенка замкнутости, нежелания и боязни общения с другими детьми. Неуверенность в себе, повышенная тревожность, неумение устанавливать коммуникативные взаимоотношения, страх людей создают непреодолимые барьеры между ребенком-инвалидом и окружающей средой. Ребенок-инвалид, даже окруженный любовью и заботой семьи, из-за отсутствия контакта с окружающим миром, оставаясь наедине с самим собой, начинает испытывать чувство одиночества, ощущение своей «неполноценности», следствием чего возникает подавленность, депрессия или агрессивность. Выходом в сложившейся ситуации и является дистанционное обучение — обучение, позволяющее каждому ребенку-инвалиду найти приемлемый для себя способ получения образования и возможности адаптации в жизни.

Дистанционная форма обучения дает возможность осуществлять индивидуальный подход, реализуемый через педагогические технологии, сделать его интерактивным посредством регулярного взаимодействия учителя и учащегося, использовать совместные виды деятельности учащихся в малых группах сотрудничества в форуме, чате, видеоконференции [3].

Сегодня существуют разные модели дистанционного обучения с различными дидактическими возможностями: с использованием текстовых файлов, мультимедийных тех-

нологий, видеоконференций, использованием сервисных средств Интернета: электронной почты, поисковых систем, телеконференций, форумов, блогов. Но из-за ограничений в общении с окружающими у детей с ОВЗ наблюдаются проблемы, связанные с нарушением межличностного взаимодействия, которые приводят к замкнутости, избеганию общения. Эти проблемы в сочетании с заниженной самооценкой и состоянием здоровья могут привести к формированию комплекса неполноценности. Современные исследования свидетельствуют, что эмоциональность сказывается на интеллектуальном развитии ребенка. У детей, у которых часто плохое настроение, снижен интерес к окружающему миру. Они будут в меньшей степени, чем их жизнерадостные сверстники, склонны к активному любопытству, к исследованию окружающего мира.

У большинства детей с ОВЗ присутствует задержка психического развития органического варианта, поэтому допустимо, что в клинической картине этого варианта будут наблюдаться признаки незрелости эмоционально-волевой сферы — преобладание игрового интереса и игровой деятельности, непосредственность, внушаемость и выраженная недостаточная способность к занятиям, требующим волевых усилий ребенка. Особенность инфантилизма у этого контингента детей будет заключаться в его органической окрашенности. При этом отсутствует живость эмоциональных проявлений, веселость, отмечается наличие апатии, отрешенность [3].

Инвалидность ребенка определяет его неуспешность, практических во всех жизненных сферах. Многие психологические потребности остаются не реализованными. Свой вклад вносит и двигательная недостаточность, и наличие травмирующего опыта, и тревожность родителей в отношении с ребенком. Многие дети-инвалиды из-за двигательной несостоятельности неизбежно должны отличаться повышенной склонностью испытывать беспокойство, характеризоваться низким порогом возникновения реакции тревоги, ощущать постоянное напряжение, воспринимать угрозу в различных ситуациях и реагировать на них усилением состояния тревоги. Этому способствует хроническое состоя-

ние конфликта между расхождением возможностей самого ребенка и его ожиданиями. Совокупность этих обстоятельств и приводит к повышенному уровню тревоги и беспокойства. Тревожность, в свою очередь, ведет к агрессивности, страхам, робости, к апатии, безразличию.

Использование в системе образования детей с нарушениями развития инновационных технологий дистанционного обучения позволит не только повысить качество образования, но и даст таким детям возможность общения, знакомства и обмена информацией, т.е. будет содействовать их интеграции в социум, повысить качество их жизни. Для детей с ОВЗ это открывает пути в новый мир, дает возможность реализовать себя и свои потребности, преодолеть свое одиночество. Дистанционное обучение — это обучение завтрашнего дня, с помощью которого миллионы людей по всему миру смогут найти себя и свое место в этой жизни. Знание индивидуальных особенностей ребенка-инвалида поможет предупредить негативные тенденции в его поведении уже с первых дней обучения. Педагоги могут правильно наладить эмоциональный контакт с ребенком, помочь ему освоиться в нелегких для него условиях обучения. Дети должны в результате такого научения приобрести новый жизненный смысл, быть активными и самостоятельными в познании окружающей действительности. Любое общение с ребенком, может быть использовано заинтересованным взрослым в целях коррекции.

Литература:

1. Дистанционное обучение: Учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. — М., 2010.
2. Мизина О. А. Психосоциальное развитие детей-инвалидов в условиях дистанционного обучения. Материалы Всероссийской НПК «Актуальные вопросы психологии здоровья и психосоматики». Под ред. Далгатова М. М., Муталимовой А. М. — Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.), 2015. С. 189-195.
3. Магдиева Н. Т., Даитова А. Региональные аспекты подготовки работников социальной сферы для оказания медико-социальной помощи населению в условиях пандемии. Региональные проблемы преобразования экономики. № 9, 2020. С. 35-42.

4. Татарханова М. Р., Магдиева Н. Т. Пути реализации социальной политики в Республике Дагестан в период пандемии. *Russian Economic Bulletin / Российский экономический вестник*. 2020, Т. 3, № 6. С. 212-216.
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ ОБЩЕСТВА В СВЯЗИ С ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИЕЙ В СТРАНЕ

*Супуралиева Х. М.,
ст-ка магистратуры 1 курса СФ,
Дагестанский государственный университет*

Психологическая напряженность общества в связи COVID-19 вызывает серьезную проблему во всех областях и видах деятельности социума в целом. Основным индикатором развития психологической напряженности является стресс, вызванный, как правило, с неблагоприятным ходом развития заболеваний COVID-19. Абсолютно каждый человек и по сей день испытывает данное состояние, так как усилия всех государств по искоренению данного заболевания не приносит должного эффекта с точки зрения специалистов-вирусологов. Как мы знаем, 1 и 2 волна COVID-19 прошла очень болезненно и с трауром, потому что статистика смертности во всех государствах была огромная. На данный момент (т.е. в 2021 г.) идёт 3 волна коронавирусной инфекции (в Индии ситуация по COVID-19 критическая и в Турции ведён карантинный режим), поэтому необходимо:

1. обезопасить себя и окружающих;
2. исключить по возможности контактов с зараженными людьми;
3. соблюдать рекомендации врачей;
4. соблюдать санитарно-эпидемиологические требования;
5. минимизировать состояние тревожности, т.е. стресса и т.д.

Стресс — это неспецифический ответ организма на внешний раздражитель. Нахождение человека достаточно долго в состоянии стресса приводит к возникновению стрессовых реакций. Стрессовые реакции — совокупность физиологических, поведенческих, интеллектуальных и эмоциональных реакций, являющихся ответом на стресс.

В стрессовой реакции учитывается интенсивность потребности в перестройке или в адаптации ситуации. Многолетние исследования предыдущих эпидемий и пандемий позволяют сделать вывод, что тревога или ее отсутствие являются важными факторами поведения. Имеются 2 группы людей, абсолютно по-разному относящиеся к вирусной инфекции:

1 группа лиц включает тех категории населения, которые не придерживаются к санитарно-эпидемиологическим предписаниям и, как правило, менее управляемы.

2 группа людей охватывает контингент населения, наиболее критично относящийся к COVID-19, и как следствие у них высокая вероятность к возникновению панических атак, стресса (чаще всего по причине страха и опасения люди более склонны к социально деструктивному поведению, например, паническим покупкам). Всё это вызывает состояние психологической загрузки мозга, которая отрицательно сказывается на состоянии нашего здоровья. Итак, необходимо придерживаться так называемой «золотой середины», чтобы не усугублять данную проблему [4].

Еще одним механизмом, являющимся важным с точки зрения профилактики психологической напряженности общества в связи с COVID-19, является умение ограничивать объём получаемой информации, чтобы не перезагружать мозг ненужной информацией, т.е. ограничить количество информации. Чаще всего, подростки проводят круглосуточно время за экранами телевизоров, телефонов, большую часть своего времени тратят на поиск совершенно не нужной им информации и поэтому сталкиваются с такой проблемой, как не могут осваивать урок, полезную информацию и т.д. Для того чтобы не допустить усугубления данной проблемы нужно действовать именно сегодня, не дождавшись завтрашнего дня, так как завтра может быть поздно.

Согласно рекомендациям специалистов нам следует провести огромную работу с населением о том, как сохранить своё здоровье, снизить количество неблагоприятной ситуации, ведущих к ещё большему психологическому перенапряжению. Ежедневная работа над собой по исправлению выше отмеченных проблем является единственно

хорошим методом по достижению заданных результатов за относительно короткое время.

Существует также проблема по достоверности информации, которая передается с СМИ, с телевизора, служащие причиной перенапряженности общества и каждого из нас. Имеется часть людей, которые не мыслят свою жизни без новостей и, напротив, другая часть общества практически не смотрят на новости, не слушают СМИ, объясняю это тем, что вся передаваемая информация не является подтвержденной и т.п. Возникает вопрос, что какое же мнение является правильным! Мы анализировали информацию по данному вопросу и пришли к выводу, что нельзя утвердить в качестве правильной информацию представленных от двух групп людей, так как каждый человек видит своё видение посредством своего опыта, мировоззрения, суждения. Подвергать недействительности высказывания и мнения каждой групп людей является недопустимыми, не гуманным. Но на мой взгляд, чтобы сохранить своё моральное и психологическое состояние необходимо уметь ограничить объем получаемой ненужной информации и лишь тогда мы сможем правильно обрабатывает и анализировать информацию.

Абсолютно каждый человек думает о том, когда закончится пик заболеваемости, когда мы можем побороть с коронавирусной инфекцией и др., к сожалению, нет чёткого ответа на этот вопрос, так как ещё не до конца изучена природа данного заболевания. В связи с этим государство инвестирует огромные деньги по изучению феномена COVID-19 для того, чтобы лучше знать о природе и течении данного заболевания. Кроме того, нужно подчеркнуть о том, что весь мир находится в состоянии глобальной психологической перенапряженности, потому что медицина оказалась бессильна перед неизвестным нам COVID-19. В литературе и в СМИ можно прочитать, что коронавирус не является новым, так как оно протекало и в 2000 году, но такого масштаба заболеваемости и смертности во всем мире никогда не было [3].

Также непонятным является волны, следующие одна за другим. Первый этап наблюдался в марте 2020 года, а затем следовали второй, третий. Сейчас специалисты гово-

рят, что началась третья волна (май 2021 г.). Никто не знает, сколько всего будет этапов или волн в связи с тем, что наблюдается постоянный рост числа заразивших COVID-19. 11 марта 2020 г. ВОЗ сделала вывод о том, что вспыхнула вспышка коронавируса COVID-19 пандемией. Именно март 2020 года связывают с массовым продовольственным психозом населения возникший на основе псевдоинформации об опустошении полки магазинов, и что необходимо запастись макаронами и запастись и гречневой крупы. Итак, наблюдалась паника всеобщая о том, что можно остаться голодным, если не произвести покупку необходимого количества жизненно необходимых продуктов.

Как мы знаем, даже незначительные проблемы отображаются на простых людей, не имеющих достаточных средств, чтобы выдержать ту или иную проблему, в связи с этим прогнозировали о социально-экономических последствиях ожидающих страну. Ученые и специалисты в области вирусологии призывали и продолжают призывать о важности соблюдения элементарных правил личной гигиены и профилактики под предлогом: «Нам удастся сдержать коронавирус, если каждый будет соблюдать простые правила». Так называемый «Продовольственный психоз населения» был вызван также и тем, что нельзя будет свободно перемещаться из одного города в другой, по городу свободно не имея никаких потребностей, т.е. иными словами ограничили движение в целях минимизации контактов друг с другом [2].

Таким образом, пандемия COVID-19 вызвала волну психологического напряжения среди населения по всему миру. В свою очередь психологическое перенапряжение сказывается отрицательно на состоянии здоровья каждого человека. Для того чтобы не истощать организм нужно соблюдать следующие меры:

1. передача СМИ полной, обоснованной информации о важности соблюдения профилактических мер населением;
2. объединение нескольких специалистов в борьбе против господствующей идеологии об отсутствии COVID-19;

3. проведение мониторинга уровня стресса на различных интернет-платформах для того, чтобы повысить эффективность профилактической работы с населением [1].

Список литературы:

1. Алехин А. Н., Данилова Ю. Ю., Щелкова О. Ю. Особенности психологических реакций в ситуации эпидемической угрозы, транслируемой СМИ // Психология человека в образовании. 2020. № 4. С. 5.
2. Великая Н. М., Сакка Ф., Ирсетская Е. А. Пандемия коронавируса в публичном дискурсе современной России: угрозы, вызовы и возможности // Вопросы управления. 2021. № 1 (68), С. 1-11.
3. Голованова Е. И., Маджаева С. И. О словаре эпохи пандемии коронавируса // Вестник ЧелГУ. 2020. №7 (441), С. 3
4. Козлова Л. В., Костригин А. А. Стресс, вызванный угрозой заражения коронавирусом, и преобладающие копинг-стратегии у молодежи // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. № 4. С. 35-36.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Газимагомедова С. К.,
ст-ка 4 курса,
ФГБОУ ВО ДГУ, Махачкала,
Магдиева Н. Т.,
к.м.н., доцент,
ФГБОУ ВО ДГУ, Махачкала*

Актуальность данной проблемы заключается в том, что сегодня молодежь не соответствует тем этнокультурным ценностям, которыми обладали наши предки и проблема, связанная с развитием студенческой молодежи посредством этнокультурных ценностей приобрела вновь решающее значение и нуждается в снижении уровня напряженности в обществе. На наш взгляд, для того, чтобы снизить уровень масштабности данного феномена, в первую очередь, следует направить усилия государства, так как перед обществом стоит серьезная задача подготовки молодежи к жизни в полиэтническом социуме. В студенческой среде велика роль педагогов, являющихся наставниками. Кроме того, важно отметить о задачах поликультурной образовательной среды вуза, так как совместное изучение с педагогами основ культуры собственного народа способствует повышению не только образовательного потенциала студентов, но и развитию этнокультурных ценностей.

К формированию этнокультурных ценностей среди студенческой молодежи сводится повышенное внимание и решающее значение постольку, поскольку подрастающему поколению необходимо не только знать этнокультурные ценности, но и использовать их в повседневной жизни. Прежде, чем приступить к раскрытию данной темы, стоит определить, что представляют собой этнокультурные ценности и какова их актуальность на сегодняшний день. Итак, А. А. Крылов дает следующее определение: «Этнокультурные ценности — это установки (идеи, понятия, смыслы),

которые не зависят от конкретного человека, а определяются культурой и разделяются всеми людьми, принадлежащими к данному полю». Исходя из данного разъяснения по отношению к этнокультурным ценностям, следует, что этнокультурные ценности формировались под влиянием материальных и духовных ценностей. В связи с этим можно констатировать, что развитие человеческого общества зависит от формирования духовных, культурных ценностей в обществе [1].

В этот сложный период переоценки ценностей, в период вхождения России в единое мировое образовательное пространство, проблема поликультурного образования и воспитания молодежи стала актуальна для Дагестана. В современном Дагестане острота проблемы толерантности усиливается в связи с ростом социального расслоения, этническими и религиозными противоречиями, которые приобретают характер латентных и открытых конфликтов. Толерантность, прежде понимаемая как инструмент предотвращения нежелательных социальных конфликтов, стала теперь одной из фундаментальных ценностей современного мира. Рост числа актов открытой нетерпимости по всему миру, свидетелями которого мы являемся, ставит проблему толерантности в качестве одной из приоритетных в ряду других, стоящих перед мировым сообществом.

На современном этапе необходимо приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде. Поликультурное воспитание культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов. В современном мире очень трудно соблюсти баланс между принципами демократии и правами человека, свободы совести и религии с одной стороны, и сохранением национальной культуры, этнической и религиозной идентичности — с другой. Важно подчеркнуть, что этнокультурные ценности рассматриваются как система базовых национальных ценностей, включающие в себя следующее: моральные ценности, нравственные установки, ориентиры, существующие в культурных, семейных, соци-

ально-исторических, религиозных традициях и т.д. Именно на развитие базовых ценностей, определяющих дальнейшее развитие нравственных ценностей каждого индивидуума, направлена деятельность социального педагога, родителей. И сегодня проблема привития нравственных ценностей подрастающему поколению повсеместно обсуждается в СМИ, международных конференциях, в системе образования [2].

Формирование представлений о многообразии национальных культур в России тоже представляется как социально-значимая направленность в системе образования, требующая углубленного изучения. Каждый человек взаимодействует и контактирует с представителями разных этносов в процессе жизнедеятельности, но, к сожалению, не все обладают навыками межкультурного взаимодействия по причине формирования этнокультурных ценностей не в полной мере. По этой причине необходимо прилагать усилия именно сегодня, не дожидаясь завтрашнего дня. Еще одним важным направлением развития ценностей в системе образования является воспитание уважения к традициям культур разных народов. Поликультурная образовательная среда вуза рассматривается нами как специально организованная социально-психологическая среда, в которой каждый субъект учебно-воспитательного процесса, независимо от своей этнической принадлежности, будет иметь равные возможности для личностной самореализации, социального развития и самосовершенствования, при этом весь учебно-воспитательный процесс вуза строится на уважении к культуре, традициям разных народов [3].

Современное общество требует подготовки профессионалов, способных к продуктивному труду в различных социальных сферах. В современных условиях развития российского общества социальная работа становится одной из самых обширных и востребованных сфер человеческой деятельности. Социальная работа в России направлена на подготовку грамотных, компетентных специалистов (бакалавров, магистров), владеющих новейшими технологиями, теоретическими разработками в различных областях научного знания. Важно подчеркнуть об утрате этнокультурных ценностей в студенческой среде по причине большого коли-

чества информации в СМИ негативного характера, в результате чего нынешняя молодежь не обладает соответствующими качествами, позволяющими им адаптироваться к той среде, которая необходима для саморазвития, самосовершенствования любого человека. Решением данной проблемы служит действия ограничительного характера, т. е. необходимо ограничивать, в разумных пределах, по отношению к информации негативного характера. С одной стороны, подавляющее большинство людей не смогут выполнить данную задачу, так как мы сегодня наблюдаем совершенно противоположную ситуацию, связанную с неконтролируемым объемом информации, находящимся в открытом доступе. С другой стороны, непринятие никаких мер со стороны приведет к дестабилизации существующей проблемы, поэтому нужно уметь принимать правильные решения сейчас, не дожидаясь усугубления данной проблемы. Таким образом, следует сохранять этнокультурные ценности, которые дошли до нас, чтобы будущее поколение имело хотя бы представление об этнокультурных ценностях.

В центре внимания педагогической аксиологии находятся ценности образования, в которых представлена система принципов, норм, канонов, идеалов, регулирующих взаимодействие в образовательной сфере. Данные ценности образования позволяют индивидууму находить те ценности, с помощью которых можно успешно проявить себя в первую очередь. Ценности могут выступать как общественный идеал, как выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного поведения в разных сферах общественной жизни [4].

Стоит отметить, что на формирование и развитие современной студенческой молодежи влияют без сомнений семейные ценности, являющиеся, на наш взгляд базовыми характеристиками для успешной социализации каждой личности. В связи с этим отметим роль сохранения семейных ценностей как среди общества в целом, так и среди молодёжи. Итак, был проведен социологический опрос в Дагестанском государственном университете, Дагестанской государственной медицинской академии, Дагестанском государственном техническом университете по формирова-

нию семейных ценностей. Суть проведения данного социологического опроса заключалось в том, чтобы узнать, какие ценности предпочитают дагестанские студенты и что становится причиной подрыва семейных ценностей. Также при изучении семейных ценностей среди студентов обращали внимание на возникновение разнообразных ссор между супружескими парами по причине отсутствия необходимых знаний и опыта по решению данной проблемы.

В настоящее время к формированию этнокультурных ценностей студенческой молодежи придается большое значение, так как мы становимся свидетелями стирания этнокультурных ценностей современной молодежи. В связи с этим, чтобы решить данную проблему, необходимо взаимодействие различных учреждений и структур, призванных стабилизировать состояние дел в этой области. Этому свидетельствует недостаточный интерес к изучению этнической культуры в молодежной и студенческой среде. Способствует данному феномену западный образ жизни, который, как ни странно, нынешняя молодежь копирует, нежели свои ценности и идеалы.

В Стратегии государственной национальной политике до 2025 года четко написано, что основополагающим принципом развития этнокультурных ценностей и этнокультурного многообразия народов является укрепление единства национальной политики и их духовной общности. Из сказанного выше следует, что каждый этнос, нация должны следовать данному принципу для стабилизации ценностных идеалов в современном обществе. Таким образом, необходимо создавать условия, для развития этнокультурных ценностей, начиная с детских лет для того, чтобы каждый индивид имел достаточные знания по этнокультурным ценностям.

Литература:

1. Арзамасцева Н. Г., Константинова В. В. Поликультурная образовательная среда вуза и ее влияние на формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов // Вестник Марийского государственного университета. 2020. № 2 (38). С. 4.

2. Самойлова Е. С. Проблема формирования этнокультурных ценностей в современной педагогической науке [Текст] // Педагогическое образование в России, 2018. № 3. С. 21.
3. Данилова Л. Н. Этнокультурные ценности как средство формирования этнокультурной компетентности у старшеклассников // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2015. № 1 (85). С. 3.
4. Бабарыкина Н. В. Этнокультурные ценности студенческой молодёжи как социальное явление // Kant. 2019. № 2. С. 1.
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Мамаева С. М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 45-47.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Газимагомедова Г. К.,
ст-ка магистратуры 2 курса,
ФГБОУ ВО ДГУ, Махачкала,
Газимагомедова С. К.,
ст-ка 4 курса,
ФГБОУ ВО ДГУ, Махачкала,
Магдиева Н. Т.,
к.м.н., доцент,
ФГБОУ ВО ДГУ, Махачкала*

Актуальность темы исследования. Основным направлением государственной политики охраны и укрепления здоровья населения стал переход от системы, ориентированной на лечение заболевания, к системе охраны здоровья граждан, основанной на приоритете здорового образа жизни, направленной на профилактику болезней и предупреждение факторов риска заболеваний. При этом очень важно сформировать у молодого поколения понятие о личной ответственности за свое здоровье и здоровье своих близких, о формировании здорового образа жизни общества. Государству нужна здоровая, сбалансированная, равноправная основа, на которой могли бы расти и процветать молодые члены общества.

Научная новизна. Сегодня здоровье молодого поколения рассматривается в самом широком смысле, т.е. как состояние духовного, физического, социального и эмоционального благополучия, а не только как отсутствие болезни. Иными словами, здоровье рассматривается как ресурс, обеспечивающий их повседневную жизнедеятельность.

Теоретическая значимость. Большая роль в укреплении здоровья детей принадлежит школе. В образовательных учреждениях медленно внедряются профилактические и организационные технологии по сохранению и укреплению здоровья детей. Каждый должен осознать вытекающие последствия для личной жизни при утрате здоровья. Навы-

ки здорового образа жизни должны стать приоритетными в воспитании, формировании личности и здоровья молодежи.

Стремление решить сразу все имеющиеся проблемы, сопряженное с незнанием путей профилактики и преодоления профессиональной деформации, а также неумением планировать свою деятельность, переключаться с одного вида деятельности на другой, то есть отсутствие здорового образа жизни в целом, могут привести к серьезным нарушениям своего собственного здоровья. При определении здоровьесберегающих функций, как правило, используют классификацию, согласно которой функции, выполняемые в рамках медико-социальной работы, разделены на три группы: медико-ориентированные, социально-ориентированные и интегративные [1].

На качество здоровья молодого поколения влияет множество факторов: ухудшающаяся социально-экономическая ситуация, экологическая, климато-географические особенности республики, недостаточная доступность медицинской помощи, влияние семьи, школы, сверстников и т.д. Увеличивается число детей-сирот, беспризорных, оставленных без попечения родителей. Среди многочисленных факторов риска здоровья, заслуживают серьезного внимания и вопросы формирования ЗОЖ среди молодого поколения, реальное поведение которых не всегда отвечает этому понятию.

В соответствие с поставленными целями, нами был изучен уровень гигиенической культуры среди детей и подростков, отражающийся в образе жизни и степени его соответствия понятиям ЗОЖ, особенно среди школьников, когда происходит приобщение их к негативным сторонам взрослого образа жизни. Мы получили информацию о закреплении вредных привычек, а также причинах, побудивших к такому типу поведения, степени влияния на самочувствие, утомляемость школьников, наиболее частых факторах риска, об источниках получения информации о здоровом образе жизни.

Проведенное исследование показало, что образ жизни, впоследствии осуществляющий вклад в формирование здоровья, характеризуется рядом негативных показателей у

школьников всех регионов республики. Были отмечены следующие отрицательные моменты в режиме учебы и отдыха: среди опрошенных на недостаточность ночного сна указали 40 % респондентов. В настоящее время высказывается серьёзная озабоченность по поводу того, что дети длительное время проводят перед экранами телевизоров, за компьютерами. Кроме того, количество часов, затраченных на приготовление домашних заданий, также ограничивает время, остающееся на активное проведение досуга. Опрос школьников показал, что на приготовление домашних уроков тратят 3 часа и более 54 % респондентов, сильную усталость после уроков испытывают 50 %, на недостаточность пребывания на свежем воздухе — 47 %, на пребывание у телевизора 3 часа и более — 57 %.

ВОЗ считает, что молодые люди, у которых с раннего возраста выработались здоровые пищевые привычки, имеют больше вероятности сохранить их и в зрелом возрасте и у них меньше риск развития хронических заболеваний. К сожалению, среди наших респондентов более 65 % отметили нарушения рациона и режима питания.

Особое место в оценке здорового образа жизни занимает распространенность вредных привычек. Результаты показали значительные различия в распространенности курения и употребления алкоголя у школьников, проживающих в городах и районах республики. Среди опрошенных школьников не было ни одного, кто бы одобрительно относился к потреблению наркотиков. Большинство из них (особенно девочки) убеждены, что наркотики вредны для здоровья. Однако чем подростки становятся старше, тем среди них меньше тех, кто избегает потребителей наркотиков. Курению оказались подвержены 65 % мальчиков и 20 % девочек. Что касается наркотиков, то среди наших респондентов наркоманов не выявлено, но большинство хотя бы один раз пробовали наркотик в старших классах (60 %).

Число не занимающихся спортом школьников достигает 40 % (девочек среди них в 2,5 раза больше). Коммерциализация спортивных организаций и сооружений привела к снижению доступности для детей и подростков занятий физической культурой и спортом. До сих пор остаются про-

блемы с обеспечением доступа детям и подросткам в спортивные залы образовательных учреждений в дневное и вечернее время. Качество своей жизни респонденты оценивают следующим образом: 37 % — среднее, 56 % — низкое, 4 % — крайне низкое, и только 3 % — высокое.

Анализ данных диспансеризации детского населения в республике показал, что 50 % подростков имеют признаки социальной и психологической дезадаптации. В настоящее время возросло число детей и подростков с асоциальными и девиантными формами поведения, больше половины учащихся нуждаются не только в оздоровительных мероприятиях, но и в проведении коррекции нарушений здоровья. Приходится констатировать, что на сегодня не удается сформировать у молодых людей внутренние механизмы самоконтроля, навыки ответственного поведения и формирования жизненных ценностей и приоритетов, прежде всего, по сохранению своего здоровья. Немаловажную роль играет и среда обитания ребенка. На сегодня большинство дагестанских семей, где формируется здоровье населения, начиная с детского возраста, относятся к социально незащищенным, особенно многодетные. Анализ социальных факторов показал, что в 20 % семей имеет место конфликтная обстановка. Среди подростков, проживающих в социально неблагополучных семьях высок риск развития той или иной патологии, отставания в физическом и психическом развитии, появления «вредных привычек», отсутствует духовное воспитание. Семейные традиции и ценности, взаимоотношения родителей и детей имеют преобладающее влияние на становление личности ребенка, формирование его моральных и нравственных представлений и приоритетов. Если взаимоотношения не получаются в семье, то мы должны этим заниматься больше во всех других учреждениях.

Таким образом, у подростков образ жизни характеризуется высокой распространенностью основных факторов риска развития хронической патологии. Отмечается увеличение числа детей группы высокого медико-социального риска.

Выводы. Образовательные учреждения являются единственной системой общественного воспитания, охва-

тывающей в течение продолжительного времени весь детско-подростковый период жизни. Большую часть дня учащиеся проводят в стенах образовательного учреждения. Время обучения в образовательном учреждении совпадает с периодом роста и развития ребенка, когда организм наиболее чувствителен к воздействию благоприятных условий окружающей среды. Современная школа поддерживает факторы риска формирования нездоровья не только интенсификацией учебного процесса, но и стрессовыми ситуациями. Основной человек, осуществляющий сопровождение ребенка в школе — учитель. Именно он, находясь в тесном постоянном взаимодействии с ребенком, не только передает ему знания и умения, но и в значительной степени влияет на его психоэмоциональное состояние.

Литература:

1. Магдиева Н. Т. Стратегия здоровьесформирующего образования в современном вузе. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Материалы Международной НПК / Отв. ред. доц. С. З. Айгубов. — Махачкала: Изд-во ДГУ, 2015. С. 239-241.
2. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ОСОБЕННОСТИ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

Алиева М. М.,

магистр 2-го года обучения по направлению 44.04.01

Педагогическое образование, профиль

Социальная педагогика ФСПП ДГПУ

Социальная работа с подростками «группы риска» как деятельность, направленная на оказание индивидуальной поддержки несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в современных методах ориентирует нуждающихся в помощи на собственную активность по ее разрешению и помогает им в этом. Поддержка и помощь детям и подросткам «группы риска», основную массу которых составляют беспризорные, реализация их интересов и разрешение их проблем эффективно осуществляется социально-реабилитационными учреждениями.[1]

В отличие от детских интернатных учреждений, детских домов, характерным для социально-реабилитационных центров является то, что они призваны играть роль механизма быстрого реагирования на сложившуюся ситуацию, т.к. часто речь идет об оказании ребенку экстренной помощи, а это предполагает работу по принципу «открытых дверей», когда ребенок сам может обратиться в учреждение и его беспрепятственно туда помещают, не требуя каких-либо документов, официальных направлений. Реабилитационная работа ведется после помещения ребенка в реабилитационное учреждение.

Организация реабилитационного процесса в социально-реабилитационном центре осуществляется комплексно. Комплексный подход реабилитации основывается на ряде принципов: выявление и экспертная оценка реабилитационного потенциала каждого ребенка; выделение приоритетного направления реабилитации; дифференцированный подход к организации и реализации реабилитационных мероприятий; последовательность реабилитационного воздействия; преемственность методов реабилитации при комплексном воздействии.

Реабилитационная работа с ребенком в учреждении строится по следующим основным этапам: подготовительный — это сбор информации: знакомство с ребенком, с семьей, социальным окружением и условиями среды, обследование и социальная диагностика физического и психического состояния; организационный — анализ информации, выявление возможностей, дифференциация проблем и нужд, разработка программы индивидуальной работы; практический — реализация индивидуальной программы, непосредственно реабилитационная деятельность.

На подготовительном этапе специалисты собирают как можно больше информации о ребенке, о социальной ситуации, о семье, родственниках и т.д. Полученная информация фиксируется, для того чтобы в дальнейшем ее можно было проработать. На этом этапе с каждым воспитанником составляется карта социальных связей, в которой ребенок указывает всех людей, играющих ту или иную роль в его жизни. Благодаря этой карте специалисты имеют возможность, с учетом интересов и желания ребенка, определить план мероприятий для составления индивидуальной программы реабилитации.

Модель организации психолого-педагогической работы в учреждении строится по принципу психолого-педагогического сопровождения. Одна из форм сопровождения ребенка — социально-реабилитационный консилиум (МПСПК). Консилиум позволяет объединить усилия специалистов по социальной работе, педагогов, психологов, медиков и всех других субъектов реабилитационного процесса, заинтересованных в успешном обучении и полноценном развитии детей и подростков, наметить целостную программу индивидуального сопровождения и адекватно распределить обязанности и ответственность за ее реализацию. Консилиумы — это организационный этап реабилитационной деятельности. Первый консилиум проходит через 10-14 дней после поступления ребенка в учреждение. Основным документом для работы консилиума является «Индивидуальная программа работы с воспитанником учреждения», куда заносятся результаты обследования ребенка специалистами.

Индивидуальная программа социальной реабилитации создается на основе всестороннего изучения ребенка сотрудниками центра: медиками, воспитателями, учителями, социальными педагогами, специалистами по социальной работе и др. В программе реабилитации отражается обобщенная информация о подростке, содержащая следующие сведения: состояние физического и психического здоровья, наличие санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых навыков; степень общеобразовательной подготовки; степень отношений подростка к взрослым, сверстникам, самому себе, познанию, труду, игре и т.д. [2].

Цель работы специалистов по социальной карте реабилитации — это привитие ребенку общественно-полезных норм и ценностей, улучшение его физического и психического здоровья, укрепление внутреннего потенциала.

Состояние детей и подростков, оказавшихся в ситуации безнадзорности и беспризорности, постоянно ухудшается, в связи с чем большое внимание уделяется медицинской реабилитации. Основные компоненты медицинской реабилитации — это оздоровительная работа с использованием традиционных и нетрадиционных методов медицины; проведением глубокой диагностической работы по выявлению причин психических и соматических нарушений здоровья ребенка, организация стационарного лечения, формирование здорового образа жизни.

Широко используется в оздоровлении несовершеннолетних фитотерапия (витаминный, успокаивающий и тонизирующий сборы) и витаминотерапия. По медицинским показаниям разрабатывается индивидуальная программа для занятий в тренажерном зале. «Внимание к состоянию здоровья детей создает благоприятную почву для изменений отношений с окружающими: уменьшается раздражительность, реже проявляется агрессивность». [3]

Важнейшим направлением деятельности центра является социально-реабилитационная, т.е. организация эффективного сопровождения в ходе развития ребенка, работа с микросредой, в которой постоянно проживает ребенок, оказание помощи в интеллектуальном и личностном развитии, снятие психологических барьеров, страхов и т.д. В связи

с этим реализуется программа по восстановлению социальной нормативности («От я до Я»), программа по восстановлению толерантного сознания («Жить в мире с собой и другими»), программа по профилактике психического здоровья («Счастливый подросток») и др.

Специальной формой обучения общению являются социально-психологические тренинги, которые помогают адаптации детей к жизни в условиях СРЦН и вне его [4]. Тренинги облегчают процесс овладения подростками знаниями, умениями и навыками эффективного социального поведения, создают возможности для более полного самопознания и самоопределения.

В реабилитационной работе с несовершеннолетними используется игровая терапия. Она основывается на доверии к ребенку, к его безграничным возможностям, вере в его самостоятельность. Применение игровой терапии в процессе реабилитации позволяет ребенку наиболее полно выразить и исследовать свое собственное «Я» (чувства, мысли, переживания и поступки), т.к. игра — естественное для ребенка средство коммуникации [5].

Составляющим элементом коррекционно-реабилитационной работы является создание условий для организации досуга детей. Реабилитационный процесс должен включать использование различных форм арттерапии (домашний театр; музыкальное, танцевальное, изобразительное творчество; флористика и т.д.). При этом воспитанники самостоятельно выбирают вид досуговой деятельности.

Серьезное внимание в реабилитации несовершеннолетних уделяется развитию навыков культуры поведения. Специалисты центров корректируют взаимодействие детей в совместной деятельности, прививают им навыки культуры принятия пищи, приучают к выполнению правил поведения в общественных местах.

Одним из приоритетных направлений является педагогическая реабилитация, включающая в себя создание и соблюдение особого режима обучения; формирование положительной мотивации и активизации познавательной деятельности; организацию индивидуального подхода в

учебно-воспитательном процессе на основе индивидуальных программ развития, раннюю профориентацию подростка; помощь в устройстве на работу; организацию педагогического образования родителей или лиц, их заменяющих. Специалистами реабилитационных центров для несовершеннолетних уделяется большое внимание изучению причин школьной дезадаптации поступивших детей, т.к. каждый из них имеет трудности в обучении и отстаивании по нескольким классам. Обучение подростков в таких случаях организовано на строго индивидуальной основе и осуществляется в различных вариантах: в образовательной школе или классах компенсирующего обучения, если способности подростка к познавательной деятельности деформированы.

Во многих случаях реабилитировать подростка — значит снять у него страх перед школой, восстановить и укрепить общие навыки, способность к волевому усилию, придать ему уверенность в своих силах и на этой основе пробудить у него желание быть учеником. Полученные навыки для части подростков могут стать основой в дальнейшей профессиональной деятельности, повысить уровень их социально-бытовой адаптации, расширить возможности их трудоустройства, что является основой в определении активности и самостоятельности в дальнейшей жизни

Основополагающим моментом реабилитационной работы в центре является создание новой среды обитания, отличной от той, в которой до сих пор был ребенок. Это достигается не богатой обстановкой, а созданием удобств, чтобы ребенок мог чувствовать себя комфортно, не стесненно и получил бы возможность удовлетворять свои интересы.

Большую роль в социальной реабилитации воспитанников центра играет включение их в трудовую деятельность с целью не только самообеспечения, но и формирования качеств личности, необходимых для их подготовки к самостоятельной жизни.

Систематическое участие ребенка в труде вместе с воспитателями и воспитанниками должно давать ему опыт участия в позитивно-преобразующей деятельности, нала-

живании взаимоотношений в коллективе, формировании навыков трудового общения и отношений товарищеской взаимопомощи и ответственности [6]. Общественно-полезная деятельность может быть организована как в стенах социально-реабилитационного центра (организация хозяйственно-бытовой работы и досуга воспитанников), так и вне его (в микрорайоне).

С целью формирования интереса к труду, привития навыков и создания условий для творческой деятельности воспитанники центров вовлекаются в работу кружков и творческих мастерских.

В социально-реабилитационных центрах накоплен опыт трудоустройства воспитанников во время каникул (уборка урожая, работа в коммунальном хозяйстве, детских больницах). Это дает подросткам возможность заработать деньги на личные расходы собственным трудом, и таким образом, с одной стороны, реально представить себе цену труда, с другой, — решить некоторые из своих проблем самостоятельно, не вступая в конфликт с обществом.

Большая работа проводится специалистами социально-реабилитационного центра по воссозданию социального статуса ребенка и его семьи: оказывается помощь в оформлении документов, получении пособий, установлении личности воспитанника, поиску его родственников. В необходимых случаях при помощи специалистов центра проводится работа по лишению родителей или лиц, их заменяющих, прав на ребенка, оформление воспитанников на дальнейшее проживание в опекунской семье или в другом специализированном или интернатном учреждении постоянного проживания.

Особое место в успешной социализации безнадзорного ребенка отводится сохранению родственных отношений с семьей. С этой целью специалисты центра работают по трем основным направлениям: возвращение подростка в родную семью, поиск для него попечительской семьи, создание атмосферы в самом учреждении. Среди 214 несовершеннолетних, прошедших курс реабилитации в ГКУ РД Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних в г. Махачкале в 2018 году выбыло 158 человек из них в род-

ные семьи 119 человек, в государственные учреждения — 35 человек, под опеку — 4.

Наилучшим вариантом работы специалистов центра является возвращение ребенка в родную семью, но это возможно лишь когда в семье создан приемлемый психологический климат и когда родителями осознано понимание ценности ребенка.

Организация профилактической и коррекционной работы центра с семьей базируется на важных для ее успеха принципах. Принцип своевременности предусматривает раннее выявление семейного неблагополучия, что помогает избежать крайней меры — лишения родительских прав. Принцип гуманизма предполагает активный поиск мер, направленных на эффективное содействие семье в ее оздоровлении. Принцип индивидуального подхода — учет характеристик семьи в выборе средств профилактической и коррекционной работы. Принцип стимулирования семьи к самопомощи предусматривает активизацию ее собственных внутренних ресурсов для изменения образа жизни.

После возвращения детей из центра в семью с учетом результатов консилиума определяется один из видов социального патронажа: экстренный (2 раза в неделю), срочный (1 раз в неделю), обычный (1 раз в месяц), контрольный (1 раз в 3-6 месяцев).

Перспективной формой семейного воспитания детей, лишенных родительского попечения становится семейно-воспитательная группа [7]. Она представляет собой специфическую форму социального обслуживания детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Специфика состоит в том, что функции социальной службы выполняет реальная семья, в которую переводят воспитанника центра. Более подробно о семейно-воспитательной группе будет написано в следующем параграфе.

Таким образом, реабилитационная работа строится, исходя из личности ребенка, находящегося в центре, и направлена на создание условий, способствующих вовлечению детей и подростков в нормальный жизненный процесс, выводу ребенка из тяжелой жизненной ситуации, восстановлению нарушенных связей с семьей, решению дальней-

шего жизнеустройства несовершеннолетнего. Социально-реабилитационный центр призван решать наиболее важные задачи по устранению последствий семейной дезадаптации еще на начальном этапе до перехода в крайние формы. Необходимо использовать комплексный подход к процессу социализации ребенка к нормальным условиям жизни.

Литература:

1. Блохина С. И., Козлова В. П., Старишнова А. Л. К вопросу об организации детских реабилитационных центров в России // Российский журнал социальной работы. 1996. № 1. С. 53.
2. Ротовская И. Б., Четвергова Л. П. Методика индивидуальных программ социальной реабилитации несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра // Вестник психо-социальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2000. № 1. С. 22.
3. Ляпина В. Г. Центр нужен всем // Работник социальной службы. 2001. № 1. С. 72.
4. Марасанов В. Д. Социально-психологический тренинг. — М., 2000. С. 12.
5. Барсукова Т. В. Применение игровой терапии в процессе реабилитации беспризорных детей // Беспризорник. 2003. № 3. С. 48.
6. Блынская Л. Социальная реабилитация детей и подростков в трудовой деятельности // Социальная педагогика. 2003. № 1. С. 82.
7. Ярославцева Н. В. Система мер по оптимальному жизнеустройству детей // Работник социальной службы. 2003. № 2. С. 26.
8. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Абакарова А. А.,

ст-ка 2-го к. 1 гр. ФСПП ДГПУ

Подходя к рассмотрению сиротства как психолого-педагогического феномена, необходимо заметить, что дети-сироты — это категория детей, имеющая типологические личностные качества, обусловленные депривационными, институциональными и педагогическими факторами.

Анализ литературы и изучение результатов психолого-педагогических исследований по вопросу об особенностях развития личности детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях, позволили определить ряд основных факторов, обусловивших формирование этих особенностей (Л. В. Байбородова, И. В. Дубровина, Н. П. Иванова, М. И. Рожков Л. И. Смагина, И. А. Фурманов и др.).

Психологические исследования специфики развития воспитанников детских домов, проводимые учеными в разное время, традиционно основываются на представлении о депривации — психическом состоянии, возникающем в результате, утраты или ограничения возможностей человека удовлетворять жизненно важные потребности. В зависимости от того, чего именно лишен человек, выделяют разные виды депривации — материнскую, сенсорную, когнитивную, эмоциональную, социальную и др.

Лишение ребенка необходимых источников, влияющих на его развитие, имеет пагубные и необратимые последствия. Так, американский психолог и педагог М. Айнсворз отмечает, что последствия депривации зависят от возраста, в котором началась и закончилась депривация, и от ее длительности. «Длительная и жесткая депривация, начавшаяся на первом году жизни и продолжавшаяся около трех лет, обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллектуальных и личностных функций и практически не поддается исправлению».

Существенным фактором, влияющим на дальнейшее развитие ребенка, является его «досиротский» социальный

опыт, который необходимо учитывать педагогу при построении индивидуальной работы. Ситуация разрыва с семьей всегда оказывает влияние на дальнейшую жизнь ребенка. Так, И. А. Фурманов выделяет следующие категории детей на основе последствий психических травм, приведших их к сиротству:

- ✓ дети, переживши смерть родителей;
- ✓ дети и семей алкоголиков;
- ✓ дети, подвергшиеся сексуальному насилию;
- ✓ дети, подвергшиеся физическому насилию;
- ✓ дети, подвергшиеся оскорбления и унижениям.

При устройстве ребенка в учреждение на его развитие оказывают влияние институциональные факторы, которые выражаются в изменении характера влияния источников социализации, где главным агентом выступает коллектив воспитанников, и как следствие, происходит замещение одного из основных социальных институтов — семьи — учреждением. Необходимо подчеркнуть, что и условия организации жизнедеятельности в этих учреждениях (общие спальни, игровые, столовая и др.) непосредственно оказывают влияние на специфику развития детей-сирот.

И наконец, фактором, обуславливающим формирование типологических черт личности ребенка-сироты, касающимся нашего исследования, является профессионально-педагогическая позиция педагога, которая выражается в стиле и способах взаимодействия с ребенком.

Рассматривая социализацию ребенка как цель социально-педагогической деятельности, необходимо заметить, что этот процесс наиболее эффективно осуществляется в трех сферах: становлении самосознания ребенка, его деятельности и в общении. Поэтому мы будем характеризовать особенности социализации ребенка-сироты, исходя из обозначенных выше сфер.

С самого начала действия сиротских учреждений в поведении покинутых детей была замечена безучастность, пассивность, эмоциональная обедненность, пониженная подвижность и трудности в овладении речью. Эти феномены, впервые систематически описанные и проанализированные американским психологом Р. Шпицем, были назва-

ны феноменами госпитализма. Ученый и его последователи проявления госпитализма объясняли как результат разлучения ребенка с матерью.

Само понятие «материанская депривация» как следствие разрушения эмоционального контакта с матерью обобщает целый ряд различных явлений. «Это и воспитание ребенка в детских учреждениях, и недостаточная забота матери о ребенке, и временный отрыв ребенка от матери, и наконец, недостаток или потеря любви и привязанности ребенка к определенному человеку, выступающему для него в роли матери».

Наиболее серьезным следствием материнской депривации является утрата «базового доверия к миру», которое рассматривается во многих исследованиях как препятствие в развитии автономности, познавательной активности, половой идентичности, инициативности, ответственности за свое поведение и др. Оно порождает страх, агрессивность, недоверие к другим людям и к самому себе, нежелание учиться.

Необходимо учитывать, что дети, воспитывающиеся в учреждениях практически от своего рождения, глубже испытывают последствия материнской депривации, и с возрастом эти проблемы усугубляются. Следовательно, чем раньше будет приостановлена депривация и чем раньше ребенок попадет в доброжелательную атмосферу семьи, тем меньше отразится на нем неблагоприятное сиротства и тем благоприятнее будут перспективы его дальнейшего развития.

Главным фактором, определяющим особенность развития *самосознания* ребенка-сироты, многие ученые считают распределение материнских функций между постоянными сменяющимися воспитателями. Дефицит индивидуализированного общения с взрослыми в раннем детстве не способствует развитию у ребенка чувств привязанности, поэтому процесс формирования самосознания протекает иначе, чем у детей, растущих в семьях. Специфик развития самосознания наблюдается во всех аспектах развития личности: познавательном — «образ Я», эмоционально — самооценка, поведенческом — рисунок поведения.

Становление «образа Я» происходит на основе оценки окружающих. «В связи с этим у детей-сирот затрудняется выработка адекватной самооценки, нет устойчивого «образа Я», содержание которого бедно, слабо структурировано, зависит от ситуативных факторов». Подросток, оценивая себя, ориентируется на мнение других людей, при этом у него возникают затруднения в развитии чувства самоидентичности, складывается устойчивая заниженная самооценка, отсутствует чувство уверенности в себе, воспитанники в большинстве своем имеют негативную «Я-концепцию».

Характеризуя поведение детей-сирот, группа белорусских психологов под руководством И. А. Фурманова установила, что главная специфика поведения детей, воспитывающихся вне семьи, состоит в несформированности внутреннего, психического плана действий, а ориентация мышления, мотивации и поведенческие реакции направлены, в основном, на внешнюю ситуацию, что проявляется в эмоционально-волевой сфере личности ребенка-сироты.

Главным средством, обеспечивающим преодоление трудностей социализации, является организация в учреждениях для детей-сирот деятельности, разнообразной по содержанию, формам, способам ее выполнения. В процессе деятельности приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки.

По мнению Л. В. Байбородовой, основу деятельности в детском доме должны составлять ситуации, когда ребенок имеет возможность выбирать, учиться обосновывать свой выбор, проверять себя и определять свои возможности, принимать самостоятельные решения.

Говоря о способности детей-сирот к выбору деятельности и самостоятельному принятию решения, заметим, что особые условия организации жизнедеятельности в учреждении, отсутствие адекватных педагогических средств часто затрудняют формирование этой способности. Вследствие этого для воспитанников детских домов характерна склонность избегать ответственности за выбор и передавать ее опекающему взрослому.

В развитии индивидуальной деятельности ребенка существенную роль играет социальный опыт — «опыт его

участия в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее различным проявлениям, определивший содержание его установок и знаний».

В связи с тем, что у детей-сирот чаще всего социальный опыт носит негативный характер, либо отсутствует возможность усвоения опыта родителей, к общественно значимой деятельности, как отмечают педагоги, воспитанники чаще всего равнодушны, не задумываются о целях того, что делают. Неосознанная цель является препятствием к активному преодолению трудностей, возникающих на пути к получению желаемого результата, затрудняет в выборе способов и характера самостоятельных действий.

Успех в достижении цели в большей мере зависит от мотивации. Установлено, что мотивация детей-сирот независимо от вида деятельности, определяется их стремлением к вниманию со стороны взрослых (А. Фрейд, А. Айхорн, А. М. Прихожан и др.). Особенно ярко это проявляется в учебной деятельности. Так, при изучении уровня развития интеллекта воспитанников интернатных учреждений З. Матейчек пришел к выводу, что успеваемость в школе не связана прямо с умственным развитием детей. Важное значение при освоении школьной программы имеет характер общения со взрослыми: самым главным оказывается желание заслужить одобрение учителя или воспитателя, его внимание и похвалу.

Потребность в общении с взрослыми является одной из ведущих в дошкольном детстве, для этого возраста свойственны более сложная мотивация к общению (потребность в сотрудничестве, в уважении, в сопереживании). Однако у детей-сирот до конца дошкольного возраста остается потребность во внимании и доброжелательности. И. А. Фурманов и другие отмечают, что стремление к сотрудничеству и совместной деятельности с взрослыми у них выражено крайне слабо, потребность во взаимопонимании и сопереживании также развита явно недостаточно.

Психолого-педагогические исследования, проведенные отечественными психологами А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых,

Р. А. Литвак при изучении роли взрослых в общении с детьми, указывают на ярко выраженную зависимость детей от взрослого. «Зависимость может выступать в двух формах — положительной, когда ребенок стремится привлечь внимание взрослого, завоевать его любовь выполнением требований, послушным поведением, и отрицательной, когда внимание взрослого завоевывается плохим поведением, нарочитым невыполнением требований, демонстративным непониманием. Чем старше дети, тем чаще в интернате мы встречаемся с поисками отрицательной зависимости».

Действительно, результаты наших исследований свидетельствуют о том, что у воспитателей существуют проблемы во взаимоотношениях с детьми, которые выражаются в стремлении воспитанника к установлению близких эмоциональных контактов и одновременно в проявлении агрессии в адрес взрослого. И. А. Фурманов отмечает, что «сочетание агрессивности с неумением взять на себя ответственность развивает своего рода «потребительское» отношение к взрослым, тенденцию ждать или даже требовать решения своих проблем от окружающих. В связи с этим он указывает на то, что становлению адекватных форм поведения ребенка в отношении к взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями, который у детей-сирот является, безусловно, нарушенным.

Зависимость эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему воспитателя в сочетании с неудовлетворенной потребностью в общении с ним обуславливает совершенно специфический тип общения не только с взрослыми, но и общение с другими детьми.

В условиях детского дома ребенок постоянно находится в узкой закрытой группе сверстников, не имея возможности предпочесть ей другую. А. М. Прихожан отмечает, что «принадлежность к определенной группе детей для него как бы безусловна. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами. Таковую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоцио-

нальной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи. С другой стороны, нельзя не увидеть и заметных издержек — подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умению наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения».

Вследствие ограниченности в повседневной жизни образцов полоролевого поведения, у детей, растущих без родителей, возникают трудности в общении с представителями другого пола. А. И. Шмаглит отмечает, что «компенсаторное усиление таких компонентов психосексуального развития, как самокатегоризация (утверждение себя в своем поле через агрессию и сегрегацию к другому полу) и усиление влияния группы сверстников своего пола», приводит к формированию жестко однополюх группировок и неумению строить межполовые коммуникации. Следствием этого является отсутствие доверительных отношений детей со взрослыми по половым проблемам.

Таким образом, если рассмотреть результаты многочисленных исследований о развитии детей в учреждениях инернатного типа, то можно отметить их преобладающую в большинстве случаев тождественность, что указывает на специфические черты личности ребенка, воспитывающегося в депривационных условиях. Во всех исследованиях однозначно утверждается, что неблагоприятная среда учреждений затрагивает детей самого раннего возраста: дети, воспитывающиеся в учреждениях практически от своего рождения, глубже испытывают последствия депривации, чем те дети, которые поступают в него в школьном возрасте.

Педагоги, работающие с детьми-сиротами, сталкиваются с многочисленными проблемами в своей работе, обусловленными разными причинами, одна из них состоит в имеющихся особенностях развития детей-сирот. Перед ними стоит нелегкая задача — формирование у каждого ребенка социально значимых качеств и развитие способностей, обеспечивающих ему успешную социализацию.

В заключение рассмотрения вопроса о специфике личностного развития детей-сирот выделим трудности, возникающие в работе педагогов. Анализ психолого-педагогической литературы, материалы исследований и результаты обсуждений с воспитателями и социальными педагогами детских домов указывают на наличие следующих проблем межличностного взаимодействия, обусловленных особенностями развития детей-сирот.

Наиболее сложной проблемой во взаимоотношениях с ребенком, по мнению воспитателей, является проблема достижения взаимопонимания, без которого невозможны полноценное общение и организация совместной деятельности детей. Понимание должно строиться на основе сопереживания. Дети-сироты имеют ограниченную способность к сопереживанию и состраданию, пониманию другого человека. Проблему взаимопонимания осложняют и такие негативные свойства и психологические состояния личности, как конформизм, неадекватность восприятия, неуравновешенность.

Педагоги указывают на трудности в общении с детьми, связанные с нарушением принятых норм взаимоотношений взрослого и ребенка, которые выражаются в стремлении к установлению близких эмоциональных контактов и одновременно проявления агрессии в адрес взрослых, неумении и нежелании признавать свою вину, стремлении обвинить окружающих и др.

Последствия сиротства препятствуют формированию инициативы, активности и самостоятельности. По мнению педагогов, наиболее острой для детей, воспитывающихся вне семьи, является проблема самостоятельности. Несамостоятельность детей требует от воспитателей большого терпения, во многом его профессиональная позиция и стиль работы определяют дальнейшее развитие самостоятельности ребенка. Главным средством ее развития является организация общественно полезной совместной деятельности. Однако недостаточная инициативность, активность и сплоченность детей, низкий уровень взаимопомощи делают работу педагога чрезвычайно сложной и

требуют больших усилий при создании условий для самореализации ребенка.

Для того чтобы совместная деятельность приносила определенный результат, немаловажным является наличие ценностно-ориентационного единства. У детей, имеющих опыт проживания в семье, некоторые общечеловеческие ценности потеряли свое значение и являются искаженными вследствие асоциального образа жизни родителей. Поэтому наибольшую сложность для воспитателей при организации деятельности представляет работа именно с этой категорией детей по переосмыслению прошлого опыта и формированию положительного отношения к общественно полезной деятельности.

Чехословацкие психологи Йозеф Лангмейер и Зденек Матейчик на основе обобщения данных, имеющихся в мировой науке и практике, а также своего многолетнего изучения психического развития детей, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах, ввели понятие психических лишений или психической депривации, которую они определяют как психическое состояние, которое возникает в результате таких жизненных обстоятельств, где субъекту не представляется возможности для удовлетворения основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение продолжительного времени.

Причины, вызывающие депривацию или косвенно влияющие на ее появление, можно разделить условно на внут-ренние и внешние.

К внутренним причина относятся:

1) недостатки в физическо и психическом развитии дете (например, у слепых, глухих дете проявляются в задержке развити моторики, ее бедности);

2) психические растройства: это та называемые легкие детски энцефалопатии или минимальные дисфункции мозга. Такие дети част конфликтуют, но могут быть апатичными, неразговорчивыми. Мышечная гипотония энцефалопато проявляется в условиях недостаточно сенсорной и эмоциональной стимуляци ;

3) условия возрастного развития. Одинаковы депривационные условия различн действуют на дете

разного возраста, так как с возрастом меняются потребность ребенка и его восприимчивость к их недостаточному удовлетворению;

4) пол ребенка. Известно, что мальчик биологически более раним, они начинают позже говорить, медленнее формируются их речь, социальные контакты. В среднем, обедненной речью, у мальчиго выше вероятность возникновения речево депривации. Депривированные мальчики чаще отличаются провокационным поведением, агрессивностью, то время как девочек более уравновешенны, и легче впадают депрессию [3];

5) больные родители, с психическими отклонениями, депрессивными состояниями; психотически родители, которые бьют детей, насилуют, сексуальн растлевают; замещающему удовлетворению потребностей обнаруживается, по стечению обстоятельств, чаще всего детей, поступающих в УИ только в ход третьего года и жизни, а жизнь до поступления в него, этом случае, видимо лишь незначительно отличалась от жизни в среднем интернатного учреждения.

Таким образом, депривация является как причиной, так и следствием дезадаптации воспитанников УИТ.

Одним из важнейших компонентов поведения ребенка, его деятельности, его отношения к миру и к самому себе являются эмоции. На основе сильной эмоциональной привязанности ребенка к матери, семье и людям вообще формируется чувство так называемого базового доверия к миру в целом. Эмоциональная депривация серьезно нарушает психическое развитие ребенка, искажает формирование его эмоциональной сферы, вызывает проявление таких негативных психических состояний как обострение чувств тревоги и страха, пониженный фон настроения, бедность эмоционального выражения, и в то же время упрощение форм взаимодействия с окружающими. Эмоционально депривированные дети в большей степени зависимы от других людей, их расположения и поддержки, они беззащитны во многих ситуациях и в последующей жизни.

Таким образом, все рассмотренные явления способствуют существенному изменению психического

развития в сторону, неблагоприятную для воспитанников УИТ. Поэтому и контингент принято относить к группе высокого риска по отношению к структурированию психических расстройств поведенческих девиаций.

Так, уже дети первого года жизни, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от их сверстников, растущих в семье. Наихудшие последствия для эмоционального развития ребенка имеет его разлука с матерью и воспитание в доме младенца через полгода — год после рождения, т. е. в период, когда достигает пика чувство привязанности. Если дети в этот период были лишены возможности поддержать стабильные отношения с одним взрослым, ухаживающим за ними, то они становятся и в дальнейшем неспособными к крепкой привязанности. Они не смогут отличить незнакомца от того, кто их кормил и о них заботился. У таких детей не возникает ни страха перед незнакомыми людьми, ни специфических привязанностей, подобных тем, какие есть у «домашних» детей. Дети столь же равнодушны к другим как и воспитатели к ним. У них снижена познавательная активность, они вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, замкнуты, печальны. Те предличностные образования или внутренние структуры, которые возникают у детей в течение первого года жизни и ложатся в основу формирования личности ребенка, у воспитанников домов ребенка деформированы: так, например, пик улыбочивости наступает у них на семь недель позже, чем у «домашних» детей.

У детей второго и третьего года жизни, воспитывающихся в домах ребенка, к перечисленным выше особенностям добавляются новые: пониженная любознательность, отставание в развитии речи, задержки в овладении предметными действиями, отсутствие самостоятельности и т.п. Душевные потребности детдомовских детей удовлетворяются нерегулярно: они не видят улыбок, не ощущают ласки какого-то одного, «постоянного» взрослого. Дети не получают и необходимую им стимуляцию для развития чувств, т. к. часто лишены элементарных детских погрешек. Таким образом, недостаток адекватных социальных и эмоциональных стимулов с раннего возраста способствует

отставанию воспитанников УИТ в физическом и умственном развитии, формированию их отношений с другими взрослыми и детьми.

У воспитанников трех-семи лет часто отмечаются пассивность во всех видах деятельности (особенно в игре), обедненная речь, слабое внимание, память, конфликтность, неуступчивость во взаимоотношениях со сверстниками. Исследователями обнаружены специфические отклонения в развитии интеллектуальной и мотивационно-потребностной сфер психики. Такие отклонения способствуют задержке (или отсутствию) развития у детей образного мышления, требующего развития внутреннего плана действий, что приводит к последовательному нарастанию трудностей в усвоении учебного материала, предполагающего год от года повышение требований к умению быстро действовать во внутреннем плане (в уме). Многие дети отличаются недостаточностью развитости саморегуляции, планировании действий. Следует отметить бедность речи воспитанников интерната, отставание в овладении навыками письма, чтения, счета, пространственными представлениями и т. п.

Психологические исследования детей, оставшихся без попечения родителей, констатируют дисгармоничность их интеллектуального развития. Это развитие отличается не только от более равномерного развития различных сторон мышления у детей, растущих в семье, но и от особенностей мыслительной деятельности т. н. трудных, педагогически запущенных детей, а также детей с задержками психического развития.

В настоящее время отвергнута распространенная точка зрения о том, что дети — воспитанники закрытых детских учреждений — в своем психическом развитии только отстают от сверстников, воспитывающихся в обычных «домашних» условиях. Оказалось, что по одним параметрам учащиеся УИТ находятся на уровне развития своих сверстников из обычных школ или даже опережают их, по другим же — резко отстают не только от своих одноклассников, но и более младших детей. В частности, учащиеся школ-интернатов не уступают своим сверстникам из обычных

школ в интеллектуальных способностях решать задачи по классификации, логическому обобщению, усвоению заданных алгоритмов действий, а также в заданиях на оперативность мыслительных процессов, т. е. операциональная сторона мышления ничем не отличается и даже опережает по ряду показателей мышление обычных детей. Однако у воспитанников интерната слабо развито наглядно-образное и словесно-логическое мышление. По данным исследований специалистов (А. Панасюк), при соответствующем возрастной норме вербальном мышлении, у воспитанника интерната слабо развито невербальное. А. Ю. Панасюк показал, что с возрастом роль речевых характеристик в обеспечении умственного развития — уменьшается, причем особенно интенсивно снижение значимости вербальных функций происходит в период с восьми до одиннадцати лет. Таким образом, если успешность интеллектуальной деятельности в более младшем возрасте (пять — восемь лет) обеспечивается прежде всего развитием вербальных функций (что и объясняет соответствующий возрастной норме показатель общего интеллекта у младших школьников из интерната), то в более старшем возрасте все большее значение начинает приобретать невербальные функции. Поэтому более низкие, сравнительно с вербальными, показатели невербального интеллекта у воспитанников интернатов указывают на определенное неблагополучие в их умственном развитии.

Слабое развитие наглядно-образного мышления приводит к тому, что наиболее легким для детей из интерната является умение эффективно работать в простой, известной ситуации, при действии с непосредственно наблюдаемыми предметами. Вместе с тем, конструктивное, неалгоритмизированное действие без опоры на образец, т. е. требующее активной работы воображения, вызывает серьезные затруднения. Следовательно, у воспитанников интерната будет наблюдаться преобладание механической и произвольной памяти над смысловой и произвольной, а также произвольного внимания. Недоразвитие произвольного и послепроизвольного внимания.

Для эффективного формирования разнообразных и необходимых для полноценного развития личности форм

мышления, ребенку необходим достаточный чувственный опыт. Для детей, воспитывающихся вне семьи, приобретение конкретно-чувственного опыта становится актуальной проблемой. Именно недостаток такого опыта оказывает значительное негативное воздействие на интеллектуальное развитие воспитанников УИТ.

Важным условием умственного развития является и любознательность. Именно она определяет развитие специальных способностей и познавательных интересов детей, без которых невозможно успешное овладение не только системой определенных знаний и умений, заданной условиями школьной программы, но и сложными современными профессиями. Между тем, воспитанники интернатных учреждений очень часто вяло и апатично реагируют на новые явления, появляющиеся в их жизни. Кроме того, по данным специалистов, большинство учащихся школ-интернатов, обладают практико-ориентированным типом мышления, а следовательно, стремлениями к практической, преобразующей деятельности. Сравнительно низкий уровень теоретического мышления и абстрактной памяти мешает им успешно осваивать языки и литературу, предметы естественно-научного цикла. У воспитанников интернатов наблюдается доминирование желаний и потребностей, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, выполнением установленного распорядка труда и отдыха, учением, соблюдением правил поведения и указаний воспитателей и учителей.

Постоянная зависимость от конкретных условий, факторов и обстоятельств окружающей среды, в особенности от взрослых — воспитателей и учителей, отражает повышенную чувствительность к возможным наказаниям или поощрениям и объясняет легкость формирования тревожности, неуверенности в себе, конфликтности и обостренного (вместе с тем и бессознательного) чувства защиты. Такая ограниченность мотивации, ее единообразие и привязанность к непосредственной жизненной ситуации очень часто сохраняется у воспитанников на протяжении всего периода пребывания в интернатном учреждении.

Таким образом, скованность, неразвитость воображения, фантазий, образного мышления, характеризует обедненный опыт чувственного, разноmodalного восприятия окружающей действительности и определяет сниженную эмоциональную окрашенность познавательной активности, узкую ее прагматическую направленность, слабую любознательность. Эти особенности интеллектуальной сферы опосредуются известным феноменом «госпитализма» в условиях закрытого детского учреждения, определенной ограниченностью конкретно-чувственного опыта этих детей, отсутствием положительной эмоциональной стимуляции со стороны родителей и близких.

— Специфические условия жизни интернатного учреждения, эмоциональная депривация нарушают психическое развитие ребенка, искажают его эмоциональную сферу, формируют своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника интернатного учреждения:

- пониженный фон настроения;
- однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения;
- поверхностность эмоций способствует сглаживанию негативных переживаний, их быстрому забыванию;
- неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности);
- повышенная склонность к страхам, тревоге, беспокойству;
- непонимание эмоционального состояния другого человека, его поведения часто вызывает отрицательные эмоции к партнеру, отражается на взаимоотношениях с ним, приводит к конфликтам и ссорам;
- наблюдается и чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость.

Аффективные дети могут бурно реагировать на неуспех: злятся, обижаются, плачут, пускают в ход кулаки, переносят свою злость на окружение — детей, взрослых, предметы. Легко возникающие аффекты повторяются часто в форме упрямства, негативизма, замкнутости, заторможенности. В результате, мотивы самосохранения и самообере-

гания становятся ведущими и препятствуют развитию социальной ориентации детей.

Часто двигательная расторможенность и повышенная возбудимость сочетается с повышенной истощаемостью, утомляемостью, раздражительностью (так называемый церебрастенический синдром). Это говорит о том, что причинами эмоциональной незрелости и отклонений в эмоциональном развитии являются не только психическая, социальная, эмоциональная депривация, но и наследственная (наследственная отягощенность нервно-психической патологией) и врожденная (например, органическое поражение центральной нервной системы в период внутри-утробного развития) патология.

Перечисленные особенности эмоционального развития и поведения воспитанников УИТ оказывают существенное, и даже решающее влияние на процесс адаптации воспитанников к условиям школы-интерната.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 2014. — 515 с.
2. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и патология. — М., 2014. — 180 с.
3. Ярроу Л. Материнская депривация. — М., 2014.
4. Ярулов А. А. Коррекция негативной психологической напряженности детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях детского дома. — М., 2016.
5. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гайрбекова П. М.,

ст-ка 2-го курса 1 гр. ФСПП ДГПУ

В современной системе воспитания младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка от 7 до 10–11 лет (I–IV классы школы).

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе [2].

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Ведущей в младшем школьном возрасте является учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения [1].

Согласно Л. С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического,

рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим» [5].

Согласно А. В. Петровскому, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9–10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Неумение преодолеть возникающие трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся младшего школьного возраста начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети младшего школьного возраста воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь — выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся младшего школьного возраста с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д. Отмеченные особенности мыслительной деятельности, являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся младшего школьного возраста [1].

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок младшего школьного возраста становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в опре-

деленных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок младшего школьного возраста впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте — мотивом достижения успеха.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия [1].

Ребенок младшего школьного возраста способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смысло-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок младшего школьного возраста способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах [1].

Младший школьник начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок младшего школьного возраста не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка младшего школьного возраста часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения [5, 7].

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Значительную роль в установлении нравственных норм и разви-

тии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками. Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи.

В сознании ребенка младшего школьного возраста закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок младшего школьного возраста начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка младшего школьного возраста шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка младшего школьного возраста определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни. Социальное пространство ребенка младшего школьного возраста расширилось — ребенок постоянно общается с учителем и одноклассником.

Именно в этом возрасте ребенок младшего школьного возраста переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети младшего школьного возраста находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети младшего школьного возраста учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми [1].

Дети младшего школьного возраста стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

Как отмечает Г. В. Безюлова, способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок младшего школьного возраста участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми — с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества [3].

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста — создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются в младшем школьном возрасте.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой.

Однако несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков [5].

В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются по Л. С. Выготскому:

- 1) качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- 2) рефлексия, анализ, внутренний план действий;
- 3) развитие нового познавательного отношения к действительности;
- 4) ориентация на группу сверстников.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка [10].

Коломинский Я. Л. считает, что если у ребенка к 9–10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность. Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми остальными [4].

В многочисленных исследованиях отечественных психологов были выделены наиболее существенные условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способность самостоятельно управлять своим поведением. Такими условиями являются:

- 1) наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
- 2) введение ограничительной цели;

3) расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;

4) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Таким образом, возраст 7–10–11 лет является наиболее ответственным этапом школьного детства. В младшем школьном возрасте память развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности. Развивается зрительная память, связанная со способностью точно, четко, без труда восстанавливать в памяти зрительные образы виденного. Младшие школьники непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями. В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточно хорошо сформированной этой психической функции процесс обучения невозможен [5].

Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью. Они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10–20 минут. Младший школьник включен в общественно-значимую учебную деятельность [4].

Мотивационная сфера — ядро личности. Среди разнообразных социальных мотивов учения, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Другие широкие социальные мотивы учения — долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным»), как говорят дети, — тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.

Литература:

1. Алиева Б. Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи. — Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2018. — 320 с.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / Е. В. Андриенко. — М.: Академия, 2013. — 264 с.
3. Барднер Г. Л. Социальная психология толерантности [Текст] / Г. Л. Барднер. — МПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2015. — 247 с.
4. Блонский П. П. Психология младшего школьника [Текст] / П. П. Блонский; Моск. психол.-социал. Ин-т. — М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2017. — 576 с.
5. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность в межличностных отношениях. — СПб.: Питер, 2004. С. 13–21.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.

СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Гасангусейнова А. Г.,

ст-ка 2-го курса 1 гр. ФСПП ДГПУ

Подходя к изучению сиротства как социального явления, необходимо заметить, что в любом обществе всегда были, есть и будут дети, которые по различным причинам остаются без родителей, и процесс их развития происходит либо в другой семье, либо в специально созданных для этого учреждениях. Во многом дальнейшая судьба детей-сирот зависит от отношения к этой проблеме, как общества, так и государства.

Анализ литературы представляет богатый материал для изучения взглядов людей, начиная с глубокой древности, на право родителей даровать жизнь своему ребенку, на причины, вызывавшие эволюцию этих взглядов, и на отношение к данному вопросу, как семьи, так и государства. Заметим, что существующие в современном обществе взгляды на необходимость оказания помощи сиротам и на существующий запрет детоубийства пришли вместе с христианскими идеями. Они существенно отличались от взглядов языческих народов, свидетельствующих, что до христианской эры общественное мнение не вступало на защиту прав ребенка, покинутого родителями.

История оказания помощи детям-сиротам имеется во всех государствах, и в настоящее время можно считать установленным, что все страны в решении проблемы сиротства прошли один и тот же путь, испытав одни и те же трудности, и что до настоящего времени нигде этот вопрос не считается окончательно разрешенным.

В начале двадцатого века русский ученый-педагог

М. А. Ошанин на основе изучения истории организации призрения сирот в западно-европейских странах говорил о двух подходах со стороны государства к решению проблемы сиротства: романском и протестантском.

При романской системе (Италия, Франция, Испания, Австрия, Россия) организация призрения находилась в ведении правительства государства, которое создавало

крупные воспитательные дома с тайным приемом младенцев. При этом наблюдалось увеличение количества данных учреждений, с высоким процентом смертности в них детей. Первые учредители воспитательных домов исходили из мысли о том, что создание учреждений казалось целесообразным ради уменьшения числа детоубийств. Однако многолетним опытом выяснилось, что им приходилось воспитывать детей, родители которых были не в состоянии обеспечить своим детям возможность оставаться в семье, то есть детей из бедных семей.

«Система, при которой призрением заведует непосредственно само население, получила название “протестантской”». М. Ошанин отмечает, что «результатом протестантской системы (Германия, Швейцария, Швеция, Дания) является небольшое количество воспитательных домов, медленное увеличение существующих и низкая смертность детей, которые воспитываются в частных семьях под надзором общины или местных организаций. Только при особой затруднительности в средствах правительство приходит на помощь, а организация призрения остается в ведении общины».

Современная мировая практика в области социальной защиты детей-сирот представлена разнообразными формами устройства и моделями воспитания, но все-таки бесспорным остается тот факт, что семейные формы устройства являются приоритетными в социальной политике многих стран мира и, как показывают многочисленные исследования, наиболее эффективными и благоприятными для развития осиротевшего ребенка.

В XX веке мировые войны, революции и другие социальные потрясения вызвали в большинстве стран мира (в том числе и экономически развитых) новое явление — социальное сиротство, обусловленное социально-экономическими и нравственными процессами в обществе и выражающееся в устранении родителей от их обязанностей по отношению к собственным детям. Социальные сироты — это дети, оставшиеся без попечения родителей.

Формулировка понятий «дети-сироты» и «дети, оставшиеся без попечения родителей» дана в Законе «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-

сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». В нем установлено, что дети-сироты — это лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или один-единственный родитель, а дети, оставшиеся без попечения родителей, — это лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных заведений и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке [1].

В этих понятиях указываются причины, по которым родители лишаются права воспитания собственных детей. В социально-педагогическом аспекте понятие «дети-сироты» отражает особенности их дальнейшего личностного развития. Наиболее благоприятной для развития детей-сирот является семья, при этом устройство в семью предполагает снятие или изменение социального статуса «сироты». Поэтому в диссертации под понятием «дети-сироты» мы подразумеваем категорию детей, социальное становление которых: проходит в специальных образовательных учреждениях: детских домах разных типов и интернатных учреждениях.

Социальное сиротство — одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. Состояние проблемы в стране характеризуется следующими чертами.

По данным государственной статистики, в последние годы в России наблюдается рост числа детей, оставшихся без попечения родителей. Их общее количество ежегодно увеличивается на тридцать-сорок тысяч человек и перешло уже за полумиллионный рубеж. Причем лишь небольшое

число детей остались без попечения родителей в результате их смерти. Остальные относятся к явлению «социального сиротства», то есть являются сиротами при живых родителях.

В центре внимания общественности стоит проблема детской безнадзорности и беспризорности. Под детской безнадзорностью понимается отсутствие или недостаточность контроля за поведением и занятиями детей и подростков, воспитательного влияния на них со стороны родителей или заменяющих их лиц. Крайнее проявление безнадзорности — беспризорность, то есть отсутствие у детей и подростков постоянного места жительства, определенных занятий, семейного или государственного попечения и систематического воспитательного воздействия в результате утраты родителей, ухода из семьи, бегства из воспитательного учреждения. [2]

Сейчас в России более 2 миллионов беспризорников. Дети уходят на улицу, потому что родители не могут или не хотят выполнять своих обязанностей. «Отношение родителей к детям наиболее ярко характеризуют следующие среднестатистические данные по всем регионам: почти каждого второго ребенка хоть раз родители или лица, их заменяющие, ударили, почти каждый третий ребенок был избит, 45,3 % из числа опрошенных детей подвергались оскорблению со стороны близких людей, почти каждый третий ребенок подвергался насмешкам и унижениям; 16 % из опрошенных безнадзорных детей, находящихся в учреждениях для временного проживания, указали на то, что именно насилие в семье послужило причиной ухода из дома, а 2,3 % детей были выгнаны из дома своими родными» [1].

Как показывает действительность, масштабы детской беспризорности грозят приблизиться к уровню двадцатых годов. Так, В. А. Никитин замечает, что «в современной России волна детской беспризорности вновь приняла катастрофические размеры. По официальным данным, число детей, брошенных семьями, не только не уменьшается, но и растет, проблемы их не исчезают, а напротив, усугубляются». Значительная часть безнадзорных детей и подростков отличается девиантным поведением, употребляет алкоголь,

наркотики, совершает правонарушения, страдает соматическими болезнями и психическими расстройствами.

В государстве практически отсутствует профилактика сиротства, включающая комплекс мероприятий, осуществляемых на разных уровнях. Работа ведется только в отдельных направлениях и характеризуется несовершенством выбранной стратегии.

Законодательной основой существующей стратегии решения проблемы сиротства является Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», который направлен, в основном, на предупреждение правонарушений несовершеннолетних, то есть на тех, кто может представлять определенную опасность для общества. Сама профилактическая работа понимается как деятельность, в значительной мере принудительная по отношению к несовершеннолетним. Снижается количество детей, переданных на воспитание в семьи. Несмотря на законодательное закрепление форм семейного воспитания детей, лишившихся родительского попечения, они, к сожалению, не получили достаточного распространения.

Увеличивается численность детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Последние годы характеризуются значительным ухудшением положения в них детей. Недостаточность и задержки финансирования остаются главным дестабилизирующим фактором и причиной кризисных ситуаций в системе интернатных учреждений.

Остро стоит проблема соблюдения прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Эта категория детей наиболее сильно зависима от государства и нуждается в особой поддержке. В 1996 г. был принят Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», в котором впервые даны четкие определения таких понятий, как дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей и другие; определены дополнительные гарантии права на образование, труд, жилье и др. Однако, как отмечается в докладе «О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях РФ», в силу ряда обстоятельств (к числу которых относятся экономические, политические и соци-

альные) социальные гарантии выполняются не в полной мере, что и ведет к ущемлению прав данной категории детей.

Выпускники интернатных учреждений и детских домов не подготовлены к самостоятельной жизни, «...не готовы жить в коммунальных квартирах, они не умеют готовить, стирать, правильно расходовать деньги, не знают своих прав, не умеют жить вне привычного для них коллектива. Обманным путем их заставляют продать жилье, или с ними не уживаются соседи...»

Остается проблемой кадровое обеспечение интернатных учреждений. На этот факт обращают внимание многие специалисты, изучающие проблему сиротства. Так, И. Ф. Дементьева в работе «Социальное сиротство: генезис и профилактика» отмечает: «В стране практически не существует методик подготовки педагогов для работы с контингентом сирот, как не существует и учебных программ, ориентированных на специальные формы обучения этих детей». Л. М. Шипицина и другие, говоря о проблемах кадрового обеспечения интернатных учреждений, пишет: «...остро стоит вопрос кадрового обеспечения системы образования проблемных детей, так как значительная часть детских домов, интернатов, специальных учебно-воспитательных учреждений, колоний, приютов не обеспечена необходимым количеством квалифицированных педагогов, практических психологов, социальных педагогов и воспитателей, владеющих современными знаниями и технологиями коррекционной и реабилитационной работы».

В многочисленных исследованиях указаны причины, порождающие сиротство и характерные для мирового общества в целом. К ним относятся:

- мировые войны, социальные потрясения;
- межнациональные конфликты, рост числа беженцев;
- резкое ухудшение материального положения населения, его социально-экономическое расслоение;
- падение нравственных устоев семьи, снижение стабильности брака, увеличение внебрачной рождаемости;
- стремительная урбанизация современного общества;

- ослабление религиозных традиций;
- алкоголизация и наркомания;
- кризисное состояние системы образования и воспитания и др.

Говоря о российском обществе, мы хотели бы выделить еще одну причину, связанную с несостоятельностью выбранной стратегии социальной политики государства в решении проблемы сиротства. Эта несостоятельность выражается в следующем:

- во-первых, в расхождении социальной политики государства с национальными и культурными традициями самого народа. Древнерусская, в том числе и общедагестанская традиция заботиться о сиротах «всем миром» выражалась в форме устройства детей в сельские семьи за счет средств общины. Мировая практика и некоторые свидетельства из истории нашей страны доказывают, что привлечение общества к решению этой проблемы является единственно правильным решением;

- во-вторых, все действия государства направлены на борьбу со следствием, но не на устранение причин. Предупреждение сиротства путем поддержки семей, нуждающихся в помощи в период кризисного состояния общества, должно являться приоритетной задачей государства в этом направлении;

- в-третьих, провозглашая приоритет общественного воспитания, избранная государством система устройства детей в специально созданные для этого учреждения (романская система) не оправдала себя и, как показывает практика, повлекла за собой не сокращение, а увеличение количества социальных сирот, а значит, и необходимость расширения сети учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, наряду с общими факторами, способствующими распространению социального сиротства в нашей стране, выбранная стратегия социальной политики государства еще более усугубила состояние этой проблемы.

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время государство предпринимает определенные меры изменить ситуацию в лучшую сторону, но «...затрачиваемые государством усилия в этом направлении нельзя назвать адекват-

ными сложившейся острой ситуации с положением детей и подростков...» Так, предприняты меры в решении проблемы сиротства, которые отразились в принятых за 10 лет законодательных документах. Среди них следует отметить Семейный кодекс РФ, в котором правовую основу получил приоритет усыновления над другими формами социального устройства осиротевшего ребенка. Законодательно введен новый тип устройства — приемная семья. Создается государственный банк данных о детях, оставшихся без попечения родителей, для реализации принятых законодательных актов.

Таким образом, краткий обзор сиротства как социального явления позволил, прежде всего, сформировать представление об этой проблеме. Феноменальность сиротства заключается, на наш взгляд, в масштабности такого противоестественного поведения родителей, когда они по различным причинам уклоняются от воспитания собственных детей.

Литература:

1. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: Учебное пособие. — М., 2016.
2. Минкова Э. А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи — М., 2019. С. 156.
3. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. — М.: Academia, 2016. — 447 с.
4. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. М. А. Галаузовой. — М., 2016.
5. Яркина Т. Ф. Социальная педагогика и социальная работа в контексте международного сотрудничества. — М., 2018.
6. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 220-222.
7. Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М., Эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в школе-интернате. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 222-224.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Джанаров Б. М.,

ст-т 2 к. 1 гр. ФСПП ДГПУ

Подвижный, гиперактивный, несносный... Одни из этих определений явственно несут негативную оценку, другие более нейтральны. Этот список эпитетов можно продолжить, но психологам картина такого поведения обозначается как «гиперактивность», или, получившее в последнее время широкое распространение — «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ).

Психологи выделяют следующие признаки гиперактивных детей:

— беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, корчится, извивается. Не может спокойно сидеть на месте, когда этого от него требуют. Легко отвлекается на посторонние стимулы;

— с трудом дожидается своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (на занятиях, во время экскурсий и праздников);

— на вопросы часто отвечает, не задумываясь, не выслушав их до конца. При выполнении предложенных заданий испытывает сложности (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания);

— с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр. Часто переходит от одного незавершенного действия к другому;

— не может играть тихо, спокойно, болтливый;

— часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в игры других детей);

— часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь;

— часто теряет вещи, необходимые в детском саду, школе, дома, на улице;

— иногда совершает опасные действия, не задумываясь о последствиях, но приключений или острых ощущений

специально не ищет (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам) [1].

— Исследования показывают, что этот синдром отмечается примерно у 20 процентов детей школьного возраста, причем у мальчиков — в четыре раза чаще, чем у девочек. Для таких детей характерны постоянное двигательное беспокойство, проблемы с концентрацией внимания, импульсивность, «неуправляемое» поведение.

— «Несносность» этих детей в дошкольном возрасте доставляет немало хлопот окружающим, родителям, воспитателям, сверстникам. С поступлением в школу проблемы усугубляются и могут сопровождать такого ребенка чуть ли не всю школьную жизнь.

— Проблемы с каждым годом становятся все более острыми. Воспитатели и учителя жалуются на непрекращающееся беспокойство, исходящее от ребенка. Уставшие родители замечают, ко всему прочему, что он быстрее изнашивает одежду и обувь («на нем все горит»), вмешивается во все дела, свистит, болтает без умолку, задирает братьев и друзей и импульсивно дотрагивается рукой до любого, кто проходит рядом. И, тем не менее, школьный психолог не всегда может сразу ответить, действительно ли двигательная активность этого непоседы выше, чем у обычных детей, или она просто носит другой характер.

— Однако замечено, что три четверти гиперактивных детей отличаются неповоротливостью, неуклюжестью (диспраксией). Они постоянно что-нибудь переворачивают или опрокидывают и очень медленно выполняют работу, требующую ловкости и работоспособности. Многие с трудом обучаются езде на велосипеде и удручающе плохо играют в подвижные игры с мячом. Тело ребенка как бы не «вписывается» в пространство, задевая предметы, натываясь на простенки, дверные проемы. Несмотря на то, что нередко у таких детей живая мимика, быстрая речь, подвижные глаза, они часто оказываются как бы вне ситуации: застывают, «выключаются», «выражают» из деятельности и из всей ситуации, то есть «уходят» из нее, а затем, спустя некоторое время, снова в нее «возвращаются».

Каждый педагог, работающий с гиперактивным ребёнком, знает, сколько хлопот и неприятностей доставляет

тот окружающим. Однако это только одна сторона медали. Нельзя забывать, что в первую очередь страдает сам ребёнок. Ведь он не может вести себя так, как требуют взрослые, и не потому, что не хочет, а потому, что его физиологические возможности не позволяют ему сделать это. Такому ребёнку трудно долгое время сидеть неподвижно, не ёрзать, не разговаривать. Постоянные окрики, замечания, угрозы наказания, на которые так щедры взрослые, не улучшают его поведения, а порой даже становятся источниками новых конфликтов. Кроме того, такие формы воздействия могут способствовать формированию у ребёнка отрицательных черт характера. В результате страдают все: и ребёнок, и взрослые, и дети, с которыми он общается. Добиться того, чтобы гиперактивный ребёнок стал покладистым и послушным, ещё не удавалось никому, а научиться жить в мире и сотрудничестве — вполне посильная задача [1].

Многие гиперактивные дети имеют заниженную самооценку, поскольку им то и дело приходится слышать от взрослых: «Прекрати сейчас же!», «Сколько можно?». Такие дети редко доводят начатое дело до конца и не получают удовлетворения от завершения начатого дела или решения поставленной задачи. В результате с годами у них формируются негативная самооценка и склонность к бурным эмоциональным реакциям.

Проблема гиперактивных детей, как мы уже показали, звучит как проблема «трудных детей», имеющих сложности в организации своего поведения деятельности, создающих проблемы в процессе взаимодействия с окружающими их сверстниками и взрослыми. Такие особенности являются показателем развития произвольности, а в отечественной детской психологии развитие произвольности рассматривается как центральная линия развития личности ребёнка.

Согласно концепции Л. С. Выготского «личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком “овладения” и, соответственно, развитие личности есть становление способности владеть своим поведением и своими психическими процессами» [3].

В работах А. В. Запорожца (1964 г.), З. М. Истомина (1957 г.), Я. З. Невирич (1965 г.) и других посвящённых

изучению возникновения и развития произвольности, отмечается, что произвольность впервые возникает в старшем дошкольном возрасте [4].

Д. Б. Эльконин подчеркивает, что выделение взрослого в качестве образца позволяет ребенку регулировать свои действия согласно правилам и нормам, носителем которых является взрослый. Характерная особенность этой ранней саморегуляции состоит в том, что правило ребенка не совсем отдельно от своего носителя — взрослого, не выделено из общего контекста взаимодействия ребенка с взрослым. Поэтому определенные правила действий, норм отношений с другими людьми, установленных в обществе, выполняются ребенком-дошкольником в тех случаях, когда взрослый «подключен» к деятельности ребенка. Однако роль взрослого остается чрезвычайно важной. Исследуя развитие системы отношений «ребенок — взрослый», Д. Б. Эльконин приходит к выводу о том, что в дошкольном возрасте поведение ребенка становится опосредованным, образом действий взрослого человека. Это новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка [5].

Общение между ребенком и взрослым осуществляется как бы на двух языках. Один — это язык понятий, категорий, обобщений осуществляемый посредством слов и предложений, которому взрослые придают большее значение, помогая ребенку овладеть им с раннего возраста. Другой «язык» — язык человеческих чувств — не менее эффективное как средство общения, средство регуляции деятельности и поведения. Очень важно, что к активному использованию «языка» чувств, ребенок готов значительно раньше, чем к использованию языковых и других средств. Именно эмоции осуществляют первичную форму регуляции поведения ребенка. Специфика регулирующей роли эмоций в процессе развития ребенка в значительной мере определяется особенностями содержания и динамики взаимодействия взрослого с ребенком, и в первую очередь, особенностям эмоциональных отношений между ними, определяющих и другие проявления эмоций (на соматическом, сенсор-

ном и других уровнях). Все эти положения актуальны для изучения детей с гиперактивным поведением, поскольку важнейшей составляющей является, недостаточная сформированность регулирующих механизмов психики [5].

Ученые Университета Джона Хопкинса (США) в 1999 году доказали, что размеры лобных долей правого полушария у детей с гиперактивностью меньше, чем у их здоровых сверстников. Существуют и другие изменения в центральной нервной системе, которые приводят к асимметрии передачи сигналов и способствуют развитию патологического состояния. Это очень важно помнить тем родителям, которые считают, что их ребенок просто лентяй и ранее они воспитывали его недостаточно жестко. Одна из основных особенностей таких детей заключается в том, что они быстро переключают внимание с одного предмета на другой и с большим трудом могут сосредоточиться. Учителя жалуются, что они ничего не слушают на уроках. Плохо выполняют домашние задания, начинают отставать в учебе, несмотря на достаточно высокий интеллект.

Этому есть объяснение: центральная нервная система гиперактивного ребенка плохо справляется с новыми (увеличенными) нагрузками, как физическими, так и психическими. Многие подолгу отвлекаются на свои собственные мысли и не в состоянии воспринять даже короткий рассказ. Особенно трудно им дается чтение, но обычно такие же сложности возникают с арифметикой и письмом.

Также необходимо учитывать такое характерное свойство умственной деятельности гиперактивного ребёнка, как цикличность. Это значит, что периоды продуктивной работы мозга непродолжительны (до 15 минут), их необходимо чередовать с периодами отдыха. При выполнении домашних заданий это сделать нетрудно. Психолог должен объяснить учителю, что время от времени его подопечный может «выпадать» из хода урока. Причем вовсе не из-за желания досадить своему педагогу. За «спадом» вновь последует период достаточной работоспособности, просто нужно слегка направить ребенка в русло урока повторением какой-то мысли. Не делать проблему из того факта, что ребенок часто не записывает на уроке домашнее задание или запи-

сывает его неправильно. Можно выйти из положения, узнавая задания у учителя или более «ответственных» одноклассников. Если такой ребенок посещает группу продленного дня, необходимо взвесить все за и против. Доводы «против» могут перевесить: шум, невозможность побыть в одиночестве (а такая потребность есть и у гиперактивного); воспитатель вряд ли может уделить необходимое индивидуальное внимание при приготовлении уроков и т.д. Основную роль в обучении такого ребенка до определенного школьного возраста (обычно до 5 класса) выполнять придется родителям. Это значит, что помощь нужно оказывать не только при выполнении домашних заданий. Иногда стоит вновь разъяснить материал, который нужно было усвоить на уроке. Упреки в разгильдяйстве тут бесполезны, лучше постепенно восполнить уже допущенные пробелы. Вообще желательно создавать с ребенком определенный задел, несколько забегая вперед учебной программы. Это позволит ему легче усваивать «новый» материал, когда его будут объяснять на уроке. Что касается сроков, когда этих детей оптимально вести в школу — с шести или с семи лет, это вопрос достаточно спорный. Нет гарантии, что рекомендация отложить начало школьного обучения до семи или тем более до восьми лет оправдывает наши ожидания.

В любом случае вопрос этот решается индивидуально с помощью специалистов — психологов. По мере созревания головного мозга острота описанных проблем поведения и обучения сглаживается. Н эффекта стоит ждать, если систематическая и грамотная работа с такими детьми ведется в течение нескольких лет [2].

Непоседливый, слишком активный и невнимательный ребенок — гиперактивный. Порой это бывает временной реакцией маленького человека на большие эмоциональные нагрузки. Например, развод родителей, потеря кого-нибудь из близких, отрыв от семьи и т.д. В отличие от взрослых, которые в момент стресса чаще всего начинают замыкаться, ведут себя заторможенно и пассивно, ребенок, наоборот, становится перевозбужденным и чересчур активным. Он просто не может найти себе места. Много говорит, двигает-

ся, его ничего не интересует (потому и кажется невнимательным), он никого не слушает, из-за чего и получает бесконечные замечания и наказания. А это, в свою очередь, усиливает угнетенное, тревожное состояние малыша. Получается замкнутый круг, который, если его вовремя не разомкнуть, в действительности может закончиться серьезными осложнениями. Во взаимоотношениях с таким ребенком необходимо, прежде всего, исходить из единства требований со стороны всех членов семьи. Такие дети не должны видеть в одном из членов семьи своего постоянного защитника, который все им прощает и разрешает то, что запрещают другие. Отношение к такому ребенку должно быть спокойным и ровным. Не следует делать никаких уступок (скидок) на особенности его нервной системы. Уже в раннем возрасте ребенка следует обучать тому, чего нельзя и что нужно делать. Все остальное он воспринимает как «можно».

Следует отметить еще одну интересную особенность гиперактивных детей. Довольно часто у них на первом году жизни более быстрыми темпами идет физическое и умственное развитие. Такие дети раньше своих сверстников начинают ходить и произносить отдельные слова. Может сложиться впечатление, что это очень одаренный, гениальный ребенок, от которого многого можно ожидать в будущем. Однако в дошкольном возрасте и особенно в первые годы обучения в школе приходится убедиться, что умственное развитие таких детей находится на среднем уровне. В то же время у них могут быть повышенные способности к определенному роду деятельности (музыка, математика, техника, игра в шахматы и др.). Эти данные следует использовать в воспитательной и педагогической работе.

Но, учитывая повышенную отвлекаемость таких детей, следует чаще менять род их деятельности. Необходимо дать практически наиболее целесообразный выход гиперактивности такого ребенка. Если при этом он плохо спит, особенно ночью, можно проводить накануне длительные прогулки, вплоть до умеренной усталости. Если гиперактивные дети проявляют желание кроме посещения школы заниматься музыкой, посещать спортивную секцию, не следует им препятствовать в этом. Тем более, нет никаких

оснований, освободить их от занятий физкультурой, участия в соревнованиях и других мероприятиях.

Игровое пространство также имеет важное значение для гиперактивных детей: оно позволяет канализировать агрессию, демонстративность, отгороженность; скорректировать механизмы эмоционального реагирования; способствует снятию напряжения и повышению работоспособности, а также улучшает отношения внутри классного коллектива. Поскольку чаще в школе пространство для игры не определено, то гиперактивный ребёнок строит его там, где считает возможным. А это не всегда является уместным [2].

Отмечено, что гиперактивные дети плохо приспосабливаются к новой незнакомой обстановке, новому коллективу. При определении такого ребенка в школу, особенно в тех случаях, когда нет должного контакта с педагогом. Недостаточная концентрация внимания, неусидчивость, частая отвлекаемость, создают таким детям репутацию нарушителей поведения. Многие дети, страдающие синдромом нарушения внимания с гиперактивностью, плохо учатся в школе, несмотря на нормальный IQ. Кроме того, у детей с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью часто встречаются парциальные задержки развития, в том числе — школьных навыков (письма, счета, чтения). Их основной признак — несоответствие между реальной успеваемостью и той, которую можно ожидать исходя из IQ. Поскольку и успеваемость, и IQ поддаются измерению, то на их основе можно вывести численный критерий парциальной задержки развития школьных навыков. Обычно, таким критерием считается отставание навыков от должных, не менее, чем на 2 года. Например, четвероклассник с IQ = 100 (то есть, соответствующим уровню 4 класса) читает, как второклассник. Парциальные задержки развития школьных навыков наблюдаются не только при синдроме **нарушения** внимания с гиперактивностью, но сочетаются с ним часто.

Постоянные упреки и замечания педагогов способствуют формированию у ребенка комплекса неполноценности. Он как бы защищает себя немотивированным импульсивным поведением. Это может выражаться в порче окру-

жающих предметов, дурашливости, некоторой агрессивности. Школьник чувствует себя неуютно в коллективе. Ведь попав в разряд «неуспевающих», он начинает ощущать негативное отношение со стороны учителей и сверстников, что еще больше усугубляется неадекватным активным поведением. Гиперактивный ребенок нуждается в школе в особом подходе, его лучше посадить на одну из первых парт, чаще вызывать для ответа и вообще давать возможность «разрядиться» имеющейся гиперактивности. Например, можно попросить его что-то принести или подать учителю, помочь ему собрать дневники, тетради, вытереть доску. Это будет незаметно для одноклассников и поможет ребенку высидеть урок без нарушения дисциплины. Каждый педагог найдет множество таких отвлекающих приемов. Во время занятий или уроков важно ограничивать до минимума отвлекающие факторы. Этому, в частности, может способствовать оптимальный выбор места для гиперактивного ученика в группе или в классе за партой — в центре помещения напротив стола воспитателя.

Ребенку должна быть предоставлена возможность, в случаях затруднений, быстро обратиться за помощью к педагогу. Его занятия необходимо строить по четко распланированному, стереотипному распорядку, используя для этого специальный календарь или дневник.

Задания, предлагаемые на занятиях, следует разъяснять ребенку отдельно или, если это в школе, писать на доске, ни в коем случае не сопровождая ироничным объяснением, что делается это специально для «нашего особого мальчика» (девочки, имярек).

На определенный отрезок времен ребенку дается лишь одн задание. Если предстоит выполнить большое задание, оно предлагается в виде последовательных частей, и педагог периодически контролирует ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы. Во время учебного дня предусматриваются возможности для двигательной «разрядки»: физического труда, спортивных упражнений.

Чаще всего гиперактивный ребёнок — изгой. Но случается и совсем противоположное — гиперактивный ма-

ленький человек становится лидером. И тогда коллектив, который он возглавляет, трясет и будоражит много лет. Очень важно помнить, что такие дети, как правило, лишены чувства страха. Они могут, не задумываясь, выскочить на дорогу перед мчащимся автомобилем, прыгнуть с любой высоты, нырнуть в глубину, не умея плавать. Здесь нужен особый контроль со стороны взрослых, тем более что обычно у школьников с гиперактивностью снижена реакция на болевые стимулы, и большинство из них спокойно воспринимают удары, порезы и даже довольно серьезные травмы.

Наиболее ярко симптомы гиперактивности начинают проявляться в детском саду, примерно в пятилетнем возрасте, и длятся где-то до двенадцати лет. Второй «всплеск» симптомов относят к четырнадцати годам, что совпадает с периодом полового созревания.

Гормональный «бум» отражается на особенностях поведения и отношения к учебе. Трудный подросток (а именно к этой категории относится большинство детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью) может решиться и на расставание со школой.

К интересному выводу пришли западные ученые Р. А. Кинг и Д. Ношпич. Оказывается, не последнюю роль в том, как ребенок преодолет наметившиеся в его психике проблемы, играет материальная обеспеченность и бытовые условия. Они установили, что у многих детей из семей, где достаток выше, признаки гиперактивности исчезают к моменту поступления в школу, тогда как у детей из неблагополучных в этом отношении семей они продолжают сохраняться. Некоторые специалисты считают, что дети с синдромом гиперактивности имеют определенные компенсаторные возможности. Но для их активизации нужны конкретные условия. Такой ребенок должен строго соблюдать режим сна и бодрствования. Атмосфера вокруг ребенка должна быть спокойной, благоприятной, ровной в эмоциональном плане. Для таких детей наиболее подходит обучение с классом, где школьная программа не сжата. Обучение должно проходить в игровой форме. Таким образом, будет эмоциональная стимуляция ребенка, что приведет к большему интересу к учебе.

Как следует из вышесказанного: гиперактивность — это не болезнь, это небольшое отклонение от нормы, но при этом и махать на нее рукой, дескать, само пройдет, тоже не выход. Увы, может и не пройти. И тогда подросток начнет испытывать затруднения в школе, ему трудно будет строить отношения со сверстниками и старшими, и удерживать его под заботливым маминым крылом вряд ли удастся.

Литература:

1. Моница Г. Б., Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых. — СПб., 2015. С. 12-22.
2. Федоренко Е. Ю., Логинова Н. Ф. Возможности развивающей системы образования для гиперактивных детей // Вопросы образования. — М., 2007. С. 232-236.
3. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч. Т. 3. — М., 2003. — 614 с.
4. Запорожец А. В. Особенности психологии детей раннего и школьного возраста. — М., 2015. — 148 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: 2004. — 64 с.

ФАКТОРЫ РИСКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Кудиева П. Н.,
ст-ка 2 к. 1 гр. ФСПП ДГПУ*

Причины и механизмы развития синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (то есть этиология и патогенез) сложны и остаются недостаточно выявленными, несмотря на большое количество исследований. Для объяснения возможных механизмов его развития предложены нейроморфологические, генетические, биохимические, нейрофизиологические, социально-психологические и другие концепции. В связи с возможным участием в генезисе различных факторов в настоящее время этот синдром нередко рассматривает с позиций развёрнутой биопсихосоциальной патологической модели.

Рассмотрим пренатальные и перинатальные патологические факторы. Возникновению синдрома дефицита вниманию с гиперактивностью способствуют асфиксия новорождённых, употребление матерью во время беременности алкоголя, некоторых лекарственных препаратов, курение. Между тем установлено, что отдалённые исходы пре- и перинатальных патологических воздействий в значительной степени опосредуются социально-психологическим факторами. У детей из семей с высоким социально-экономическим статусом последствия преперинатальной патологии в основном исчезают к школьному возрасту, тогда как у детей из семей с низким социально-экономическим статусом они продолжают сохраняться.

Также возможны генетические факторы: Наличие в анамнезе факторов раннего органического повреждения центральной нервной системы удаётся установить не у всех пациентов с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Результаты изучения различных семей также указывает на существование генетического компонента в формировании этого синдрома.

Учёными не исключаются и нейробиологические факторы: Согласно современным представлениям, важную роль в патогенезе синдрома играет дисфункция нейромедиаторных систем мозга. Нейромедиаторы — общее название биологических веществ, выделяемых нервными окончаниями, которые обуславливают проведение нервных импульсов в синапсах. Медиаторы — это химические посредники нервного возбуждения. В зависимости от вызываемых эффектов различают возбуждающие и тормозные медиаторы. К числу основных нейромедиаторов относятся дофамин, норадреналин, серотонин.

Как раннее органическое повреждение центральной нервной системы, так и генетические механизмы могут вызывать дисфункции нейромедиаторных систем мозга. Гипотезы, рассматривающие нейрохимический дефект в качестве первичного в развитии синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, основываются прежде всего на анализе нейрохимических влияний препаратов из группы стимуляторов центральной нервной системы, обладающих выраженным терапевтическим эффектом при этом синдроме. Многочисленные исследования были направлены на поиск первичного биохимического дефекта и изучение обмена дофамина, норадреналина и серотанина. Полученные результаты не позволяют сделать вывод об избирательных нарушениях в какой-либо одной из нейромедиаторных систем при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью. Поэтому предложена гипотеза о сложном сочетанном вовлечении нескольких нейромедиаторных систем мозга в патогенез этого заболевания.

Рассмотрим теории дисфункции системы arousal: Arousal — это реакция активации, которая приводит к усилению бодроственного состояния сознания и выражается в целом ряде изменений дыхания, кровенаполнения сосудов, кожно-гальванической реакции (которая относится к числу вегетативных компонентов ориентировочного рефлекса), а так же хорошо известные в электрофизиологии явления депрессии альфаритма и ряде специальных форм изменений электрической активности мозга. Проявление синдрома нередко объясняются с двух противоположных

позиций — избыточного влияния arousal и их недостаточности. Теории избыточных влияния arousal сводятся к тому, что дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью получают чрезмерную стимуляцию, поскольку они не в состоянии избирательно «отфильтровывать» поступающую сенсорную информацию, в результате чего формируются «перераздражение» коры больших полушарий и нарушения внимания. Согласно теориям функциональной недостаточности активирующих систем мозга, низкий уровень arousal вместе со слабостью тормозящих контролирующих механизмов приводит к тому, что дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью отвлекаются на стимулы, которые игнорируются здоровыми детьми. Ряд исследователей считают ключевой проблемой при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью чрезмерную изменчивость темпа и амплитуды колебания уровня arousal и реактивности. Различные составляющие arousal недостаточно синхронизированы, параметры реакции расширены, а колебания отличаются значительным размахом и непредсказуемостью. В результате дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью не способны к регуляции своей активности (как ее цели, так и количественной стороны) в ответ на требования ситуации. Обоснование рассматриваемых гипотез затруднено в связи со сложностью экспериментальных подтверждений.

Нейрофизиологические изменения у детей с гиперактивностью согласуются с гипотезой о нарушениях со стороны arousal в сторону, как функционального угнетения, так и гиперактивации.

Многие исследователи допускают влияние неблагоприятных факторов внешней среды: антропогенное загрязнение окружающей человека природной среды, во многом связано с микроэлементами из группы тяжелых металлов, может иметь негативные последствия в первую очередь для здоровья детей. Выхлопные газы автотранспорта служат одним из основных источников загрязнения окружающей среды свинцом.

Целенаправленные исследования показали, что увеличение уровня свинца в крови до 5-10 мкг/дл коррелирует

у детей с возникновением проблем со стороны нервно-психического развития и поведения, нарушения внимания двигательной расторможенности, а также к снижению коэффициента интеллекта IQ.

Остается невыясненным, формируется ли у детей вследствие неблагоприятных факторов внешней среды гиперактивность, или речь идет о развитии церебрастенического синдрома в результате хронического токсического взаимодействия.

Также допускается роль пищевых факторов. Существуют теории, согласно которым факторами риска для формирования гиперактивности являются воздействия пищевых токсинов или аллергенов. Наиболее широкую известность получила концепция, согласно которой гиперактивность обуславливается церебральным раздражением, вызванным искусственными красителями и естественными пищевыми салицилатами.

Учёными не исключается и социально-психологический фактор: В качестве самостоятельного фактора нами не анализировалась психолого-педагогическая запущенность, так как, с одной стороны, она является закономерным следствием ряда других рассматривавшихся факторов, а с другой — ее оценка достаточно сложна и обычно носит субъективный характер. Учёные-исследователи отмечают, что в значительной части обследованных семей обстановка была в целом благополучной, родственники детей с синдрома дефицита внимания с гиперактивностью проявили высокую степень заинтересованности в преодолении имевшихся у ребенка проблем.

По международной классификации выделяют три формы гиперактивности:

- в первой форме гиперактивность сочетается с нарушениями внимания; по распространенности это самая частая форма заболевания;
 - во второй форме — преобладают нарушения внимания;
 - в третьей форме — преобладает гиперактивность.
- Последняя форма встречается реже других.

В большинстве случаев, если у ребенка есть только гиперактивность, это может быть связано с его индивидуальными особенностями, в частности, с темпераментом.

Таким образом, одним из трех главных компонентов синдрома гиперактивности является импульсивность, которая определяется дефицитом сдерживающего фактора. Ребенок проявляет импульсивную двигательную и вербальную активность, он действует как бы бездумно, переходит от одного занятия к другому, болтает, не подумав («речь опережает мысль»). Он часто не ладит со сверстниками, в играх становится «мишенью». Социально-поведенческие аспекты этих детей важны не только распространяющимся повсюду отрицательным их влиянием на сверстников, но также и потому, что эти дети служат как бы социальным катализатором, влияющим на поведение других и часто в нежелательном направлении. У гиперактивного ребенка наблюдаются сложности во взаимоотношениях не только со сверстниками, но и с взрослыми. В отношении первых они агрессивны и требовательны. Дети школьного возраста очень чувствительны к поведению таких одноклассников и отвергают их дружбу. Родители часто жалуются, что их дети не имеют друзей и что их сверстники отказываются с ними заниматься или играть.

При социометрических исследованиях эти дети получают от своих товарищей зачастую отрицательную характеристику. Они отмечают, что эти дети являются «причиной беспокойства», «докучают другим детям».

Поведенческие расстройства при синдроме нарушения внимания с гиперактивностью наблюдаются часто, но не всегда; кроме того, не у всех детей с поведенческими расстройствами имеется синдром нарушения внимания с гиперактивностью. Эмоциональная напряженность, свойственная таким детям, склонность остро переживать трудности, которые возникают при обучении в школе, приводят к тому, что у него легко формируются и фиксируются негативная самооценка и враждебность ко всему, связанному со школьным обучением, протестные реакции, невротические и психопатоподобные расстройства. Эти вторичные расстройства усугубляют картину, усиливают школьную дезадапта-

цию, ведут к формированию негативной “Я-концепция” ребенка. Развитие вторичных нарушений в значительной степени зависит от среды, которая окружает его, определяется тем, насколько взрослые способны понять трудности, возникающие из-за болезненно повышенной активности и эмоциональной неуравновешенности ребенка, и создать условия для их коррекции в атмосфере доброжелательного внимания и поддержки.

Дефицит внимания характеризуется наличием короткого промежутка внимания, рассеянностью. Ребенок не способен завершить выполнение поставленной задачи, «схватить» правильное направление, небрежен при выполнении школьных заданий. Ошибки чаще бывают из-за невнимательности, нежели из-за недостатка понимания материала. Он дезорганизован, не способен запомнить инструкции и задания.

Иногда кажется, что ребенок не слушает. Это поведение обычно менее заметно «один на один» или в ситуации свободного окружения. Нарушение внимания, как правило, очевидно, для учителей. Присутствует отвлекаемость на окружающие звуки и зрительные стимуляции, что другими сверстниками игнорируется. Отвлекаемость может быть связана с собственным телом, одеждой, другими окружающими ребенка предметами. Раздражающие и отвлекающие факторы окружающей среды в таких ситуациях, как присутствие в гостях или в магазине, на вечеринке, в толпе и др., изменяют поведение ребенка в худшую сторону. Вспышка гнева или окрик сопровождаются тривиальными оскорблениями.

При обследовании неуспевающего ребенка с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью особое внимание уделяют школьным навыкам (при обычном психологическом исследовании их обычно не проверяют).

Анализ диагностических критериев ряда гиперактивности, проведенный Т. Stancin с соавт. в 1990 г., свидетельствует, что среди них нарушение внимания составляет — 95,8 %, легкая отвлекаемость — 89,2 %, трудность оставаться на одном месте — 90 %, трудности в завершении какого-либо дела — 90,1 %, импульсивность — 84,2 %, свержактив-

ность — 83,6 %, длительность симптомов более 6 месяцев — 79,5 %, ребенок прерывает, вмешивается в разговор — 82,1 %, ребенок прерывает, не слушает — 77 %, проблемы с учебой — 79,8 %, часто меняет деятельность — 72,9 %, имеются затруднения в социальном плане — 64,1 %, появление симптомов до 7 лет — 62 %, говорлив — 46,6 %, агрессивное поведение — 31,9 %, нарушение сна — 21,3 %.

По данным R. Tresohlava, частота симптомов гиперактивности распределяется следующим образом:

- нарушение внимания — 96 %;
- эмоциональная активность — 83 %;
- гиперактивность — 80 %;
- легкие неврологические знаки — 70 %;
- перцептуальные нарушения — 67 %;
- импульсивность — 63 %.

A. Ullman с соавторами обследовали 1347 детей (694 мальчика и 653 девочки) в городе с населением 65 тысяч человек с целью выявления детей с синдромом дефицита внимания. Статистический анализ показал, что коэффициент соотношения синдрома с такими симптомами, как нарушение внимания, составлял — 100 %, повышенная двигательная активность — 42 %, социальные аспекты поведения — 52 %, антагонистическое окружающим поведение — 30 %.

Ребенок с таким синдромом не способен усидеть на одном месте, постоянно в движении, непоседлив, извивается, бесцельно хватает различные предметы, открывает ящички стола или шкафа, вскарабкивается на стулья, не способен досидеть до конца телепередачи или дослушать до конца рассказ, его пальцы постоянно производят легкие постукивания, наблюдается раскачивание ног, кручение тела, он постоянно надоедает окружающим. Нередко таких детей называют «вечным двигателем».

Итак, системы мозга, обеспечивающие функции внимания и моторного контроля, имеют сложную многоуровневую организацию. Разрабатываемые различными исследованиями подходы к изучению этиологии и патогенеза синдрома дефицита внимания с гиперактивностью в большинстве своем затрагивают лишь отдельные аспекты

этой сложной проблемы, в частности нейрохимические, регуляции arousal и другие. Тем не менее, на современном этапе можно обозначить две основные группы факторов, детерминирующие развитие синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: 1 — раннее повреждение центральной нервной системы, связанное с негативным влиянием на развивающийся мозг различных форм патологии течения беременности и родов; 2 — генетические факторы. Что же касается обнаруженных заболеваний нейрохимических, нейроанатомических и нейрорегуляторных нарушений, то они закономерно обуславливаются ранним органическим повреждением центральной нервной системы, наследственностью либо их сопряженным действием.

Таким образом, можно отметить, что некоторые авторы видят их в своеобразных природно-обусловленных предпосылках развития ребёнка, или индивидуальной вариативности, влиянии врождённых особенностей на развитие ребёнка. Материал психологических исследований позволяет говорить о важности, социальных факторов и факторе адекватных форм, организации деятельности и общения ребёнка, влиянии нарушения семейных отношений. В этом контексте гиперактивность рассматривается как сформированный близкими взрослыми способ взаимодействия ребёнка с внешним миром [1].

Антисоциальное поведение проявляется широким спектром нарушений, вплоть до серьезного криминала. По данным R. Tresohlava, у 25 % подростков наблюдалось деликventное поведение, S. Gittelman установил, что у подростков и молодых людей, страдавших в детстве синдромом гиперактивности, наблюдались нарушения поведения. У 2/3 из них отмечено пристрастие к алкоголю и наркотикам. Satterfield опубликовал данные о том, что процент детей с синдромом, которые были арестованы по крайней мере один раз за серьезные правонарушения (грабеж, насилие, воровство, нападения и), колебался от 36 до 58 % в зависимости от социально-экономического положения семьи, в контрольной группе этот показатель составил от 2 до 11 %. При 20-25-летнем наблюдении Borland and Neckman показали, что взрослые, страдавшие в детстве

синдромом гиперактивности, не достигали социального положения, равного их отцам, братьям, родственникам.

Таким образом, прогноз для детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью — тревожный, а перспективы довольно мрачные. В подобной ситуации нельзя надеяться на то, что дети «перерастут» свое состояние. Поэтому существует необходимость в дальнейшей разработке способов диагностики, адаптированных к нашим условиям.

Таким образом, можно выделить три вида перспектив развития для гиперактивных детей:

- первый — со временем симптомы исчезают, и дети становятся подростками, взрослыми без отклонений от нормы. Анализ результатов большинства исследований свидетельствует о том, что от 25 до 50 % детей «перерастают» этот синдром.

- второй, когда симптомы в различной степени тяжести продолжают оставаться. Таких детей большинство (от 50 % и более). У них наблюдаются проблемы в их повседневной жизни. По данным опроса, их всегда сопровождает чувство «нетерпеливости и неугомонности», импульсивность, социальная неадекватность, чувство низкой самооценки. Имеются сообщения о большей частоте несчастных случаев, разводов, перемены мест работы у этой группы людей.

- третий предполагает, что развиваются тяжелые осложнения у взрослых в виде личностных или антисоциальных изменений, алкоголизма и даже психотических состояний.

Проведенный нами теоретический анализ исследований гиперактивного поведения младших школьников показывает, что в современной психологии нет единого мнения о природе возникновения и развития гиперактивности.

Причины и механизмы развития синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (то есть этиология и патогенез) сложны и остаются недостаточно выявленными, несмотря на большое количество исследований. Для объяснения возможных механизмов его развития предложены нейроморфологические, генетические, биохимические,

нейрофизиологические, социально-психологические и другие концепции.

Суммируя данные, можно выделить следующие теории этиологии синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

1. Странники нейробиологических теорий утверждают, что существует какой-то медиатор (возможно моно- или катехоламины, серотонин), влияющий на моторику и приводящий к нарушениям поведения.

2. Авторы нейропсихологических теорий считают, что существует дефицит в механизме ингибирования в головном мозге, в так называемой системе «ингибирования поведения», т.е. нет контроля и «гашения» поведения в septal hippocampal system (SHS). Кроме того, дети с гиперактивностью имеют более низкую величину ответного усилия на раздражитель.

3. Нейроанатомическая теория сравнивает поведение гиперактивных детей с таковым у детей с дисфункцией лобной доли, где расположена SHS, но этому нет достаточного подтверждения современными методами диагностики (компьютерная томография).

4. Существующая система обучения не приспособлена к работе с гиперактивными детьми (Федоренко Е. Ю., Логина Н. Ф.).

5. Гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. (Н. Я. Заваденко, Т. Ю. Успенская).

6. В работах разных исследователей гиперактивность часто ассоциирована с диагнозом минимальная мозговая дисфункция и резидуальная энцефалопатия. Типичными проявлениями гиперактивности считаются расстройства внимания (отвлекаемость, трудности сосредоточения), гиперактивность (чрезмерная активность или двигательная расторможенность в сочетании со слабым контролем побуждений), импульсивность поведения. (Сиротюк А. Л., Заваденко Н. Н., Шевченко Ю. С.).

7. Существует категория исследователей, считающих, что основные проявления гиперактивности следует делить на три блока: дефицит внимания, двигательная расторможенность, импульсивность (Лютова Е. К., Монина Г. Б.).

Дальнейших разработок и внимания заслуживают как биологические теории, так и теории о психосоциальном происхождении синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

Литература:

1. Федоренко Е. Ю., Логинова Н. Ф. Возможности развивающей системы образования для гиперактивных детей // Вопросы образования. — М., 2007. С. 232-236.
2. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. — СПб., 2009. — 421 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕ

*Магомедова Н. Ш.,
ст-ка 2 к. 1 гр. ФСПП ДГПУ*

Личность — феномен общественного развития, конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием. Личность обладает набором обязательных социальных качеств. Это индивидуальность, разумность, ответственность, характер и темперамент, активность и целеустремленность, самоконтроль и самоанализ, направленность и воля.

Индивидуальность — уникальные свойства данного человека, присущие только этому определенному человеку.

Разумность — способность ответственного предвидения результата действий, поступка.

Темперамент — психологическая индивидуальная способность человека; это характеристика индивида со стороны нервно-динамических особенностей его психической деятельности. Темперамент проявляется в эмоциональной возбудимости, особенно в детской возрасте. С возрастом эмоциональные проявления вместе с интеллектуальной деятельностью определяют характер человека.

Характер формируется в результате социализации темперамента, как сложное психическое образование, которое состоит из многочисленных свойств личности. Характер проявляется в отношении человека к окружающим и самому себе. Они присущи только для этого человека. Так, настойчивость, чуткость, решительность, смелость, вежливость типичны для конкретного человека. Однако какая-то черта из них может быть ведущей, подчиняя себе остальные.

Активность — мера взаимодействия человека с окружающим миром. Существует внешняя и внутренняя активность. Внутренняя — человек выполняет дело, в котором реализует себя, внешняя — выполняет дело, не интересное для него.

Целеустремленность — способность достижения назначенной цели.

Направленность — тенденция в поведении человека, которая проявляется в мировоззрении, духовных потребностях и делах.

Воля — проявление личности в способности преодолевать трудности, препятствие, преграды на пути к цели.

Каждая из этих черт равнозначна и равноценна.

Развитие личности — стадийный процесс становления типологических социальных значимых качеств человека и его индивидуальности. Стадии развития могут определяться качественными изменениями в зависимости от возраста и достигаемых результатов личности.

С точки зрения современной психологии, формирование и психическое развитие ребенка происходит в результате тесного взаимодействия трех компонентов: биологического, социального (люди с их делами, взглядами, отношениями, поступками, идеалами, среди которых живет и с которыми общается ребенок) и поведенческой активности ребенка, под которой понимается физическая и умственная деятельность. Первой социальной средой для ребенка является его семья. Она играет важнейшую и во многом решающую роль в воспитании детей. Семья обуславливает усвоение ребенком основных правил и норм поведения, вырабатывает стереотип отношения к окружающему миру. Неблагополучие семьи обязательно отражается на детях. Не случайно подростки, употребляющие алкогольные напитки, как правило, живут именно в таких семьях. В неблагополучной семье ребенок испытывает дискомфорт, стресс, пренебрежение со стороны взрослых, подвергается насилию или жестокому обращению. Главной характеристикой такой семьи является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов. Жизнь в неблагополучной семье тяжело сказывается на психическом развитии ребенка. Дети, отягощенные неблагополучной обстановкой в семье, замечают враждебность окружающих, вырастают в страхе и отличаются от других детей агрессивностью. При отсутствии нормальных взаимоотношений в семье наруша-

ется практика общения детей. Общение таких детей носит поверхностный, формальный характер и отличается эмоциональной бедностью. Дети испытывают трудности в раскрытии себя перед другими. Одним из важнейших прав ребенка является его право жить и воспитываться в семье. Право жить и воспитываться в семье заключается в обеспечении ребенку со стороны государства возможности жить и воспитываться в семье, поскольку только в семье он, прежде всего, получает физическое и духовное развитие, находит поддержку и понимание, готовится стать полноценным членом общества.

На сегодняшний день стоит острая проблема минимизации влияния социальных рисков на жизнедеятельность семьи. Риски проникают в повседневную жизнь семей в виде потенциальных угроз репродуктивному здоровью, психологическому благочестию, воспитанию детей, целостности семейной группы. Исходя из этого, одни семьи активно и конструктивно адаптируются к трудностям, другие прибегают к неэффективным, скрытым тактикам и стратегиям поведения в надежде на то, что все образуется и опасностей удастся избежать, третьи вообще игнорируют реальное положение вещей, уходят от объективной социальной действительности в свой внутренний ирреальный мир.

В совокупности причин и факторов, вызывающих семейное неблагополучие, определяющими являются субъективные факторы и причины психолого-педагогического свойства, т.е. нарушения в межличностных внутрисемейных отношениях и дефекты воспитания детей в семье.

Критерием благополучия или неблагополучия семьи может служить ее воздействие на детей, стиль отношения к ребенку, к его здоровью, желание и возможность родителей создать оптимальные условия для его развития, а также «установка» на выполнение рекомендаций по его воспитанию [1].

Семейное неблагополучие не подлежит точному измерению с помощью каких-либо универсальных показателей. Отдельные его составляющие — жилищные условия, уровень доходов, состояние здоровья членов семьи — можно сравнивать со среднестатистическими. Однако в целом

благополучие семьи определяется самоощущением ее членов.

Благополучие ребенка оценивается по главному критерию — насколько комфортно ему в семье: чувствует ли он любовь и понимание, окружен ли заботой, и возможно ли в данной семье получение полноценного воспитания, полноценного развития.

Дефекты воспитания это и есть первейший, главный показатель неблагополучной семьи. Ни материальные, ни бытовые, ни престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи — главное, отношения к ребенку.

Последствия жизни и воспитания в неблагополучной семье: детская безнадзорность и беспризорность; побеги из дома; половая распущенность; правонарушения и преступная деятельность; алкоголизм; наркомания и токсикомания. Для снижения девиантного поведения детей в обществе Коджаспурова Г. М. выделяет систему принципов семейного воспитания:

1) дети должны расти и воспитываться в атмосфере доброжелательности, любви и счастья;

2) родители должны понять и принять своего ребенка таким, каков он есть, и способствовать развитию;

3) воспитательные воздействия должны строиться с учетом возрастных, половых, индивидуальных особенностей;

4) диагностическое единство искреннего, глубокого уважения к личности и высокой требовательности к ней должно быть положено в основу системы семейного воспитания;

5) личность самих родителей идеальная модель для подражания детей;

6) воспитание должно строиться с опорой на положительное в растущем человеке;

7) все виды деятельности, организуемые в семье с целью развития ребенка, желательно строить на игре;

8) оптимизм и мажор — основа стиля и тона общения с детьми в семье [2].

Острый социальный кризис, охвативший нашу страну, отразился не только на материальном благополучии, но и на нравственном здоровье семьи. Семья — эта главная и естественная система социальной и биологической защиты ребенка, но именно она оказалась в кризисной ситуации.

Успех в работе с неблагополучными семьями зависит не только от приложенных воспитательных усилий, а скорее всего от глубины кризиса, в котором находится семья, от способности понять глубину их падения и желания самой семьи выбраться из сложившейся ситуации.

Семейное воспитание — это система, которая управляет взаимоотношениями родителей с детьми, и ведущая роль в ней принадлежит родителям. Именно им необходимо знать, какие формы взаимоотношений с собственными детьми способствуют правильному и равномерному развитию детской психики и личностных качеств, а какие, препятствуют формированию у них нормального поведения и в большинстве случаев ведут к трудности в воспитании и изменении личности.

Неправильный выбор форм, методов и средств педагогического воздействия, ведет к возникновению у детей нездоровых представлений, привычек и потребностей, которые ведут их в ненормальные отношения с обществом. Очень часто родители ставят свою воспитательную задачу так, чтобы добиться послушания. Поэтому нередко даже не пытаются понять ребенка, а стараются как можно больше ругать, поучать, забывая о том, что это не живая беседа, не разговор по душам, а навязывание «истин», которые взрослым кажутся абсолютно верным, а ребенок это не воспринимает и не принимает. Подобный способ воспитания дает формальное удовлетворение родителям и совершенно бесполезен, и даже вреден, для воспитываемых таким образом детей.

В семейном воспитании перед глазами детей должен присутствовать образец поведения своих родителей. Подражая им, дети копируют как положительные, так и отрицательные стороны поведения родителей, учатся правилам взаимоотношений, которые не всегда соответствуют обще-

ственным нормам. В конце концов это может вылиться в асоциальные формы поведения [3].

В связи с этим родитель определяет форму своего поведения в общении с ребенком.

Дисгармонические семьи, характеризующиеся определенными взаимоотношениями между собой и подходами в проблемах воспитания, могут быть классифицированы, как:

Гипопротекция, или гипоопека (безнадзорность) — отсутствие воспитания, как такового. Ребенок предоставлен себе, не получает любви, ласки, часто не накормлен, бродяжничает. Главным здесь все-таки является не материальное благополучие, а неудовлетворенные духовные запросы ребенка. Вариант — скрытая гипопротекция, когда интерес к ребенку ограничен чисто формальными признаками, когда родители бессознательно (в отличие от явной гипопротекции) отвергают ребенка. Доминирующая гиперпротекция — чрезмерная опека, мелочный контроль за каждым шагом, чувствами, действиями. Иногда проявляется в форме постоянной слежки, стимулирующей неспособность самостоятельно принимать ответственные решения и лишению ребенка собственного мнения.

Потворствующая гиперпротекция — воспитание ребенка под кумира семьи. Здесь тоже имеет место контроль, но тут важнее освобождение ребенка от всех скучных, рутинных обязанностей. Восхищение мнимыми талантами, помещение ребенка в центр внимания, проявление обожания. Это чаще случается в неполных семьях. За таких детей часто выполняют работы, сдают экзамены и затем они предъявляют схожие требования поклонения и обожания к своему значимому окружению в будущем. Такие дети часто не заканчивают институты, редко задерживаются на работе более полугода, так как они не способны отсрочивать свои желания во времени, требуя удовлетворения их немедленно, что делает невозможным труд во имя длительно готовящихся достижений.

Эмоциональное отвержение — ребенок ощущает, что им тяготятся. Внешне ребенок может получать знаки внимания (еда, одежда, информация), однако без тепла, любви, разрешения на естественность поведения. При скрытом

эмоциональном отвержении родители не признаются, что тягостятся своим ребенком, подавляя силой разума свою внутреннюю потребность «освободиться» от забот о ребенке, что часто бывает при появлении в семье нового ребенка или разводе и повторном браке родителей. Это случается реже при появлении близнецов, погодков или при разнице между детьми менее 3 лет, но чаще с незапланированными детьми.

Жестокие взаимоотношения связаны с вербальным или физическим насилием; суровыми расправами за мелкие проступки; срыванием зла на ребенке за собственные неудачи. Жестокие взаимоотношения обычно бывают между всеми членами семьи и часто тщательно скрываются от посторонних. В таких семьях часто никому ни до кого нет дела; потребностями друг друга пренебрегают; царит душевное безразличие, оупение чувств. Однако может не быть громких скандалов или насилия — важна отделенность друг от друга и принцип «рассчитывай только на себя». Подросток, живущий в такой семье, находится как бы в крепости и не может из нее выйти навстречу другим людям.

Условия повышенной моральной ответственности — родители воспитывают ребенка по принципу «преуспе́й в том, в чем я не смог» и ставят ребенка под прессинг повышенных социальных ожиданий («ты должен быть лучшим во всем», например, в учебе или в спорте). Возникает необходимость добиться многого и в кратчайшие сроки. Идеализация ребенка, непосильный груз родительских ожиданий может усугубиться появлением второго ребенка, появлением беспомощных членов семьи, когда ребенка несоизмеримо нагружают уходом за ними.

Противоречивое воспитание — проявляется во взаимоисключающих требованиях матери и отца, либо родителей и живущих с ними родственников, что приводит к взаимной аннигиляции воспитательных усилий и стимуляции установки ребенка «сделаю, что хочу». Обычно со временем перетекает в явную или скрытую потворствующую гиперпротекцию.

Воспитание вне семьи — в доме малютки, детском доме, интернате, у дальних родственников. Они не могут за-

менить мать, и дети имеют проблемы с базовыми качествами доверия и автономии, однако в еще худшей ситуации оказываются дети, помещенные при живых родителях в ситуацию чрезмерного или жестокого контроля. Среди проблем, к которым приводит такое обращение — суицид, навязчивые страхи, проявляющиеся в навязчивых ритуалах или действиях, эмоциональные проблемы, как неспособность выразить свои чувства (алекситимия — переживание чувств без их выражения) или идентифицировать их (параалекситимия — «чувствую, а что — не знаю»), депрессии (обычно проявляющиеся в заявлениях типа «мне скучно»), агрессивности (проблема «трудных подростков»), речевым нарушениям и нарушениям двигательных функций, девиантным (отклоняющимся от нормы) и делинквентным (правонарушительным) формам поведения, являющимися результатом «выдавливания» ребенка из семьи. Чаще всего ребенок демонстрирует девиантные формы поведения (уход из дому, бродяжничество, криминальные авантюры) в поиске как бы «эмоциональной пищи», которой он лишен дома, в котором родители отвергают чувства не только в ребенке, но и в себе.

Таким образом, если ребенок отягощен обстоятельствами жизни, отношениями родителей, то он замечает враждебность жизни, даже если об этом не говорит. Очень ранимы дети, у которых родители занимают низкое социальное положение, не работают, попрошайничают, воруют, пьют, живут в антисанитарных условиях.

Они очень впечатлительны. Такие дети вырастают в страхе перед жизнью, они отличаются от других прежде всего враждебностью, агрессивностью, неуверенностью в себе. У детей, выросших в таких условиях, на всю жизнь сохраняется низкая самооценка, они не верят в себя, в свои возможности. Дети из неблагополучных семей, которые в силу различных причин оказались вне активного педагогического влияния — родительского и школьного, приобретают такие качества, которые их характеризуют с негативной, асоциальной стороны. Они не принимают общественные нормы морали, негативно относятся к учебе, не желают подчиняться родителям, учителям, старшим в се-

мье. Эти нарушения, которые развиваются после пережитой психологической травмы, затрагивают все уровни человеческого функционирования (личностный, межличностный, социальный, физиологический, психологический, соматический), приводят к стойким личностным изменениям.

Литература:

1. Василькова Т. А. Социальная педагогика: учебное пособие / Т. А. Василькова. — М.: КНОРУС, 2010. — 210 с.
2. Дементьева И. Ф. Издержки социализации детей в неблагополучной семье [Текст] / И. Ф. Дементьева // Социальная педагогика. — 2011. — № 6. — С. 99-106.
3. Иванова Н. П. Диагностика благополучия (неблагополучия) ребенка в семье [Текст] / Н. П. Иванова, И. А. Бобылева, О. В. Заводилкина // Социальная педагогика. — 2010. — № 5. — С. 23-31.
4. Иванова Н. П. Ребенок в неблагополучной семье: показатели диагностики [Текст] / Н. П. Иванова, И. А. Бобылева, О. В. Заводилкина // Социальная педагогика. — 2010. — № 3. — С. 97-108.
5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник / Л. В. Мардахаев. 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Юрайт, 2011. — 797 с.
6. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 192 с.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Супиева А. М.,

ст-ка 2 к. 1 гр. ФСПП ДГПУ

В старшем же подростковом возрасте самооценка приобретает большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности. В процессе развития самосознания центр внимания подростков переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне. Самооценка представляет собой центральное образование личности. Она в значительной мере определяет социальную адаптацию личности, является регулятором ее поведения и деятельности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности.

Таким образом, структура самооценки представлена двумя компонентами — когнитивным и эмоциональным, эти компоненты функционируют в неразрывном единстве. Исследователями были выделены три уровня сформированности когнитивного компонента самооценки:

1. Наиболее высокий уровень характеризуется реалистичной самооценкой: преимущественной ориентацией подростков при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличием способности к обобщению ситуации, в которых реализуются оцениваемые качества; глубоким и разносторонним содержанием самооценочных суждений.

2. Среднему уровню свойственна непоследовательность проявления реалистичных самооценок: ориентация подростков при обосновании самооценок в основном на мнение окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания.

3. Низкий уровень отличается преимущественной неадекватностью самооценок: обоснованием самооценки эмоциональными предпочтениями, отсутствием подтверждения самооценки анализом реальных фактов, неглубоким содержанием самооценочных суждений и употреблением их преимущественно в категоричных формах.

Многие исследователи отмечают постепенное увеличение адекватности самооценки в подростковом возрасте. В. П. Трусов высказал мнение о том, что адекватную самооценку предсказывает достоверно сильная ориентация старшего подростка на будущую профессию и высокая учительская оценка выполнения норм морального поведения. Завышенную самооценку у подростка предсказывает низкая оценка его поведения сверстниками, заниженную же самооценку — низкая психологическая устойчивость.

Старшие подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям. Причем одни исследования выявили, что низкая самооценка предшествует депрессивным реакциям или является их причиной, а другие — что депрессивный аффект проявляется сначала, а затем инкорпорируется в низкую самооценку.

Старшеклассники при оценке себя уже способны охватить почти все стороны собственной личности — их самооценка становится все более обобщенной. Кроме того, совершенствуются также и их суждения относительно своих недостатков.

Психологами была исследована степень влияния контроля и поддержки со стороны родителей на самооценку старших подростков. В результате был сделан вывод, что и тот и другой фактор, как общее выражение заинтересованности родителей в ребенке, положительно влияют на его самооценку.

Поддержка семьи и принятие ребенка и его устремлений родителями в наибольшей степени влияют на уровень его общей самооценки, а школьные успехи и некоторые факторы, связанные с учителями (например, когнитивно-эмоциональное принятие учителем подростка), значимы лишь для самооценки способностей.

Тепло и внимательное отношение родителей являются основными условиями формирования и дальнейшего подкрепления положительной самооценки старшего подростка. Жесткое же, негативное отношение родителей имеет обратное действие.

Итак, все же влияние семьи и родительского отношения на формирование самооценки старших подростков имеет меньшую значимость, чем в более младших возрастных группах. При этом необходимо отметить, что формирование самооценки подростка определяется не только реальной родительской оценкой и отношением, сколько тем, как подросток субъективно отражает и переживает родительское отношение и свое место в семье, т.е. ожидаемой оценкой.

Таким образом, можно сказать, что старший подростковый возраст очень важен в развитии ребенка, в формировании у него самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности. В самооценке старшего подростка происходят следующие преобразования: углубляется сдержанный аспект его самооценки и переориентируется с учебной деятельности на взаимоотношения с товарищами и на свои физические качества; влияние родителей на самооценку снижается и повышается влияние сверстников. Самооценка оказывает влияние на успешность деятельности старшего подростка, регулирует процесс общения.

На основании анализа современной научной литературы можно выделить три существенных признака, составляющих содержание понятия «трудные дети». Первым признаком является наличие у детей или подростков отклоняющегося от нормы поведения.

Под «трудными» школьниками понимаются, во-вторых, такие дети и подростки, нарушения поведения, которых не легко исправляются, корректируются. В этой связи следует различать термин «трудные дети» и «педагогически запущенные дети». Все трудные дети, конечно, являются педагогически запущенными. Но не все педагоги-

чески запущенные дети трудные: некоторые относительно легко поддаются перевоспитанию.

«Трудные дети», в-третьих, особенно нуждаются в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и внимания коллектива сверстников. Это не плохие, безнадежно испорченные школьники, как не правильно считают некоторые взрослые, а требующие особого внимания и участия окружающих.

Основные причины трудности в воспитании отдельных школьников и в неправильных отношениях в семье, в просчетах школы, изоляция от товарищей, стремление утвердить себя любым способом и в любой малой группе. Часто действует совокупность, комплекс всех этих причин. Действительно, нередко бывает, что ученик плохо учится из-за неурядиц в семье, а это вызывает пренебрежение к нему учителей и товарищей по школьному классу. Подобная обстановка приводит к наиболее нежелательным изменениям в сознании и поведении ученика.

Неблагоприятно влияет на ребенка переоценка или недооценка недостатков его характера учителем. Так, некоторые родители склонны объяснять чрезвычайную капризность или недисциплинированность, невыдержанность своих детей их нервностью, болезненностью. Это способствует укреплению у таких школьников этих недостатков и появлению чувства вседозволенности.

Нередко бывает, что сами учащиеся неправильно квалифицируют свои черты характера, принимая упрямство за силу воли, грубость — за правдолюбие и мужество, невежливость — за прямоту, высокомерие — за гордость и проявление чувства собственного достоинства. Некоторые школьники, даже осознавая недостатки своего характера, не хотят от них избавляться. Здесь важно помнить, что ребенок не только объект, но, прежде всего субъект воспитания.

Трудовая и учебная деятельности необходимы для психического и физического развития человека. Недаром труд используется даже как средство лечения. В-третьих, лишенный трудолюбия школьник оказывается не адаптированным к миру взрослых, к самостоятельной жизни. В-четвертых, отсутствие у ребенка потребности в сильном

систематическом труде лишает его радости жизни и нередко приводит к деградации личности.

Проблема отклонения в поведении — одна из центральных психолого-педагогических проблем. Ведь если бы не было трудностей в воспитании подрастающего поколения, то потребность общества в возрастной и педагогической психологии, педагогике и частных методиках просто отпала бы.

Девиантное поведение несовершеннолетних имеет свою специфическую природу и рассматривается, как результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных, организованных и стихийных, неорганизованных воздействий на личность ребенка, подростка, юноши. При этом большую роль среди причин, обуславливающих различные отклонения, играют социально-психологические, психолого-педагогические и психобиологические факторы, знание которых необходимо для эффективной воспитательной профилактической деятельности. Таким образом, именно в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних особое значение приобретает психологическое знание, на основе которого исследуется природа отклоняющегося поведения подростков, а также разрабатываются практические меры по предупреждению асоциальных проявлений.

Девиантное поведение является сейчас наиболее актуальной проблемой. Крайне важным является то, что эти отклонения приобретают у них большую социальную значимость и, соответственно, бывают более тяжелыми. При этом подростки женского пола всё чаще становятся «вдохновителями» и инициаторами нарушений поведения у мальчиков.

В числе разнообразных и взаимосвязанных факторов, обуславливающих проявление отклоняющегося поведения, можно выделить такие как:

1. Индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

2. Психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;

3. Социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружающим в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;

4. Личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочтительной среде общения, к нормам и ценностям всего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;

5. Социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества.

Выявление негативных влияний затруднено, прежде всего, потому что они не выступают изолированно, а представляют взаимодействие самых разнообразных факторов, действующих с разным негативным вкладом в развитие отклоняющегося поведения. Человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее многих видов направленного воздействия на формирование личности), собственной практической деятельности человека.

Истоки учебных неудач и аномального поведения лежат в педагогической и социальной запущенности, различных отклонениях в состоянии физического и психического здоровья. Эта взаимосвязь была подмечена еще в прошлом веке, но актуальна она и в качестве объяснения современных реалий. По большей же части отклонения в поведении обусловлены не врожденными психическими и физиологическими дефектами, а представляло собой последствия неправильного воспитания и в семье и в школе.

Среди форм агрессивных реакций, встречающихся в различных источниках, необходимо выделить следующее:

1. Физическая агрессия (нападение) — использование физической силы против другого лица;

2. Косвенная агрессия — действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шут-

ки), так и ни на кого не направленные взрывы яркости (крик, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.);

3. Вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань);

4. Склонность к раздражению — готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивость, резкости, грубости;

5. Негативизм — оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Из форм враждебных реакций отмечаются:

1. Обида — зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

2. Подозрительность — недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Также к детям с нарушением поведения относятся и агрессивные подростки.

Агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами.

Подростки с социализированными формами антиобщественного поведения, для которых не характерны психические, эмоциональные расстройства.

Подростки, отличающиеся не социализированным агрессивным поведением. Для которых характерны психические нарушения.

Существуют несколько типов классификаций:

- с педагогической запущенностью;

- с социальной запущенностью (нравственно испорченных);

- с крайней социальной запущенностью.

Выделяют три группы:

— Подростки с устойчивым комплексом аномальных, аморальных, примитивных потребностей, имеющие дефор-

мацию ценностей и отношений, стремящиеся к потребительскому времяпровождению. Им свойственны эгоизм, равнодушие к переживаниям других, неуживчивость, отсутствие авторитетов, цинизм, озлобленность, вспыльчивость, дерзость, драчливость. В их поведении преобладает физическая агрессивность.

— Подростки с деформированными потребностями и ценностями, обладающие более или менее широким кругом интересов, отличающиеся обостренным индивидуализмом, желающие занять привилегированное положение за счет притеснения слабых и младших. Стремление к применению силы проявляется у них ситуативно и лишь против тех, кто слабее.

— Подростки, у которых конфликт между деформированными потребностями при отсутствии определенных интересов и весьма ограниченным кругом общения. Отличающиеся безволием, мнительностью, трусливостью и мстительностью. Для них характерно заискивающее поведение перед старшими и более сильными товарищами. В их поведении преобладают вербальная агрессивность и негативизм.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

— поведение подростка зависит от семейного микроклимата;

— поведение подростка зависит от состояния психического здоровья;

— поведение подростка зависит от влияния группы, которая является для него референтной.

Как и в любом возрасте, самооценка подростка выступает одним из основных и наиболее важных компонентов самосознания человека, который включает в себя собственную оценку своей личности, ее характеристик, совокупности качеств и потенциала. В случае с подростком самооценка в целом выступает как центральный показатель развития личности, ее возможностей и уровня адаптации в социуме. Она же выступает своеобразным регулятором ее мотивов, социальной и профессиональной деятельности, поступков в целом. Тем не менее, стоит отметить и обратную связь. Именно опыт в социальной и профессиональной деятельно-

сти, а также обстановка в социуме и его влияние на индивида — все это напрямую оказывает свое воздействие на формирование самооценки. Что касается подростков, то их самооценка более ситуативно зависима в отличие от взрослой, также она в большей степени подвержена внешнему воздействию. Активное исследование специалистами самооценки подростков привели к достаточно интересным выводам. Если индивид уже в детском возрасте ощутил на себе влияние низкой самооценки, которая могла развиться из-за неправильного подхода в воспитании, то он в большей степени подвержен также формированию «подростковой депрессии». Что характерно, в некоторых случаях подобное состояние является своеобразным следствием низкой самооценки, а в некоторых — предшествует ей. Специалисты также подчеркивают: оценивать собственную личность, а также ее успешность, ребенок начинает уже с 8-ми лет. При этом выделяют главные направления, которые он считает важными для себя на момент оценки. Это внешний вид, успеваемость в школе, физические возможности, принятие в социуме и общее поведение. Что касается подросткового возраста, то в нем успеваемость в учебе и уровень поведения скорее важны для родителей ребенка, а вот сам тинэйджер заостряет внимание на внешности, физических данных, принятии его среди сверстников.

У родителей, которые замечают за своим ребенком типичные признаки низкой самооценки и депрессивного состояния, задаются вопросом о том, как повысить самооценку подростку? В действительности это не так уж сложно, ведь прежде всего для этого необходимо, чтобы подросток ощущал понимание и поддержку со стороны социально значимых для него людей. Такими людьми могут быть не только сами родители, но и близкие друзья, или даже некоторые учителя, которые для подростка являются авторитетными людьми.

В семье важно умение сочетания воспитательных мир и простого принятия подростковых стремлений. Исследования специалистов показывают, что именно понимание, принятие и поддержка подростка в его интересах и целях — это едва ли не ключевой момент в формировании адекват-

ной самооценки. Также можно судить о успеваемости в школе и отношениях с учителями, которые могут оказать влияние на оценку подростком своих возможностей и потенциала. Из всего вышесказанного достаточно просто сделать вывод. Теплое и мягкое отношение к подростку, когда вы способны не просто навязывать ему какие-то определенные принципы и мораль, но также понять и принять его личные убеждения, крайне положительно сказываются на взаимоотношениях с ребенком, а также его самооценке. В то же время жесткое, холодное и одностороннее отношение к подростку могут привести к весьма плачевным последствиям, ведь если ребенок не ощущает поддержки и близости в семье — это отрицательно сказывается на его самооценке и психическом состоянии вообще.

Такие подростки склонны к тому чтобы обращать как можно больше внимания на свои неудачи и слабые стороны, им тяжело сфокусироваться на достижении результата, они все чаще предпочитают отказаться от попыток и риска достичь чего-нибудь. При этом за ними также замечается склонность к постоянной тревоге, выраженной агрессии и грубости. Из этого следует, что для создания правильной самооценки у подростка, а она чаще всего бывает скорее заниженной, нежели слишком высокой, следует правильно к нему относиться. В этом плане психологи советуют применять так называемый «симметричный» стиль отношений, в основе которого лежит уважение к мнению и предпочтениям ребенка со стороны родителей. Такое своеобразное «партнерство» позволяет ребенку не оглядываться на рамки и нормы, заданные взрослыми, а формировать собственные критерии самооценки и своих возможностей, к тому же уважение подростка к самому себе во многом основывается на уважительном отношении со стороны взрослых. Самооценка как таковая происходит из детства и основывается на методах воспитания, которые применялись к ребенку. При этом она выступает довольно важным свойством психики, которое регулирует поведение, отношения с другими людьми, рамки критичности относительно своих возможностей и успехов. Один из первых вестников низкой самооценки — это сомнения. Испытывая их, подросток теряет массу

возможностей, времени, потенциала, не решаясь перейти к реальным действиям и что-то изменить в своей жизни. Для человека с низким уровнем самоуважения такая линия поведения кажется выгодной в долгосрочной перспективе: отказываясь от попыток чего-либо достичь, то есть не рискуя, подросток тем самым защищает себя от негативных переживаний и чувств, связанных с возможной неудачей. Такое состояние склонно к аккумуляции, так что в конечном счете даже те дела, с которыми подросток ранее легко справлялся, становятся для него непосильными психологически.

Вместе с тем, несмотря на возникающие в подростковый период проблемы, специалисты отмечают, что в этом возрасте закладывается адекватность самооценки у любого индивида. Это связано с особенностями оценки подростками своих возможностей и критериев, имеющих для них особое значение. Оценка в подростковом возрасте куда более строгая и заниженная, что говорит об отсутствии вероятности слишком высокого самомнения и большем реализме. При этом количество критериев и качеств, которые охватывает правильная самооценка подростка, куда большее, нежели в детском возрасте.

Подростки редко когда способны передать свои чувства и общее душевное состояние словами. Гораздо ярче они выражают их в своей деятельности, в увлечениях, повседневных занятиях, успеваемости в школе, отношениях со сверстниками. Характерно то, что в подростковом возрасте каждый индивид уже имеет некое представление о своем идеальном образе и даже нацелен на него, но большая разница между их текущим состоянием и желаемым идеалом слишком велика и зачастую травмирует их. Подростки достаточно самокритичны в отношении себя, и если эту черту характера направить в верное русло, она будет способствовать правильному выявлению и признанию собственных ошибок, самореализации.

На данный момент достоверно известно, что нахождение в адекватном коллективе, где равномерно развиты как поддержка, так и конструктивная критика, способствует формированию нормальной здоровой самооценки лично-

сти. Это имеет и другую сторону. Когда подросток попадает в конкретную сформировавшуюся группу, у него возникает желание и потребность занять определенную нишу в ней. При этом он способен четко заранее сформировать для себя видение того, какие взаимоотношения развиваются между ним и коллективом. Если в реальности ему не удастся добиться поставленной цели, то он ощущает эмоциональную неудовлетворенность, при этом самооценка личности подростка сильно падает. Именно подобные сложности в подростковом возрасте возникают чаще всего. Условия проживания, социальное окружение, привитые нормы этики, поведения и воспитания в целом — все эти вещи оказывают огромное влияние на дальнейшую успешность индивида. При этом все признаки очень индивидуальны, так что реализация коммуникации у каждого подростка своя, поэтому по определенному ряду признаков в общении, он легко поймет какое-то несоответствие и будет чувствовать себя неполноценным. Опаснее всего, если подросток не способен отыскать себя в обществе во время периода своеобразного внутреннего бунтарства, вызванного потребностью занять какую-то определенную социальную нишу. Ощущение отчуждения, бесполезности, непонимания со стороны родственников — все это в результате может сформировать в дальнейшем социально деструктивного человека. Именно правильно налаженные отношения в семье, а также преждевременная забота о формировании адекватной самооценки помогут избежать подобной ситуации и адаптироваться подростку в обществе.

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность; именно от ее хода и зависит в решающей степени формирование самооценки ребенка, она прямо связана с его успеваемостью, успехами в учении. Причем психологические исследования показывают, что самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, над ней довлеют оценки окружающих, прежде всего оценки учителя. У хороших учеников формируется, как правило, высокая,

часто завышенная самооценка, у слабых — низкая, преимущественно заниженная. У слабых учеников постепенно начинает развиваться неуверенность в себе, тревожность, робость, они плохо чувствуют себя среди одноклассников, настороженно относятся к взрослым. Иной комплекс личностных качеств начинает складываться, в связи с высокой самооценкой, у сильных учеников. Их отличает уверенность в себе, нередко переходящая в чрезмерную самоуверенность, привычка быть первыми, образцовыми. И недооценка, и переоценка своих сил и возможностей — явление далеко не безобидное для школьника. Привычка к определенному положению в классном коллективе — «слабого», «среднего» или «сильного», задающего тон в учебе, — постепенно накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка. Все отношения детей также начинают складываться под влиянием этого, уже «узаконенного» деления класса по результатам учебной деятельности. «Звездами», к которым больше всего тянутся сверстники, в начальной школе оказываются те ребята, у которых в дневниках преобладают пятерки. Лишь позже, в подростковом возрасте, оценки и самооценки учащихся будут менять свои основания и сами меняться. Ребята начнут высоко ценить и качества хорошего товарища, и смелость, и ловкость, и увлеченность чем-то, и глубину интересов.

В подростковом возрасте самооценка поднимается на качественно новую ступень, обогащается новым содержанием, приобретает новые функции. Самое важное: именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать себя как личность, обладающую определенными психическими качествами, включенными в определенную систему социальных отношений. Знания подростка о себе приобретают обобщенный характер. Познавая себя в постоянном сравнении с другими людьми, он начинает активно выделять и усваивать нормы и эталоны взаимоотношений; в сферу осознаваемого включаются все виды его деятельности и взаимоотношений с окружающими. Самосознание становится своеобразным «ядром» личности, оно концентрирует в себе, как в фокусе, основные изменения в развитии личности. Многие психологи отмечают, что самооценка является довольно

поздним образованием, и начало ее реального действия нередко датируется лишь подростковым возрастом. Исследователи единодушны в описаниях особенностей самооценки детей этого возраста, отмечая ее ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в старшем подростковом возрасте. Наиболее очевидны изменения в содержательной стороне самооценки подростков. Это объясняется тем, что именно в этот период, достаточно краткий по своей продолжительности, наблюдается резкий переход от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя к относительно полной, всеобъемлющей Я-концепции. Так, количество качеств, которые осознает в себе старший подросток, в два раза больше, чем у младших школьников. Старшеклассники при оценке себя уже способны охватить почти все стороны собственной личности — их самооценка становится все более обобщенной. Кроме того, совершенствуются и их суждения относительно своих недостатков. Подростки раскрывают себя в категориях, отражающих их учебную деятельность, любимые занятия, интересы, увлечения. Они ориентированы на идеальную самооценку, но разрыв между их реальной и идеальной самооценкой для многих из них не является травмирующим. В содержании самооценки подростков преобладают основные моральные черты — доброта, честность, справедливость. Довольно высокий уровень самокритичности подростков позволяет им признавать в себе много отрицательных качеств и осознавать необходимость от них избавиться.

У подростков оценочные суждения, определяемые собственным идеалом, направлены на нахождение ответа на вопрос, каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от них и насколько он близок к своему идеалу. Развитие самосознания и его важнейшей стороны — самооценки — это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка целой гаммой специфических переживаний, на которые обращали внимание буквально все психологи, занимавшиеся этим возрастом. Они отмечали свойственную подросткам неуравновешенность, вспыльчивость, частые

смены настроения, иногда подавленность и прочие. С помощью самооценки происходит регулирование поведения личности. Завышенная самооценка, склонность переоценивать себя может привести к конфликтам с окружающими. Она порождает такие качества, как обидчивость, подозрительность и даже агрессивность. Заниженная самооценка личности, напротив, может сформировать чувство неуверенности, тревожности, привести к безынициативности. Для развития подростка недостаточно самооценки. Ему необходимо ее соотнесение с оценкой, которую он заслужил среди друзей, учителей, родителей и др.

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 внутри его гложут 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 сам не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости, грубости, частых конфликтах с окружающими взрослыми. Завышенная самооценка подростка характеризуется переоценкой своих данных, эгоистичностью, чувством превосходства, пренебрежением мнением других. Правильная (адекватная) самооценка характеризует знание себя, правильное отношение к другим. Заниженная самооценка — недооценка своих возможностей, неуверенность, чувство тревоги. Самооценка подростка во многом зависит от понимания родителями его достоинств. Когда родители поддерживают его, внимательны и добры к нему, выражают свое одобрение, подросток утверждает в мысли, что он многое значит для них и для себя самого. Самооценка растет за счет собственных достижений и успехов, похвал взрослых.

Подростки с низкой самооценкой застенчивы и чрезмерно уязвимы. Обнаружено, что низкая самооценка способствует расстройствам аппетита, состоянию подавленности, формированию вредных для здоровья привычек. Когда над подростком смеются, в чем-либо обвиняют, когда у

других людей складывается о нем плохое мнение, он глубоко страдает. Чем более он уязвим, тем выше уровень его тревожности. В результате, такие подростки стесняются, испытывают чувство неловкости в обществе и всеми силами стараются не оконфузиться. Они стремятся быть как можно более незаметными. Их не «видят» и не выбирают в лидеры, они редко участвуют в школьной или общественной деятельности. Они не умеют постоять за себя и не высказывают своего мнения по волнующим их вопросам. У таких подростков чаще обычного развивается чувство одиночества. Застенчивые люди в обществе часто испытывают неловкость и напряжение, что затрудняет их общение с окружающими. Поскольку они хотят нравиться другим, на них легче оказывать влияние и управлять ими, они позволяют другим принимать за себя решения.

Нет сомнения, что образ жизни и воспитание накладывают свой отпечаток на особенности личности человека. Следует также отметить, что, чем старше ребенок, тем больше сказывается на нем результаты его индивидуального опыта. Нет и не может быть ни одного подростка, который бы не отличался от другого; личность каждого из них уникальна и неповторима. Исследования показали, что общими для всех подростков, независимо от различий в их социализации, являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, порождающие потребности понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить эти потребности определяет целый «букет» психологических особенностей, специфических для подросткового кризиса. Самооценка и успеваемость в школе тесно связаны между собой. Тот подросток, кто уважает и ценит себя, как правило, хорошо или отлично учится. У тех подростков, кто уверен в себе и высоко ценит себя, множество стимулов к тому, чтобы хорошо выглядеть в глазах других людей, поддерживать высокую репутацию. Кроме того, они собираются подтвердить то, что они сами о себе думают. Неуверенные в себе подростки часто отстают в учебе. Им постоянно кажется, что задачи слишком трудные, а требования — слишком высокие. Такие ученики не только

не верят в свои силы, но и не развивают. Исследователи установили, что высокая самооценка определяется заинтересованностью родителей в ребенке, в частности их интересом к их друзьям, к его успехам в учебе, их вниманием к высказыванию ребенка. Обнаружилась связь высокой самооценки у подростков 11-14 лет с хорошими семейными взаимоотношениями. В это понятие включались теплые отношения между членами семьи, наличие в семье совместной деятельности, разумное участие детей в принятии решений на семейном совете. Исследователи выделяют три основных условия формирования у подростка высокой самооценки: 1) принятие родителями ребенка; 2) установление ими ясных и однозначных правил, регламентирующих его поведение; 3) предоставление ребенку свободы действий в установленных родителями границах.

В период позднего подросткового периода самое большое влияние на самооценку девушек оказывают друзья, а на самооценку юношей — отцы. У единственного ребенка в семье вероятность высокой самооценки больше, чем у подростка, имеющего братьев и сестер. Кроме того, несколько выше самооценка первого ребенка данного пола в семье. Например, первый сын в семье, где до его рождения были только девочки, обычно склонен оценивать себя более высоко, так же как и первая дочь в семье, где были только мальчики.

Оказывается, чем больше проблем, которые стоят перед подростками, тем ниже их самооценка. Исследование 200 подростков в возрасте от 14 до 16 лет показало, что на самооценку девочек оказывали влияние четыре проблемы: здоровье, физическое развитие, дом и семья.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие самооценки является одним из важнейших моментов в развитии личности подростка. У него возникает интерес к себе, к качествам своей личности, потребность сравнивать себя с другими, оценивать себя, разобраться в своих чувствах и переживаниях. На этой основе порой возникают конфликты, порождаемые противоречиями между уровнем притязаний подростка и его объективным положением в коллективе.

Литература:

1. Агафонов А. Н., Менлибаев К. Н. Социальная работа с молодежью девиантного поведения. — Петропавловск, 2017.
2. Василькова Ю. В., Т.А. Социальная педагогика: учебное пособие. — М., 2013.
3. Левин К. Психология юношеского возраста. — М.: Просвещение, 2009.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 2019. — 254 с.
5. Матвеева О. А. Развивающая коррекционная работа с детьми. — М., 2011.
6. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. — М., 2016.
7. Мустаева. Основы социальной педагогики. — Просвещение, 2015.
8. Поварницына Р. М. Как работать с трудными подростками. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова [и др.]. — М.: Международная педагогическая Академия, 2015. — 376 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Фарзалиева С. А.,
ст-ка 2 к. 1 гр. ФСПП ДГПУ*

Младший школьный возраст — этап развития ребенка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Хронологические границы этого возраста различны в разных странах и в разных исторических условиях. После 1943 граница младшего школьного возраста снизилась с 8 до 7 лет, с 1984 — до 6 лет. Эти границы могут быть условно определены в интервале от 6-7 до 10-11 лет, их уточнение зависит от официально принятых сроков начального обучения.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте.

Учебная деятельность ребенка развивается так же постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося. Ребенок учится не только знаниям, но и усвоению этих знаний.

Учась способам письма, счета, чтения и т.д., ребенок ориентирует себя на самоизменение — он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий. Самое существенное в учебной деятельности — это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений. «Не умел — умею», «Не мог — могу», «Был — стал», —

ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих достижений и изменений.

Рассмотрим примерные перечни основных требований применительно к младшим школьникам:

От них требуется:

- «знать, что они граждане своей страны;
- уметь воспитывать в себе волю и мужество, твердый характер и целеустремленность, доброту и требовательность, способность не поддаваться соблазнам наживы, потребительства, курения, употребления спиртного, наркотических и токсических средств;

- любить Родину, людей, способных своим трудом беззаветно служить народу и крепко держать свое слово;

- дружить с ребятами всех национальностей верно и преданно; быть принципиальным, требовательным и чистым в дружбе;

- бороться с проявлениями в себе и своих товарищах тщеславия, самодовольства, жестокости, равнодушия к людям и делу;

- беречь свое человеческое достоинство и честь; все добро, созданное народом, охранять и восстанавливать памятники культуры;

- помогать всем, попавшим в беду, и не требовать награды за добрый поступок; проявлять доброту и заботливость о людях в повседневной жизни;

- творить в учебе, в искусстве, в любом деле, в котором чувствуешь способность и тягу к творчеству».

В этом возрасте появляется также масса психосоциальных новообразований. Число факторов, влияющих на самооценку, заметно расширяется. У детей в возрасте от 7 до 12 лет продолжает формироваться стремление на все иметь свою точку зрения. У них также появляются суждения о собственной социальной значимости — **самооценка**. Она складывается благодаря развитию самосознания и обратной связи с теми из окружающих, чьим мнением они дорожат. Высокая оценка обычно бывает у детей в том случае, если родители относятся к ним с заинтересованностью, теплотой и любовью. **Младший школьный возраст — завершени развития самосознания.**

Ребенок в младшем школьном возрасте начинает думать об основаниях того, почему он думает так, а не иначе. Возникает механизм коррекции своего мышления со стороны логики, теоретического знания. Следовательно, ребенок становится способен подчинить намерение интеллектуальной цели. Дети не только лучше запоминают, но и способны размышлять о том, как они это делают.

7–11 лет — третий период умственного развития по **Пиаже** — период конкретных мыслительных операций. Мышление ребенка ограничено проблемами, касающимися конкретных реальных объектов. Эгоцентризм, присущий мышлению дошкольника, постепенно убывает, чему способствуют совместные игры, но не исчезает полностью. Конкретно мыслящие дети часто ошибаются, прогнозируя результат. Вследствие этого дети, однажды сформулировав какую-нибудь гипотезу, скорее отвергнут новые факты, чем изменят свою точку зрения. На смену децентрации приходит способность сосредоточиться на нескольких признаках сразу, соотносить их, учитывать одновременно несколько измерений состояния объекта или события. У ребенка развивается также способность мысленно прослеживать изменения объекта.

Произвольное внимание развивается вместе с другими функциями и прежде всего мотивацией учения, чувством ответственности за успех учебной деятельности.

В первом-втором классах уровень произвольного поведения все еще невысокий, дети еще весьма импульсивны и несдержаны.

Мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», — напоминал учителям **К. Д. Ушинский**, призывая опираться на первых порах школьной работы на эти особенности детского мышления. Задача школы первой ступени поднять мышление ребенка на качественно новый этап, развить интеллект до уровня понимания причинно-следственных связей. В школьный возраст, указывал

Л. С. Выгодский, ребенок вступает с относительно слабой функцией интеллекта (сравнительно с функциями

восприятия и памяти, которые развиты гораздо лучше). В школе интеллект обычно развивается так, как ни в какое другое время. Здесь особенно велика роль школы, учителя. Мышление детей развивается во взаимосвязи с их речью. Словарный запас нынешних четвероклассников насчитывает примерно 3500-4000 слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в том, что значительно обогащается словарный запас ребенка, но прежде всего в приобретении исключительно важного умения устно и письменно излагать свои мысли.

Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «созерцательной любознательностью». Младший школьник может путать цифры 9 и 6, мягкий и твердый знаки с буквой «р», но в то же время с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое.

Внимание младших школьников непроизвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Поэтому весь процесс обучения и воспитания ребенка начальной школы подчинен воспитанию культуры внимания.

Память в этот период имеет преимущественно наглядно-образный характер. Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий [1].

У учеников младших классов развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.) Возникают коллективные связи, формируется общественное мнение. Младший школьный возраст предоставляет большие возможности для формирования нравственных качеств и положительных черт личности.

Начиная с шестилетнего возраста, дети все больше проводят времени со сверстниками, причем почти всегда одного с ними пола. Усиливается конформизм, достигая своего пика к 12 годам. Популярные дети обычно хорошо адаптируются, чувствуют себя среди сверстников комфортно и, как правило, способны к сотрудничеству [1].

По-прежнему много времени дети уделяют игре. В ней развиваются чувства сотрудничества и соперничества, приобретают личностный смысл такие понятия, как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство.

С момента, когда ребенок пошел в школу, его эмоциональное развитие больше, чем раньше, зависит от того опыта, который он приобретает вне дома. Необъяснимые и вымышленные страхи прошлых лет сменяются другими, более осознанными: уроки, отношения между сверстника [4].

Мы рассмотрели психосоциальную и педагогическую характеристику младшего школьного возраста, но наиболее явные различия между детьми связаны с их полом и индивидуальными особенностями.

Для мальчиков и девочек существуют различные стили поведения, игры, увлечения и т.д. Замечено, что мальчики более склонны к проявлению агрессивности, чем девочки, и это, в частности, объясняется тем, что обладание некоторыми близкими к агрессивному формами поведения поощряется у мальчиков, а у девочек запрещается. Образ мужчины как защитника и воина входит в мужской социально-личностный стереотип. Девочкам же с самого раннего детства запрещается вести себя агрессивно, т.к. в женский социально-психологический стереотип входят противоположные агрессивности качества: доброта, мягкость, сопереживание, сочувствие и т.д.

Особую роль в личностном развитии ребенка играет то, как дети воспринимают и оценивают своих родителей. Самое заметное воздействие родителей на себе испытывают дети в возрасте от 3 до 9 лет. Но между мальчиками и девочками имеются различия. Так, у девочек психологическое влияние родителей начинает чувствоваться раньше и продолжается дольше, чем у мальчиков. Далее у ребенка усиливается стремление быть похожим на старших. Для мальчиков объектом подражания часто становится тот человек, который ведет себя «как настоящий мужчина». У девочек развивается тенденция подражать тем, кто вы-глядит «как настоящая женщина».

Говоря об индивидуальных особенностях детей можно вспомнить о явлении **акселерации**, ведь уже в дошкольном возрасте около 8 % детей имеют «разброс» физиологического развития по показателям биологического возраста в 2-3 года.

Другой аспект: один ученик приходит в школу ухоженный, дома интересуются его успехами, помогают преодолеть трудности — все это создает у ребенка состояние внутренней уверенности и защищенности, с ним и учителю легче найти контакт. А у сидящего рядом может быть иная среда обитания в семье: неустроенность быта, скандалы между родителями все это влияет на усвоение моральных и нравственных ценностей, от этого зависит его реакция на школьные события.

Помимо проблем, связанных с условиями развития ребенка в полной семье, существуют проблемы воспитания в неполной семье или усыновленного ребенка.

Главным мерилом, определяющим положение ребенка в группе сверстников, становится оценка учителя, успехи в учебе. Именно он может помочь ребенку в его психологическом и социальном становлении. В этот период учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психическое состояние не только в классе, на уровне и в общении со сверстниками, его влияние простирается и на отношения в семье (3, с. 126).

В период младшего школьного возраста в личности ребенка происходят качественные изменения, связанные с ростом самосознания. Ребенок начинает ощущать, осознавать себя личностью. Он еще не личность в восприятии взрослых, но уже личность в собственном восприятии. Овладение комплексом нравственных требований и умений способствует его личному развитию.

Рассмотрев характеристики нравственного воспитания и младшего школьного возраста, перейдем непосредственно к особенностям морального воспитания учащихся начальной школы.

Большая часть детей приходит в 1 класс из детского сада, где ребята получают достаточный запас нравственных представлений и привычек. Дети имеют широкий круг пред-

ставлений о хороших и плохих поступках, навыки вежливого отношения к окружающим. Стремление детей стать школьниками является хорошим стимулом для нравственного воспитания. С приходом детей в школу круг их общения и обязанностей расширяется. Главным для детей, как уже было сказано, становится учеба. Кроме того в школе они должны научиться строить нравственные отношения с товарищами по классу и с учителем. Осознание важности, нужности новых обязанностей и дел предопределяет готовность ребенка выполнять новые требования взрослых: добросовестно готовить школьные задания, старательно овладевать знаниями, активно участвовать в жизни класса.

Психологи установили, что младший школьный возраст характеризуется также повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Стержнем воспитания, определяющим нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношения детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость

На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция». Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от обстоятельств [8].

Ж. Пиаже установлено, что в период 5-12 лет представления ребенка о нравственности меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму. **Нравственный реализм**, в понимании Пиаже, — это твердое, непоколебимое и однозначное понимание добра и зла, разделяющее все существующее только на две категории — хорошее и плохое — и не усматривающее никаких полутеней в нравственных оценках.

Нравственный релятивизм, проявляющийся у детей приблизительно с 11 лет, основан на убеждении, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть нравственно оправданное и осуждаемое. Реалист мыслит

категориями авторитета и полагает, что законы нравственности установлены властью и незыблемы, что они абсолютны и не имеют исключений, что их нельзя менять. В период нравственного реализма дети судят о действиях людей по их следствиям, а не по намерениям. Для них любой поступок, приведший к отрицательному результату, является плохим независимо от того, совершен он случайно или намерено, из плохих или хороших побуждений. Однако при явных отрицательных следствиях поступков они способны в определенной степени принимать в расчет намерения человека, давая нравственную оценку его действиям [3].

Важную роль в нравственном развитии ребенка играет **эмпатия** — способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Эмпатия как свойство личности выступает мотивом различных форм поведения.

Сочувствие — устойчивое свойство, оно побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в его основе лежит нравственная потребность в благополучии других людей, на его основе формируется представление о ценности другого [3].

С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб человека на реакцию на его чувства и далее — на реакцию на жизненную ситуацию в целом. В младшем школьном возрасте наряду с развивающимся чувством «Я» у ребенка складывается представление о «Я» других людей, отличным от собственного. В этот период важно научить ребенка учитывать интересы других, их потребности, представленные переживаниях. Для развития эмпатии очень важно учитывать, что в этом возрасте ребенок особенно восприимчив к воздействиям взрослого. Но для этого нужно, чтобы сам воспитатель был эмоционально отзывчив на переживания ребенка, умел вовремя прийти ему на помощь.

Через эмпатию при перевоспитании ребенка возможно формирование непроизвольной нравственной мотивации. Если ребенок совершает нравственный поступок из потребности в самоутверждении, то его все равно необходимо похвалить. Видя радость человека, которому он помог, он переживает удовлетворение. В результате повторения

таких ситуаций произойдет сдвиг мотива: он будет стремиться удовлетворить потребности других людей ради их благополучия.

Нравственное развитие младших школьников отличается заметным своеобразием. В их моральном сознании преобладают императивные (повелительные) элементы, обусловливаемые указаниями, советами и требованиями учителя. Оно фактически функционирует в форме этих требований, причем при оценке поведения дети исходят, главным образом, из того, что не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них учителю. С этим же связана и другая черта. Остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, дети зачастую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ у младших школьников находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы.

Известная «повернутость» морального сознания вовне и недостаточный уровень самосознания имеют своим следствием то, что нравственная роль в поведении младших школьников оказывается слабой. Поступки детей зачастую носят подражательный характер или вызывается импульсивными возникающими внутренними побуждениями. Это нужно учитывать в процессе воспитания. Весьма важно, в частности, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различным вопросам поведения [7].

В нравственном воспитании младших школьников следует учитывать, что дети начинают активно, самостоятельно разбираться в различных жизненных ситуациях, но при этом их оценка событий, поступков часто носит ситуативный характер. Стремление самим во всем разобраться поддерживается учителем, он помогает детям в выборе правильной нравственной оценки.

Большое значение для понимания сущности работы с детьми имеет позиция **А. Н. Леонтьева**: личность тоже

«производится» — создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности.

Именно по тому, как адаптируется ребенок к общественным нормам жизни, мы судим о его психическом здоровье, о том, живет ли он в согласии с самим собой. Условия жизни, позволяющие ребенку успешно осваивать опыт человеческого бытия, обеспечивают развитие психической зрелости, то есть готовности контролировать свои желания и чувства.

Психическая зрелость детей к началу школьного обучения не может быть высокой, но она — важный показатель определенного психического развития ребенка, готовности сдерживать свои желания, общаться на деловой основе, соблюдать дистанцию в беседе с окружающим людьми, подчиняться правилам общения в зависимости от обстановки и ситуации, делая выбор на основе своих нравственных представлений.

Основой воспитания, определяющей нравственное развитие, является формирование гуманистических отношений детей, не зависимо от содержания, методов, форм воспитательной работы, о которых мы будем говорить в четвертом параграфе. Процесс воспитания, направленный на развитие всех детей, должен быть построен так, чтобы обеспечить оптимальное развитие каждого ребенка, исходя из его индивидуальности.

Знание моральных норм есть предпосылка нравственного поведения, но одних знаний не достаточно. Критерием нравственного воспитания могут быть только реальные поступки детей, их побудительные мотивы. Желание, готовность и способность сознательно соблюдать нормы морали могут быть воспитаны только упражняясь в нравственных поступках.

Непосредственное влияние на приобретение нравственных ценностей лежит на учителе. Результат этого процесса зависит от того, как педагог преподносит его ребенку.

Слово учителя — своего рода инструмент воздействия на воспитание личности ребенка. Именно через беседы с педагогом, духовное развитие ребенка, самообразование,

радость достижения целей, благородный труд открывают человеку глаза на самого себя. Мы призываем своих воспитанников, быть правдивыми и откровенными с самим собой, ставить такую цель в жизни, для достижения которой надо было решить задачи, которые соответствуют правилам морали.

Нравственное воспитание является основой всех основ, в зависимости от того, что вложил педагог в душу ребенка в этом возрасте, будет зависеть, что возведет он сам в дальнейшем, как будет строить свои отношения с окружающими.

Включаясь в учебную деятельность, младшие школьники учатся действовать целенаправленно и при выполнении учебных заданий, и при определении способов своего поведения. Их действия приобретают осознанный характер [5].

Здесь мы подходим к вопросу о значимости единства трех компонентов учебной деятельности (мотивационного, содержательного, операционного) для становления учащихся начальных классов как субъекта учебной деятельности. Причем, суть значимости этого единства можно рассматривать в двух аспектах.

Первое — это возможность развития каждого из них на основе двух других. Таким образом, учащийся становится активным участником процесса обучения только тогда, когда он владеет определенным содержанием, т. е. знает, что делать и для чего. Выбор того, как делать, определяются и его знаниями, и его уровнем овладения операционными структурами, и мотивами данной деятельности.

Второй аспект, раскрывающий сущность значимости единства данных компонентов, представляет собой следующее: на сегодняшний день процесс обучения в начальной школе в значительной степени направлен на усвоение знаний и приемов, способов учебной работы, т.е. упор делается на содержательный и частично операционные компоненты. При этом предполагается, что в ходе этого процесса идет и умственное развитие, и нравственное.

Проблема нравственного развития младшего школьника в процессе обучения взаимосвязана с тремя факторами, которые определяет **Т. В. Морозова**.

Во-первых, придя в школу, ребенок переходит от «жизне-го» усвоения окружающей действительности, в том числе и морально-нравственных норм, существующих в обществе, к его научному и целенаправленному изучению. Это происходит на уроках чтения, русского языка, природо-ведения и т.д. Значение такого же целенаправленного обу-чения имеет и оценочная деятельность учителя в процессе уроков, его беседы, внеклассная работа т. п.

Во-вторых, в ходе учебной работы школьники вклю-чены в реальную коллективную деятельность, где также идет усвоение нравственных норм, регулирующих взаимо-отношения учащихся между собой и взаимоотношения учеников с учителем.

И третий фактор: в процессе обсуждения положения в современной школе все чаще звучит тезис о том, что **обуче-ние в школе — это, прежде всего, формирование нрав-ственной личности.**

С этой точки зрения и необходимо решать проблему умственного и нравственного развития учащихся в процессе школьного обучения, в единстве, в тесной взаимосвязи одного и другого [6].

Работая над проблемами нравственной воспитанности младших школьников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности, о которых говорилось во втором параграфе.

Учитывая возраст детей, нормы нравственного пове-дения можно разбить на 3 уровня:

Ребенок до 5 лет усваивает примитивный уровень правил поведения, основанный на запрете или отрицании чего-либо. Если малыша приучили к выполнению данных элементарных норм, то окружающие считают этого малыша воспитанным ребенком.

К 10-11-ти годам необходимо, чтобы подросток умел учитывать состояние окружающих людей, и его присутствие не только не мешало им, но и было бы приятным. Бессмыс-ленно говорить о втором уровне нравственного воспитания, если не освоен первый.

На 3 уровне (к 12-14 годам) осваивается принцип: «Помогай окружающим людям!»

У младших школьников может существовать противоречие между знанием, как нужно, и практическим применением (это касается этикета, правил хорошего тона, общения). Не всегда знание моральных норм и правил поведения соответствует реальным действиям ребенка. Особенно часто это случается в ситуациях, где происходит несовпадение этических норм и личных желаний ребенка.

Также в данном возрасте может наблюдаться неравномерность применения вежливого общения с взрослыми и сверстниками (в быту и дома, в школе и на улице).

В. А. Сухомлинский говорил: «В младшем возрасте, когда душа очень податлива к эмоциональным воздействиям, мы раскрываем перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учим их азбуке морали:

1. Ты живешь среди людей. Не забывай, что каждый твой поступок, каждое твое желание отражается на окружающих тебя людях. Знай, что существует граница между тем, что тебе хочется, и тем, что можно. Проверяй свои поступки вопросом к самому к себе: не делаешь ли ты зла, неудобства людям? Делай все так, чтобы людям, окружающим, тебя было хорошо.

2. Ты пользуешься благами, созданными другими людьми. Люди делают тебе счастье детства. Плати им за это добром.

3. Все блага и радости жизни создаются трудом. Без труда нельзя честно жить.

4. Будь добрым и чутким к людям. Помогай слабым и беззащитным. Помогай товарищу в беде. Не причиняй людям зла. Уважай и почитай мать и отца — они дали тебе жизнь, они воспитывают тебя, они хотят, чтобы ты стал честным гражданином, человеком с добрым сердцем и чистой душой.

5. Будь равнодушен к злу. Борись против зла, обмана, несправедливости. Будь непримиримым к тому, кто стремится жить за счет других людей, причиняет зло другим людям, обкрадывает общество.

Такова азбука нравственной культуры, овладевая которой дети постигают сущность добра и зла, чести и бесчестия, справедливости и несправедливости».

Формирование нравственности происходит в школе на всех уроках. И в этом отношении нет главных и неглавных предметов. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, учитель, его личность, знания, убеждения, но и та атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ученик, превращаясь из объекта в субъект воспитания. Развивающая активность школьника, сознательность, инициативность в процессе обучения и есть овладение собственным поведением.

Для нравственного воспитания важно организовать учение как коллективную деятельность, пронизанную выскоонравственными отношениями. Влияние коллектива на личность оптимально тогда, когда каждый ребенок занимает в коллективе адекватное своим возможностям место, становится незаменимой личностью. Это приводит к развитию чувства собственного достоинства, которое заставляет ребенка без внешнего побуждения действовать согласно установленным нравственным нормам и принципам. Воспитание в коллективе ставит школьника, даже младшего перед необходимостью элементарного самовоспитания и самообразования, без которых вообще невозможно развитие, в том числе и нравственное.

В практике воспитательной работы далеко не всегда учитывают возрастную нравственную самостоятельность школьников. Длительное время поведения учащихся организовано так, что они находятся под прямым контролем учителя или коллектива, а это нередко отрицательно сказывается на нравственном развитии детей, видимые результаты которого проявляются у них позже, в подростковом возрасте [2].

Новое содержание начального обучения открыло новые возможности для воспитания детей, в котором определяющее значение имеет содержание образования, методика преподавания, личность и знания учителя, который передает свое мировоззрение, культуру, нравственный опыт следующему поколению. Все это составляет систему воздействий, которая направляет развитие детей и определяет особенности их формирования. В начальных классах

требуются специальные приемы, чтобы дети смогли осознать учебную задачу и как общую, и как относящуюся лично к ним. Одна из задач нравственного воспитания школы — правильно организовать деятельность ребёнка. Поэтому важно изучить способы организации нравственного воспитания (формы, методы и приемы).

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? — М., 2015.
2. Григорович Л. А. Педагогика и психология. — М., 2014.
3. Немов Р. С. Психология. В трех книгах. Кн. 1.: Общие основы психологии. — М.: Владос, 2016.
4. Панфилова М. А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. — М., 2016.
5. Рахимов А. З. Роль нравственного воспитания в формировании личности. // Классный руководитель. 2018. № 6.
6. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2017.
7. Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников: Пособие для клас. руководителей. — М.: Академия, 2016.
8. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение? — М.: Академия, 2018.

ПРОБЛЕМА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

*Магомедова А. А.,
ст-ка 2 к. 1 гр. ФСПП ДГПУ*

В 2010 году интернетом в России пользовались 43,3 млн человек, в 2015 году — 78 млн человек, в 2017 году — 87 млн человек (73 % населения), к середине 2018 года — более 90 млн человек (81 % населения). Такой прирост неизбежно ведет к увеличению численности интернет-зависимых.

Компьютерная зависимость — патологическое пристрастие человека к занятиям, связанным с компьютером, а так же игры и др., приводящее к резкому сокращению других видов деятельности, ограничению общения с другими людьми.

По данным исследований сейчас в России до 80 % школьников в возрасте 12-15 лет страдают компьютерной зависимостью. Ученые считают, что дальнейшее исследование зависимости не утешительно, т. к. все большее количество подростков и молодых людей до 30 лет проводит в интернете: в социальных сетях, в чатах или за компьютерными играми больше 5-7 часов в день. А также, хочется отметить, что в наши дни большинство пожилых людей так же тянутся к компьютеру, к играм и социальным сетям.

1. Кибераддикция — зависимость от компьютерных игр. Этот вид включает в себя 2 группы:

— ролевые компьютерные игры, для них характерен максимальный уход из реальной жизни в виртуальную;

— не ролевые компьютерные игры, для которых характерно достижение какой либо цели — пройти игру, собрать максимальное количество баллов.

2. Сетеголизм — характеризуется долгим прибыванием в сети Интернет, в виртуальном мире (по 12-14 часов в сутки), заведением виртуальных знакомств, общением в чатах.

3. Хакерство — вид деятельности, при котором происходит поиск информации и применении тех знаний.

Компьютерная зависимость действует на человека так же, как и наркотик, если по какой либо причине у подростка нет возможности сесть за компьютер, у него начинается настоящая «ломка».

Причины возникновения зависимости

- Отсутствие или недостаток общения и теплых эмоциональных отношений в семье.
- Отсутствие серьезных увлечений, интересов.
- Неумение налаживать контакт с другими людьми, отсутствие друзей.
- Невозможность справиться с жизненными трудностями.
- Низкая самооценка, неуверенность в себе и своих силах.
- Повторение за родителями, взрослыми, друзьями, которые так же страдают компьютерной зависимостью.

Для того чтобы уберечь ребенка от компьютерной зависимости нужно:

— уделять ребенку достаточно внимания, спрашивать, как прошел его день, интересоваться, но нужно это делать в меру;

— приобщать ребенка к выполнению обязанностей;

— научить ребенка справляться с жизненными трудностями, стрессовыми ситуациями;

— установить правила пользования компьютером и помнить, что

- Ребенку от 5 до 7 лет нежелательно взаимодействовать с компьютером более 7-10 минут в день;

- Детям 7-12 лет норма — 30 минут в день;

- Дети 12-14 лет могут проводить за компьютером — 1 час в день;

- 14-17 максимальное время 1,5 часа;

— так же необходимо контролировать что именно делает ребенок в компьютере, планшете или другом гаджете, какие играет игры, с кем и как общается, какие сайты посещает;

— и самое главное подавать хороший пример своему ребенку.

Если соблюдать все эти правила, можно огородить ребенка от всего плохого.

А именно от:

- ухудшения зрения;
- снижения иммунитета;
- утомляемости;
- боли в спине;
- бессонницы.

Но никто не исключает положительное влияние компьютера и интернета на ребенка. В сети Интернет можно найти любую информацию, на любую тему, а так же полезное влияние могут оказать и видеоигры, направленные на развитие мышления, логику и внимания. Проблемы возникают тогда, когда время, проведенное в сети превышает норму, возникает патологическое пристрастие и необходимость проводить за компьютером больше времени.

Негативное влияние компьютерной зависимости сказывается на такие качества как дружелюбие, сострадание, открытость, желание общения. При выраженной зависимости наблюдается полная деградация социальных связей личности, и так называемая социальная дезадаптация человека.

Если говорить о физическом состоянии ребенка, то у него наблюдается сонливость, усталость, ведь многие дети больше предпочитают игры, чем сон. При этом эйфория и возбужденность, вызванная играми, может скрывать усталость, что становится причиной еще большего утомления организма.

Литература:

1. Кулаковская Д. Н. Проблема компьютерной зависимости среди старшеклассников. 2021. С. 13–17.
2. Балонов. Компьютер и подросток. 2014. С. 107-110.
3. Бурова В. А. Кибераддикты среди нас. 2014. С. 20-26.
4. Войкунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета. 2014. С. 90-100.
5. Войкунский А. Е. Исследование Интернета в психологии. 2012. С. 235-250.
6. Войкунский А. Е. Интернет — новая область исследований в психологической науке. 2012. С. 81-101.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЛИДЕРСТВА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Алиева М. Б.,
к.п.н, доцент ФСПП ДГПУ*
*Шихамирова Б. А.,
к.п.н, доцент ФСПП ДГПУ*
*Явбатырова Б. Г.,
к.п.н, доцент ФСПП ДГПУ*

Еще с истории известны великие вожди, полководцы, правители. Еще с древнейших времен в философии стоит вопрос о том, кто должен стоять во главе. Вопросами лидерства занимается социальная психология и психология личности. И так, важным является изучение лидерства в развитии детей и их взрослении, особенно, лидерство имеет значение в подростковых группах.

Прежде всего, необходимо определить понятие «лидерство».

Лидерство — отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе [6].

Лидерство — процесс влияния на членов группы для достижения групповых целей. Лидерство — это процесс организации работы в группе, где лидером выступает человек, к которому прислушиваются, доверяют. Лидер может быть, как назначенным (формальный лидер), так и выбранным группой (неформальный лидер). Последний не имеет никаких полномочий, он равноправный участник группы, к мнению которого по той или иной причине прислушивается коллектив.

Лидер — это член группы, чей авторитет безоговорочно признается остальными членами, готовыми следовать за ним [1].

Лидерство понимается З. Фрейдом, как психологический процесс, имеющий две стороны: с одной стороны, индивидуальный, а с другой — групповой.

Многие, кто становятся лидерами, берут на себя такую ответственность только ради возможных власти, славы и богатства. Но ведь не только эти стремления способствуют появлению лидеров.

У них есть определенное качество, которое, называют пассионарность, то есть они обладают избытком биохимической энергии. У них стремление изменить окружающее превышает инстинкт самосохранения.

Однако направление энергии многих пассионариев оказывается не к месту, не ко времени, и они погибают как высокосортные семена, попавшие на неблагоприятную почву. Так происходит со многими. Но те, чье направление энергии находит отклик в обществе и соответствует его актуальным потребностям, становятся лидерами. Каждый лидер своеобразен, но при всем разнообразии лидеров у них всех можно обнаружить важные общие свойства:

Во-первых, — инициатива в деятельности, принятии верных решений, ведь яркий лидер, как луч солнца в дождливую погоду, вселяет надежду, дает стимул и новый порыв в осуществлении намеченных планов.

Во-вторых, — готовность нести ответственность за свои решения, при этом, не ища, кого можно было бы обвинить, что результат не достигнут, или в том, что произошли определенные сбои при выполнении задач.

В-третьих, — обладание определенной интуицией. Она позволяет схватывать то, что нельзя увидеть или высчитать. Интуиция оказывается гораздо важнее научных знаний, теоретической подготовки. Многие выдающиеся лидеры не были учеными, даже если их именовали «корифеями всех наук».

В-четвертых, — способность убеждать, скорее — увлекать людей, завоевывать доверие и симпатии.

В-пятых, — мысль о том, что одной из основных черт лидера является умение быстро находить эффективные пути и средства решения задач, подтверждается на каждом шагу. Интересно высказывание на этот счет Наполеона Бонапарта: «Мой гений состоит в том, что одним быстрым взглядом я охватывал все трудности дела, но в то же время

и все ресурсы для преодоления этих трудностей; этому обязано мое превосходство над другими».

Конечно, этими свойствами лидеры наделены в различной пропорции.

Кроме того, свойства лидера умножаются или ослабляются в зависимости от того, каково его непосредственное окружение, в какой мере он обладает властью. Нам кажется, что в данном контексте Эйзенхауэр Дуайт очень точно определил критерий отбора лидеров (в большинстве случаев): «Чтобы стать лидером, человек должен иметь последователей. Чтобы найти последователей, человек должен пользоваться доверием. Итак, главное из качеств, необходимых лидеру — бесспорная цельность личности. Без неё невозможен реальный успех, где бы то ни было — в рабочей бригаде, на футбольном поле, в армии или деловом офисе. Если товарищи обнаружат, что вы обманщик, если они обнаружат, что вам недостаёт искренности и цельности личности, то вы обречены на неудачу. Слова и поступки человека не должны расходиться между собой. Следовательно, главная необходимость — это цельная личность и высокая цель».

Прежде, чем выяснять, кто обычно становится лидером, какими для этого нужно обладать чертами и линиями поведения, нужно ввести понятие «лидерство».

Лидерство — это естественный социально-психологический процесс в группе, построенной на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. Лидер не только направляет и ведет своих последователей, но и хочет вести их за собой, а последователи не просто идут за лидером, но и хотят идти за ним. З. Фрейд понимал лидерство как двуединый психологический процесс: с одной стороны, групповой, с другой — индивидуальный [3].

В основе этих процессов лежит способность лидеров притягивать чувство восхищения, обожания, любви. Поклонение людей одной и той же личности может сделать эту личность лидером.

Обязательное условие лидерства — обладание властью в конкретных формальных или неформальных организациях самых разных уровней и масштаба. Но во всех

случаях лидер имеет социальную и психологическую, эмоциональную опору в обществе или в коллективах людей, которые за ним следуют [2].

Соответственно, лидер — социальная роль определенной личности в группе, он ведет группу, организует, планирует и управляет деятельностью группы, проявляя при этом более высокий, чем все остальные члены группы уровень активности. Исследования показывают, что знания, и способности лидера оцениваются людьми всегда значительно выше, чем соответствующие качества остальных членов группы.

Лидер, непременно должен быть авторитарной личностью, также существуют и другие важные качества, которыми должен обладать лидер. Такое качество, как умение общаться. Общение тесно связано с доверием. И в каждом случае общения лидера с людьми может рассматриваться как реализованная или упущенная возможность вызвать их доверие. Поэтому при подготовке лидера важное значение имеет технология общения, которая основана на соблюдении ряда специфических требований и правил управленческого этикета. Лидеру необходимо в своей повседневной деятельности знать и придерживаться этих правил.

Лидер в своей работе должен идти по следующим направлениям:

- потребности задачи (установление и реализация основной цели);

- потребности группы (создание, сохранение и мотивация группы на качественное выполнение задач; поощрение групповой работы);

- индивидуальные потребности (поддержание гармонии и осознание индивидуальных потребностей каждого, для достижения общих целей).

Основывая работу лидера на этих основных элементах, выдвигается основная задача, которая заключается в достижении наилучшего баланса между целью и людьми, с тем чтобы эффективно выполнить поставленную задачу в конкретной ситуации. Также лидер никогда не должен игнорировать ситуацию, так как внешние перемены могут

изменить характер задачи, выдвинуть иные приоритеты или вызвать осложнения.

Можно сказать, что лидером является тот человек, который успешно выполняет следующие основные роли: направляющую; организующую; вдохновляющую.

Суть направляющей роли лидера заключается в определении задачи. Он должен поддерживать стиль работы и идеи. Организующая роль характеризуется координацией деятельности для успешного выполнения деятельности в группе. Вдохновляющая роль лидера — обеспечение понимания значимости поставленных задач в меняющемся мире, а также защите интересов группы в отношении с внешним миром. Ни одну из данных ролей нельзя выполнять в отдельности. Только в совокупности эти роли помогут лидеру стать авторитетом в коллективе. Составляющими понятия «лидерство» можно назвать такие факторы, как лидер, группа, задача и ситуация. Понимание взаимосвязи этих факторов — ключ к разработке линии лидерства, которая поможет справиться с различными ситуациями.

Как уже отмечалось ранее, лидер, должен обладать определенным набором качеств, одни из которых могут быть заложены генетически, а другие приобретены в процессе систематической и упорной работы над собой [1].

Дж. Скотт определяет харизматичное лидерство, как нестандартная форма нормативного социального устройства, возникающая в период кризиса, когда люди видят в личности обладающей харизмой, необыкновенный духовный дар и разум, с помощью чего харизматический лидер способен вывести народ из кризисной ситуации благодаря радикальной реорганизации. Харизматическое лидерство — это действенная форма руководства, которая может стать необыкновенной силой в коллективе или в поезде с отказавшими тормозами. Эти особенности харизмы объясняются тем, что она не нуждается в определенных экспериментальных доказательствах для вовлечения сторонников и требует минимальных технических способностей от лидера.

Харизматическое качество личности лидера описывается уверенностью в себе, обладание шармом, умением

вести за собой и убеждать. Обычно они красноречивы и обладают умением чувствовать потребности и заботы своих последователей; они показывают направление движения и внушают уверенность. Руководители, обладающие выраженной харизмой — мастера социального общения, они очень внимательны к социальному окружению [6].

В природе подавляющего большинства людей существует потребность в подчинении. И, следовательно, им нужен лидер, которому они готовы отдать власть над собой.

Формирование представлений о том, каким должен быть настоящий лидер, осуществляется на основе психологических потребностей людей. Им необходима личность, которая взяла бы на себя ответственность за их настоящее и повела к лучшему будущему [4]. Основой этих процессов является умение лидера предрасполагать себе, притягивать любви, восхищения, обожания. Люди, поклоняющиеся одной и той же личности, могут сделать эту личность лидером.

Основное условием лидера является способность обладать властью над членами группы. Причем не имеет значение, в какой он функционирует группе: в неформальной группе или официальной организации. Но в любом случае лидер имеет психологическую, социальную и эмоциональную поддержку в обществе или в группе людей, которые следуют за ним.

Говоря о лидерстве большое значение, имеют понятия коллектив, класс, группа, так как они являются объектами взаимодействия.

Группа — ограниченная в размерах общность людей, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков (характера выполняемой деятельности, композиции, структуры, уровня развития, социальной или классовой принадлежности, и т.д.) [3].

Коллектив — это группа людей, составляющая часть общества, объединенная общими целями и близкими мотивами совместной деятельности, развивающими это общество [4].

Говоря о школьном классе, можно отметить, что это своеобразный школьный коллектив. Представляет собой объединение людей с одним и тем же составом взаимодей-

ствующих между собой. Но сказать о наличии общих целей, трудно. Лишь можно утверждать, что цели порождаются самой деятельностью. Без лидера группа может существовать лишь недолгое время, так как необходимо скреплять взаимоотношения. Основная задача лидера — вызывать активность, устранять пассивность, вовлекать всех членов группы в управление ею. Лидер дает группе единство ценностей и целей. Возникает функция участия лидера в реализации «жизненно важных функций» группы из утверждения Фишера и Эллиса (книга по коммуникации в малых группах 1990). Однако лидерство может быть сосредоточенно не только в одном человеке, а распределено между несколькими или же всеми членами группы. Так в развитии различных ситуаций инициатива «правления» будет передаваться от одного человека к другому [9].

Следует отметить, что в группе выделяют два типа лидеров: формальный и неформальный.

Формальный лидер — установленный лидер, который обладает законной властью, благодаря чему воздействует на других людей [6].

Например, это может быть староста в школьном классе назначенный классным руководителем. В большинстве случаев формальный лидер избирается коллективом и одобряется руководителем. В данном случае лидер наделен различными полномочиями и определенными функциями в пределах законной власти.

В процессе работы группы лидерские функции могут, выполняться другими людьми. Здесь уже речь идет о понятии «неформальный лидер».

Неформальные лидеры — члены группы, авторитет которых опирается на их влияние в группе. Влияние неформальных лидеров опирается в основном на авторитет и компетентность. Они не наделены законной властью.

Ситуация считается наиболее оптимальной, когда одно и то же лицо является и формальным, и неформальным лидером. Так же, многое зависит от отношений, которые сложатся между ними.

Неформальная структура в сложившейся группе характеризуется наличием общей цели. Которая, в свою оче-

редь вызывает потребность в четком постановлении задач и поиске путей их решения. Необходимость формулировки целей и их достижение приводит к появлению лидера. Где основной задачей является выполнение всех этих процедур, а так же и управление людьми. В зависимости от влияния лидера на группу выделяют позитивных и негативных лидеров [40].

Немецкий психолог К. Левин в 30-е гг. XX в. Провел эксперименты, на основе которых выделил следующие классические стили руководства:

1. Авторитарный стиль. В данном случае лидер говорит своим подчиненным, что должно быть сделано и как. Эффективен он в случае ограниченного времени и высоко мотивированных участников группы.

2. Демократический стиль. Этот стиль предполагает свободу и равноправие всех членов группы. Лидер находится в уважении всех остальных участников группы, он является направляющим лицом. Все же решения группой принимаются совместно.

3. Либеральный стиль. Каждый сам определяет, что он может делать, свои ценности и интересы. Лидер не является в данной ситуации как таковым лидером — он устранин от руководства.

Отмечая актуальность и широкую востребованность темы лидерства во всем мире, большинство авторов соглашается с тем, что научная проработанность этого понятия не так совершенна, как хотелось бы этого. В психологии наибольшее распространение получили следующие теории [7]: теория личностных черт; мотивационная теория; ситуативная теория лидерства; ситуативно-личностная теория; теория гуманистического направления; атрибутивная теория; теория ожидания-взаимодействия.

Из этих теорий выделяют следующие три основные и общепризнанные:

1. Теория личностных черт (представителями являются: Е. М. Дубовская, Р. Л. Кричевский, Р. Д. Мубинова). Согласно данной теории, лидерами рождаются, а не становятся. Английский психолог и антрополог Ф. Гальтон, является основоположником данной теории он и выдвинул идею

наследственности в природе лидерства. В основе идеи лежало убеждение, что если лидер обладает качествами, которые передаются по наследству и отличают его от других, то эти качества можно выделить. Однако перечень этих качеств не удалось составить. Попытки составить список черт, присущих лидеру, привели к тому, что лишь 5 % личностных черт от числа всех исследований были общими для лидеров. А попытки прогноза реального поведения людей с помощью психологических тестов, основывающихся на идеальной основе «лидерских черт», вовсе оказались провальными и не соответствовали реальной ситуации [2, 3].

Данная теория хоть и не дала полноценного научного обоснования успеха отдельных лидеров, но основные точки исследования данного явления она наметила. Также эта теория большое значение имела в разработке процедур выбора кандидатов на руководящие должности. Так как были выделены основные черты, которыми должен обладать лидер. Такими чертами являются: самообладание, упорство, справедливость, смелость, уверенность в решениях, расчетливость, ум, энергичность, организаторские способности, честность, коммуникабельность, харизма, эрудиция, настойчивость, целеустремленность и т.д. [3].

2. Ситуативная теория лидерства (А. Менегетти, Ф. Карделл, Р. Дилтс).

Появление лидера с точки зрения данной теории рассматривается как результат встречи субъекта, места, времени и обстоятельств. Это говорит о том, что в зависимости от конкретной ситуации коллективной жизни отличаются отдельные члены группы, которые превосходят других хотя бы в каком-то одном качестве. Но поскольку именно, это качество является необходимым в образовавшейся ситуации, член группы, обладающий этим качеством, и становится лидером [5].

Следует отметить, что ситуативная теория лидерства предполагает и подчеркивает относительность лидерских черт, так как качественно разные ситуации могут требовать и качественно разные черты личности, которые становятся лидерами.

Исследователям показалась эта концепция недостаточно убедительной. В связи с чем, были предприняты попытки рассмотреть в ней личность лидера как марионетки. Американский ученый лидерства Э. Хартли, решил преодолеть это ограничение и выдвинул модификацию ситуативной теории:

— если человек становится лидером в одной ситуации, то не исключено, что он может им стать и в другой;

— в результате стереотипного восприятия лидеры в одной ситуации рассматриваются группой как «лидеры вообще»;

— став лидером в одной ситуации, индивид приобретает авторитет, который способствует избранию его лидером и в другой ситуации;

— лидером чаще выбирают человека, который имеет мотивацию к достижению этого статуса.

По сравнению с исследовательской теорией, концепция лидерства Э. Хартли была более гибкой, ей все же не удалось приобрести строгость и четкость в качестве научной теории лидерства.

3. Мотивационная теория. Человек, который стремится занять место лидера, необходимо иметь различные причины для этого, т.е. мотивы.

Представителями данной теории являются, С. Митчел, С. Эванс и др. По их версии эффективность лидера зависит от его воздействия на мотивацию последователей, на их умение к продуктивному выполнению действий и на удовлетворение, испытываемое в процессе деятельности.

Идея предполагает определенную структуру лидерского процесса, определяет типы лидерского поведения: поддерживающее лидерство; лидерство, ориентированное на успех, директивное лидерство и др. [2].

Важнейшим мотивационным источником лидерства в психологической литературе обычно признается потребность во власти. Но данный подход к психологии лидерства при всей внешней существующей бесспорности, решить проблему его мотивации не может. Стремление к лидерству у одних людей сильнее, чем у других; у многих оно вообще не существует. Для того чтобы понять причины этих разли-

чий необходимо выяснить, кто и почему становится лидером. В развитии лидерства используется, ряд процедур: формирование мотивации, т. е. устойчивого желания стать лидером; развитие уверенности в себе; готовность принимать решения и брать на себя ответственность; последовательность и упорство в реализации общих целей; осознание собственной возможности их достижения.

Обычно, лидер не стремится сохранить, как есть существующую систему. Часто выступает за нововведения, и редко опирается на общепринятые методы, игнорируя классические принципы и пренебречь существующими правилами. Работа лидера с «подчиненными» основывается на принципе равенства. Задает своим последователям высокие цели и проявляет к ним особое внимание. У лидеров часто проявляется непредсказуемость, изобретательность. Благодаря своим нововведениям они легко достигают целей и устраняют препятствия.

Лидеры обычно со всей искренностью признают свои ошибки и не боятся, открыто принять необходимые меры для их исправления. Большое значение для них имеет мнение о них других людей. Как правило, они твердо уверены в своем праве, считаться лидерами. Так как обладают репутацией людей с высокой этикой, уважительно относятся к «подчиненным», ценят их и защищают их интересы. «Подчиненные», часто бывают очень преданны своим лидерам и могут даже пойти на жертвы ради них. Лидеры всегда признают и награждают своих сотрудников за хорошую и продуктивную работу. Традиционная автократия лидеров основывается на таких ценностях, как честное и уважительное отношение к личности, настойчивость в достижении цели, постоянное совершенствование внимательное отношение к заказчику и его нуждам. Лидер выступает за постоянное совершенствование деятельности человека.

Литература:

1. Алиева М. Б., Цахаева А. А. Психология управления. — Киев: 2017.
2. Кричевский Р. Л. Психология лидерства. — СПб.: Статут, 2017. — 544 с.

3. Дубовская Е. М. Кричевский Р. Л., Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2011. — 318 с.
4. Канджеми Дж. П., Ковальски К. Дж., Ушакова Т. Н. (ред.) Психология современного лидерства. Американские исследования. — М.: Когито-Центр, 2017. — 288 с.
5. Менегетти А. Психология лидера. Мудрец и искусство жизни. — М.: ННБФ «Онтопсихология», 2005.
6. Максвелл Джон. Золотые уроки лидерства. — СПб.: Попурри, 2010. — 224 с.
7. Шалагинова Л. В. Психология лидерства. — СПб.: Речь, 2017.
8. Шейнов В. П. Психология лидерства и власти. — М., 2018. С. 120.

ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ФОРМА ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ДЕВИАЦИИ

Алиева М. Б.,

к.п.н. доцент ФСПП ДГПУ

Даудова Д. М.,

канд. психол. наук, доцент ФЙСПП ДГПУ

Залитинова С. А.,

ст. преподаватель ФСПП ДГПУ

Понятие «делинквентное поведение» прочно вошло в научный язык зарубежных криминологов, психологов, социологов, медиков при изучении подростков, совершивших преступление. Если девиантное поведение представляет собой систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали, то «о делинквентном поведении говорят тогда, когда субъект выбирает противоправный способ удовлетворения потребностей, желаний, снятия напряженности, применяет физическую силу или оружие с целью нанесения травмы, увечья».

Делинквентное поведение как форма девиантного поведения личности имеет ряд особенностей.

Во-первых, это один из наименее определенных видов отклоняющегося поведения личности. Например, круг деяний, признаваемых преступными, различен для разных государств, в разное время. Сами законы неоднозначны, и в силу их несовершенства большая часть взрослого населения может быть подведена под категорию «преступников», например, по таким статьям, как уклонение от уплаты налогов или причинение кому-либо физической боли. Аналогично этому, все знают, что лгать нельзя. Но человек, говорящий правду всегда и везде, невзирая на обстоятельства, будет выглядеть более неадекватным, чем тот, кто лжет уместно.

Во-вторых, делинквентное поведение регулируется преимущественно правовыми нормами — законами, нормативными актами, дисциплинарными правилами.

В-третьих, противоправное поведение признается одной из наиболее опасных форм девиаций, поскольку угрожает самим основам социального устройства — общественному порядку.

В-четвертых, такое поведение личности активно осуждается и наказывается в любом обществе. Основной функцией любого государства является создание законов и осуществление контроля за их исполнением, поэтому в отличие от иных видов девиаций, делинквентное поведение регулируется специальными социальными институтами: судами, следственными органами, местами лишения свободы.

В-пятых, важно то, что противоправное поведение по своей сути означает наличие конфликта между личностью и обществом — между индивидуальными стремлениями и общественными интересами [2].

Иногда делинквентное поведение смешивается с девиантным поведением. В действительности эти понятия — не совпадающие. Они соотносятся между собой как вид и род, часть и целое. Всякое делинквентное поведение является отклоняющимся поведением, но не всякое отклоняющееся поведение можно отнести к делинквентному поведению.

Девиантное поведение (также социальная девиация, отклоняющееся поведение) (лат. *deviatio* — *отклонение*) — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся общественных норм. Негативное девиантное поведение приводит к применению обществом определённых формальных и неформальных санкций (изоляция, лечение, исправление или наказание нарушителя).

Делинквентное поведение — поведение на грани криминала: нарушение общественного порядка, акты вандализма, драки, домашние кражи, угоны, срывы уроков, вызывающее поведение в общественных местах, хулиганство.

1. Уходы из дому и бродяжничество.
2. Отклонения сексуального поведения.
3. Токсикоманическое поведение.
4. Суицидальное поведение.

Признание отклоняющегося поведения делинквентным всегда связано с действиями государства в лице его органов, уполномоченных на принятие правовых норм, закрепляющих в законодательстве то или иное деяние в качестве правонарушения. Перевод государством делинквентного поведения в категорию деяний, не являющихся правонарушениями, приводит к переходу их в разряд либо отклоняющегося, либо социально нейтрального, либо даже социально одобряемого поведения.

Итак, делинквентное поведение представляет один из наименее определенных видов отклоняющегося поведения.

В. Д. Менделевич [4] указывает на то, что «девиантное поведение подразделяется на две большие категории:

1) поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии;

2) асоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке — преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении».

В различных отраслях психологической науки понятие «делинквентное поведение» имеет достаточно широкое толкование. Например, Е. П. Ильин под делинквентным поведением понимает систему асоциальных, противоправных поступков, в некоторых случаях, приводящих к уголовной ответственности. По его мнению, отличия делинквентного поведения от криминального поведения коренятся в тяжести правонарушений, в их антиобщественном характере.

Психологи выделяют три признака, составляющих содержание понятия «дети (подростки) с делинквентным поведением» [2]

1) дети и подростки с отклонением от нормы поведения (делинквентность, девиантность);

2) поведение нелегко исправляется, корректируется, в этой связи используются различные термины «трудные дети» и «педагогически запущенные подростки»;

3) дети и подростки, нуждающиеся в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и коллектива.

Различие делинквентного и криминального поведения коренится, не в возрасте, с которого наступает уголовная ответственность, а в степени осознания индивидом своих противоправных поступков и действий, их социальной значимости и вредоносных последствий для окружающих. Делинквентное поведение всегда содержит в себе безнравственное и аморальное поведение, часто агрессию. В меньшей степени такое поведение отражается в аномалиях сексуального поведения и неэстетическом поведении. Для подростков-делинквентов характерны несформированность смысловой сферы и низкий уровень нравственного сознания. При фрустрированных потребностях в аффилиации и потребности в безопасности основная мотивирующая жизненная стратегия связывается ими в первую очередь с физической силой. Им присуще недостаточное планирование временной перспективы.

Один из первых, кто при исследовании трудных подростков вводит понятие «делинквентность» (явная и латентная), был австрийский психоаналитик А. Айхорн [2]. Он в конце 20-х гг. XX в. с психоаналитических позиций обращает внимание на нарушения взаимоотношений между Эго и супер-Эго подростков. С точки зрения личностной динамики, А. Айхорн указывает на существование двух основных типов делинквентности:

1) пограничное невротическое состояние с симптомами антисоциального поведения, когда личность пребывает в состоянии внутреннего конфликта и какая-то ее часть запрещает делинквентное поведение, вызывая чувство вины. Тогда подросток испытывает облегчение после наказания. Здесь делинквентность возникает из-за желания индивида получить облегчение от давления суперЭго;

2) антисоциальное поведение без признаков невроза. В этом случае конфликт «вынесен наружу» — это открытый конфликт с окружением по причине ранней фрустрации либидных желаний.

В России исследования по проблемам воспитания детей и подростков с отклонениями в поведении начались во

второй половине XIX в. Подъем социально-экономической и политической жизни в середине XIX в., отмена крепостного права и другие связанные с ней реформы существенно изменили уклад жизни и нравственный климат российского общества. Экономические и политические преобразования в стране обусловили обострение социальных противоречий на фоне прироста населения, многонациональности, низкой его образованности. В связи с реформированием общественной жизни в стране возникла потребность в образовании широких слоев населения.

В начале XX в. Масагутов Р. М. [5] в своих трудах акцентировал внимание на том, что для развития нравственных ценностей личности подростков-правонарушителей важно правильно организовать физическое воспитание, ручной труд, целенаправленное формирование эстетических чувств. По его мнению, трудности и проблемы в поведении детей можно успешно корректировать при педагогически организованном общении. Ежедневное общение с родными и товарищами, исполнение своих обыденных обязанностей позволят формировать мотивационно-волевые качества личности детей. Масагутов Р. М. указывал на то, что воспитатели должны создать вокруг ребенка атмосферу добрых обычаев [5].

П. Г. Бельский [3], классифицируя причины антиобщественного поведения, обращает внимание на то, что подростки стремятся удовлетворить элементарные потребности, они слабовольные и внушаемые, часть из них имеют моральный и умственный дефект, другая часть совершали правонарушения под влиянием истерии или психопатии. Характеризуя психологические особенности подростков-правонарушителей, П. Г. Бельский *условно делит их на три группы:*

1. правонарушители, обладающие гиперэмоциональностью (70 %). Эти подростки совершают правонарушения вследствие «повышенной страстности». Их эмоции имеют такую силу и продолжительность, что не сдерживаются комплексом социально-этических норм. Несовершеннолетние «заражаются» эмоциями окружающих их товарищей, и в

результате легкой внушаемости совершают противоправные действия в зависимости от ситуации;

2. правонарушители с отсутствием социально-этических эмоций (10 %). Любые их побуждения, не сдерживаемые нравственными чувствами, легко находят свою реализацию в асоциальном, противоправном поведении. В эту группу входят дети, которые воспитываются в морально нездоровой семье;

3. умственно отсталые подростки-правонарушители (8 %). Нарушение интеллекта не позволяет им овладеть нравственными нормами, которые бы регулировали их поведение.

По выраженности тех или иных потребностей и особенностей, Д. И. Фельдштейн [8] делит подростков с антиобщественной направленностью на пять групп:

1) подростки, ставшие на путь правонарушений случайно (они слабовольные и легко поддаются влиянию окружения, но потребности у них не являются сами по себе причиной их асоциальных поступков);

2) подростки со слабodeформированными потребностями (они легко внушаемые, заискивают перед товарищами);

3) подростки, имеющие конфликт между деформированными и просоциальными потребностями, интересами, установками (имеющиеся у них правильные нравственные взгляды не стали убеждениями, для них характерны эгоистическое стремление к удовлетворению своих потребностей, что и приводит к антиобщественным поступкам);

4) подростки с деформированными потребностями и низменными устремлениями (подражают тем несовершеннолетним правонарушителям, у которых имеются устойчивый комплекс аморальных потребностей и откровенно антиобщественная направленность отношений и взглядов; правонарушения совершаются ими в основном ситуативно, в результате спонтанно возникшего на фоне общей направленности личности мотива);

5) подростки с устойчивым комплексом общественно-отрицательных аномальных, аморальных, примитивных потребностей (эгоизм, равнодушие, стремление к потреби-

тельскому времяпрепровождению, агрессивность сочетается у них с сознательно совершаемыми правонарушениями).

Поиск эффективных средств профилактики противоправного поведения подростков привел еще в 70-х гг. XX в. Г. М. Миньковского [8] к следующей классификации подростков с делинквентным поведением:

- подростки с ярко выраженной преступной направленностью поведения;

- подростки, характеризующиеся внутренней готовностью к антиобщественному поведению, но их противоправные действия ситуативны;

- подростки с существенно выраженным конфликтом между деформированными позитивными потребностями, интересами, взглядами;

- подростки, совершающие противоправные действия случайно.

В период социально-экономических преобразований в России конца 80-х — начала 90-х гг. XX в., характер асоциального поведения подростков значительно усугубился, стал приобретать черты делинквентности и криминальности. Для делинквентного поведения подростков характерным становится проявление агрессии. Учитывая, что человеческая агрессия имеет эволюционные и физиологические корни, мы считаем необходимым изучать как мотивацию делинквентного поведения подростков, так и мотивацию агрессивного поведения. Агрессией называется физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо. Существуют следующие виды агрессии: физическая (нападение); косвенная (злые шутки, взрывы ярости); склонность к раздражению; негативизм (оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы); обида (зависть и ненависть); вербальная агрессия (ссоры, крики, угрозы, проклятия). В школьной жизни нередко встречаются формы грубого насильственного поведения, несомненно, относящиеся к агрессии, хотя и не называемые обычно этим термином. Говорят о «задиристости», «драчливости», «озлобленности», когда видят агрессивное поведение или проявление агрессивности как черты характера.

Подростковая агрессия — чаще всего следствие общей озлобленности и пониженного самоуважения в результате пережитых жизненных неудач и несправедливостей. Изощренную жестокость нередко проявляют также жертвы гиперопеки, избалованные «маменькины сынки», не имевшие в детстве возможности экспериментировать и отвечать за свои поступки. Жестокость для них своеобразный сплав мести, самоутверждения и одновременно самопроверки. «Подростковые и юношеские акты вандализма и жестокости, как правило, совершаются в группе. Совместно совершаемые асоциальные действия укрепляют чувство групповой солидарности, доходящие до состояния эйфории, которую потом, когда возбуждение проходит, сами подростки ничем не могут объяснить

Криминологи и педагоги в своих исследованиях отмечают, что одним из проявлений делинквентности считается побег ребенка из дома. К числу причин такого поступка относятся: отсутствие должной заботы о них родителей, частые сердитые нарекания и брань в их адрес, наказания по пустякам. Основными мотивами к бегству является принадлежность к социально неблагополучной семье, а также незнание и не учет родителями трудностей их детей в школе. Обычно это вызывается или отставанием подростка в учебе, неуверенностью в своих силах, иногда, отрицательными оценками учителей способностей школьника, пренебрежительным отношением к нему товарищей. Выход из этого положения подросток нередко ищет в нарочито вызывающем поведении в классе, что приводит к дисциплинарным взысканиям, испорченным отношениям с учителями. Побег подростка из дома также могут совершать и под влиянием товарищей. Подростки могут покинуть родной очаг и из-за излишнего контроля и авторитарного стиля поведения родителей. Подчас побег из дома совершают дети с повышенной активностью поведения. Это связано с тем, что их большая живость и неугомонность вызывают негативные реакции со стороны взрослых и часто ведут к конфликту. Дольше в побеге остаются отстающие в учебе подростки. Стеснительные, замкнутые школьники решаются на уход из дома обычно под

влиянием старших и опытных товарищей. Девочки-подростки убегают из дома реже, чем мальчики.

А. Е. Личко [6], Р. М. Масагутов [5], Е. В. Змановская и другие свидетельствуют о том, что делинквентность не всегда связана с аномалиями характера и психопатиями. Однако при некоторых из этих аномалий, включая крайние варианты нормы в виде акцентуаций характера, имеется меньшая устойчивость в отношении неблагоприятного воздействия непосредственного окружения, большая податливость пагубным влияниям. Выделяют явную и скрытую акцентуацию. Исследователи отмечают, что нарушение поведения и социальная дезадаптация возникают только после тех психических травм и в тех трудных ситуациях, которые предъявляют повышенные требования. Скрытая акцентуация проявляется, когда подросток оказывается в ситуациях конфликта, под действием психических травм.

Анализ литературы показывает, что практически все классификации делинквентного поведения подростков-правонарушителей учитывают степень сформированности и содержания личностных образований (мотивационной сферы, ценностных ориентаций, направленности личности), а также характер действия различных факторов, детерминирующих развитие личности. У подростков-правонарушителей наблюдается наличие четко выраженных эгоистических, общественно-отрицательных, в том числе аномальных, не свойственных возрасту потребностей: употребление наркотиков, курение табака, употребление алкогольных напитков, тяготение к бродяжничеству.

Таким образом, делинквентное поведение подростков — это поведение, при котором подросток побуждается деформированными потребностями и мотивами, реализует их социально неприемлемыми способами на негативных переживаниях. Возникновение делинквентного поведения подростков предопределено, когда: ценности и нормы не являются более ясными указателями должного поведения или теряют свою значимость; невозможно достигнуть жизненного успеха из-за бедности, отсутствия возможности получить хорошее образование; является реакцией на эксплуатацию и социальную несправедливость. Условиями,

детерминирующими делинквентное поведение подростков, являются недостатки семейного и школьного воспитания, несогласованность, позиции школы и семьи, приводящих к систематическим конфликтным ситуациям. Делинквентное поведение подростков является реакцией на дефицит позитивной событийной общности с взрослыми, которая приводит к доминированию аддиктивных мотивов.

Делинквентное поведение подростков — это латентная подготовка к усвоению принципов и форм криминального поведения.

Литература:

1. Алиева М. Б., Магомедова Е. Э. Определение личностных деструкций в психологии. 2017. С. 236-242.
2. Алиева М. Б., Марданова А. Ф. Модель развития процесса консультирования подростков с делинквентным поведением. Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 304-307.
3. Айхорн А. Трудный подросток. — М.: Апрель Пресс, 2011. — 186 с.
4. Бельский П. Г., Никольский В. Н. Исследования эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении. — М.: Юридическая литература 2013. — 123 с.
5. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. — М.: МЕДпресс. — 432 с.
6. Масагутов Р. М. Девиантная и делинквентная подростковая агрессия: разграничение, клинические особенности, прогноз // Российский психиатрический журнал. № 2. С. 42-46.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. Тексты. — М.: Изд-во Московского университета, переизд. доп. 2002. — 320 с.
8. Миньковский Г. М., Тузов А. П. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних. — Киев. — 256 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психология взросления (структурно-содержательные характеристики процесса развития личности). Избранные труды. — М.: МПСИ: Флинта. 3-е изд., переизд. — 250 с.

К ПРОБЛЕМЕ АГРЕССИВНОСТИ, КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕСТРУКЦИИ

Алиева М. Б.,

к.п.н, доцент ФСПП ДГПУ

Муталимова А. М.,

канд. психол. наук, доцент ФСПП ДГПУ

Джабраилова М. М.,

магистр 1-го года обучения ПКВО ФСПП ДГПУ

Проблема агрессивности личности в психологической литературе обсуждается в рамках существующих концептуальных направлений теорий личности. Их разнообразие заставляет исследователей по-разному подходить к вопросу классификации основных теоретических подходов к исследованию агрессии. Так, Л. М. Семенюк основные подходы к феномену агрессии обозначает как психоаналитический, этологический, фрустрационный и бихевиористический. А. А. Реан [5] дает более широкую классификацию, выделяя два полярных подхода: этико-гуманистический и эволюционно-генетический. Последний частично объединяет подходы, отмеченные Л. М. Семенюк. Румянцева Т. Г. отдельно выделяет нормативный подход к определению агрессии [6].

Наличие столь разнообразных подходов, с позиций которых сегодня изучается агрессивность, уже позволяет предположить существование определенных противоречий и расхождений во взглядах ученых на ее природу.

В своем изложении встречающихся в психологической науке концепций агрессивности мы будем придерживаться хронологии их возникновения, параллельно стараясь оставаться на современных направлениях, обнаруживающих сходные с рассматриваемой концепцией тенденции.

Одним из наиболее ранних и широко известных теоретических положений, имеющих отношение к агрессии, является психоаналитический подход З. Фрейда, рассматривающий агрессивность как один из основных человеческих инстинктов (проявление инстинкта смерти), обладающих

разрушающей и прекращающей жизнь энергией [1]. Обращение Фрейда к агрессивному поведению человека связано с его исследованиями в области сексуального влечения, в рамках которых агрессивные тенденции противопоставляются созидающему сексуальному началу в человеке. Агрессивный, иррациональный импульс Фрейд различает по объекту направленности — на других людей и предметы, либо на самого человека. Для предотвращения саморазрушения личности и снижения интенсивности проявлений агрессивного поведения человеку необходима постоянная разрядка агрессивной энергии (катарсис), достигаемая внешним выражением эмоций, сопровождающих агрессию, наблюдением за жестокими действиями, разрушением предметов и т. д. Теория З. Фрейда, рассматривающая агрессию как исключительно деструктивную, противоположную созидающему сексуальному человеческому инстинкту силу, явилась отправной точкой в изучении агрессивности. Благодаря положениям этой теории, ранее отвергаемая тема агрессивности была поставлена в центр научной дискуссии. В дальнейшем, критика и несогласие ученых с положениями фрейдовской концепции послужили стимулом к развитию их взглядов и идей на природу агрессивного поведения человека.

Таким образом, представители психоаналитического направления, хотя и демонстрируют несколько различные взгляды на природу агрессивного поведения, признают в его проявлениях инстинктивное человеческое начало. При этом если З. Фрейд видит в нем исключительно деструктивные тенденции, то в понимании агрессивности А. Фрейдом, А. Адлером и К. Юнгом наблюдается признание ее позитивных аспектов, помогающих человеку в решении жизненных проблем [1].

Близким по взглядам к психоаналитической теории агрессивности З. Фрейда является этологический подход К. Лоренца, также базирующийся на инстинктивном, биологическом понимании ее природы [4]. Согласно Лоренцу, человеческая агрессивность берет начало из эволюционно закрепленного, врожденного инстинкта борьбы за выживание и является необходимым средством для сохранения

жизни и вида. Несмотря на кажущуюся отстраненность и последовательность этологического и психоаналитического (З. Фрейда) подходов к агрессивности, современными исследователями в них обнаруживается достаточное количество спорных моментов. Так вызывает возражения возможность использования данных по аналогии, отождествление поведения человека и поведения животных [4].

Критике подвергается постулируемая в этих подходах концепция катарсиса. В этом плане противоречивыми оказываются экспериментальные данные, подтверждающие как концепцию катарсиса, так и противоположную ей концепцию стимулирования агрессии [1].

Изучая индивидуальные и межличностные проявления агрессивного поведения, Д. Зильманн осуществлял попытки рассмотрения агрессии на уровне внутригосударственных отношений с позиции социально-культурных ценностей. Решения проблемы человеческой агрессивности автор связывает с необходимостью изменения системы общества, общей атмосферы социума, когда за сменой конфликтов последует всеобщее согласие и терпение. Однако ученый критически относился к возможности снижения агрессивности подобным образом, полагая, что «...она выполняет важную инструментальную функцию и обладает, кроме того, еще и полезностью» [7].

Как видно, в процессе своего развития классическая теория фрустрационный агрессивности Дж. Доллар да и Н. Миллера претерпела значительные изменения. В тридцатых годах двадцатого века возникла теория фрустрации С. Розенцвейга, в которой произведен анализ фрустрационных ситуаций, и осуществлена типологизация реакций на подобные ситуации. В настоящее время выделены и изучаются отличные от агрессии реакции на фрустрирующие события: толерантность, регрессия, фиксация, уход в отвлекающую деятельность [1].

И все же представители фрустрационного подхода внесли значительный вклад в развитие и понимание сущности и истоков человеческой агрессии. Агрессивность может проявляться на фоне психопатий и акцентуаций характера,

изучению которых посвящены работы П. Б. Ганнушкина, К. Леонгарда, А. Е. Личко [2].

Агрессивность и сопутствующие ей состояния (ненависть, раздражение, злоба, эмоциональная взрывчатость и др.) сочетаются с эпилептоидным типом акцентуации, астеноневротическим, гипертимным, циклоидным, истероидным, неустойчивым (классификация по А. Е. Личко) [2].

Таким образом, анализ отечественных публикаций по проблеме агрессии позволяет говорить о существующей тенденции к сужению этого понятия и рассмотрению его отдельных аспектов, в рамках социально-психологической компетенции личности, психопатологии, юридического направления. Вероятно, такая тенденция объясняется многообразием форм и проявлений агрессивного поведения, осложняющих его исследование, невозможностью в одну формулировку включить все аспекты данного феномена. Вместе с тем его изучение отличается комплексностью, с привлечением для анализа положений многих научных дисциплин.

Невзирая на имеющиеся различия в подходах к исследованию проявлений агрессии, в происхождении и развитии брутального поведения русскими исследователями, в той либо другой степени, сознается роль социальных причин, действие общественной ситуации развития. Даже проявление агрессивного поведения при аномалиях психического развития личности рассматривается в общем контексте влияния социальной среды, в неблагоприятных условиях которой психические аномалии рассматриваются как фон, облегчающий реализацию асоциальных тенденций.

Итак, анализ различных подходов к изучению агрессии убеждает в отсутствии единого мнения в отношении данного феномена. Исследователи по-разному понимают природу агрессии. Она рассматривается как следствие действия врожденных инстинктивных побуждений; фрустрации; определенных социальных условий. В связи с этим предлагаются различные основания для классификации проявлений агрессивности и разные методы контроля, предотвращения агрессивного поведения. Определяющее место в решении последней проблемы, как справедливо отмечается Т. Г. Ру-

мянцевой, принадлежит тому факту, как понимается сама природа данного феномена, какие теоретические модели такого поведения при этом принимаются [6].

Литература:

1. Алиева М. Б., Магомедова Е. Э. Определение личностных деструкций в психологии. 2017. С. 236-242.
2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. Текст. — М. С. 288-315.
3. Савина В. С. Особенности агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста [Текст]: учебное пособие / В. С. Савина. — СПб.: Речь, 2004. — 449 с.
4. Лоренц К. Агрессия. — М.: ИГ «Прогресс», 1994. — 272 с.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. — Т. 17, № 5. — С. 3-18.
6. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. — № 1. — С. 81-87.
7. Шихамирова Б. А., Алиева М. Б., Залитинова С. А. Специфика конфликтов в образовательном процессе вуза. Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 238-241.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВМА И УМАЛЧИВАНИЕ ЖЕРТВ НАСИЛИЯ

*Маратова К. М.,
ст-ка 2 к. 1 гр. ФСПП ДГПУ*

Сексуальное насилие существует во всем мире. Имеются данные о том, что в некоторых странах каждая четвертая женщина подвергается сексуальному насилию со стороны интимного партнера, а до 1/3 девушек подростков сообщают, что их первый сексуальный опыт был насильственным.

Сексуальное насилие оказывает большое влияние на психическое и физическое здоровье. Кроме того, что оно причиняет физическую травму, оно повышает риск получить ряд сексуальных и репродуктивных проблем, причем последствия для здоровья могут возникать как непосредственно после совершения акта, так и много лет спустя. Его психическое влияние может быть таким же серьезным, как и физическое и оно тоже может длиться долго. Сексуальное насилие может приводить к смерти в результате суицида, ВИЧ инфекции или убийства — жертва может быть убита во время сексуального нападения или после него «ради спасения чести». Сексуальное насилие может также сильно влиять на социальное благополучие жертв; семья и другие люди могут клеймить их позором и подвергнуть остракизму.

Одной из самых травматических форм насилия, является сексуальное насилие. С каждым днём число «жертв сексуального насилия» возрастает вдвое. В частности жертвами становятся женщины и девочки, не достигшие совершеннолетия. Уровень заболеваемости психическими расстройствами у лиц, переживших насилие в детстве в четыре раза выше, чем в популяции. Оно дезорганизует жизнедеятельность ребёнка и оказывает негативное влияние на весь процесс его психического развития. Женщины, подвергшиеся сексуальному насилию, также более подвержены психическому расстройству и в двадцать раз чаще, чем в популяции, склоны к суицидальному поведению.

Однако потерпевшие зачастую скрывают происшедшее, тем самым лишая себя получить медицинскую и психологи-

ческую помощь. Психологическая травма, полученная из-за насилия, надолго остаётся в памяти и влияет на самооценку, развитие, будущие межличностные отношения, также влечёт за собой ряд нарушений, таких как, тревожность, страх, эмоциональная неустойчивость, трудности концентрации, нарушения сна и поведения, депрессия, стресс. В дальнейшем это приводит к снижению качества жизни, к социальной дезадаптации, суицидальному поведению.

«Что делать дальше?» — главный вопрос, которым задаются потерпевшие после случившегося. Обидчик (насильник) ведёт себя, как ни в чем не бывало и не чувствует вину, а растоптанной и униженной чувствует себя лишь жертва.

Рассказать ли о том, что случилось? Как после этого посмотрят на неё другие? Вдруг, кто-то скажет, что совертила сама и засадила в тюрьму? Промолчать или сломать жизнь многих, в том числе и свою?

Это причина, по которой многие и многие жертвы предпочитают молчать, «остаться опозоренной в глазах людей». Молчание — причина того, что это распространённое явление остаётся скрытым и тем самым даёт возможность насильникам свободно жить и совершать преступления.

Порой потерпевшие годами хранят в себе эти страшные тайны, мучаются невозможностью поделиться ими. Случается, что проходит десять, двадцать лет и тогда жертва насилия начинает говорить. И вовсе не для того, чтобы наказать обидчика, а чтобы сломать стену молчания.

Как известно разные люди прибегают к разной тактике, когда им грозит сексуальное насилие.

Кто-то отбивается, кто-то разговаривает, а некоторые пытаются взять вверх над ситуацией — как будто это происходит не с ними.

В ходе исследования, осуществлённого на базе 274 отчетов американской полиции, было обнаружено, что только 20 % прошедших через такую ситуацию, удалось избежать изнасилования, благодаря сопротивлениям и громким крикам. Большинство пытались просить пощады, уговаривали насильника, остальные же просто окаменели от ужаса.

Разное поведение может быть более или менее эффективным в разных обстоятельствах. Так, например, те женщины, которые сопротивляются, могут избежать изнасилования, но в то же время очень рискуют получить серьезные травмы, особенно если у нападающего есть оружие.

Исследование выявило, что сопротивление, мольбы и крики в определенных обстоятельствах могут повышать риск получить физические травмы или сделать надругательство ещё более изощренным. Важно также понимать, что человек не всегда может осознанно контролировать своё поведение в подобных случаях. Некоторые впадают в состояние, схожее с параличом (тоническое торможение).

Многие из тех, кто подвергся насилию, часто утверждают что помнят отдельные подробности — запах, звуки, образы, связанные с нападением. А когда их просят вспомнить точное время или то, в каком месте находился нападающий (детали, которые обычно интересуют следствие и полицию) они порой с трудом вспоминают, а то и противоречат сами себе, что и ставит под сомнение их показания.

А всё из-за того, что воспоминания о травмирующей психику событиях складываются в нашей памяти совсем иначе, чем обычные воспоминания. Обычно мы запоминаем всё что видим, слышим, обоняем и складываем в ячейки нашей памяти, как комплекс пережитого. Когда вспоминаем тот или иной день, события в нашей голове встают как единая история. Однако в процессе травмирующих событий наш организм выделяет гормоны стресса и мозг концентрируется на том, что происходит здесь и сейчас, из-за чего вся картина и затуманивается.

С точки зрения теории эволюции это имеет определенный смысл. «Когда нам угрожает опасность, куда лучше, если мы сосредоточены на том, что мы испытываем в данный момент — это заставляет нас вступать в бой или застыть как камень. В такие моменты вряд ли нам помогли бы абстрактные рассуждения о смысле происходящего».

Обнаружено, что те, кто рассказывал о высокой степени отстранения от травмирующей ситуации, демонстрировали большую фрагментарность воспоминаний во время дачи показаний в полиции.

Таким людям с большей долей вероятности казалось, что у них не получается связно рассказать о том, что с ними случилось. Все это снижало их шансы на открытие уголовного дела.

Иногда насильником может быть друг семьи, собственный дядя или кузен, сосед, а возможно даже кто то из членов семьи, или тот, в кого влюблена. Кого не хотелось бы сажать, не понимая, насколько сильно пострадала сама.

В частности страдают дети от рук близкого человека, и не могут сообщить об этом родителям. В наше время дети и подростки понимают, что родители не готовы принять правду и молчат о таких случаях и о куда более страшных.

Вся проблема молчания жертв не в самих жертвах, а в обществе, не готовый принять факт того что пострадавшая является жертвой и не несёт ответственности за надругательство над ней. А непосредственно насильник, есть преступник, которому стоит ограничить свободу, он должен нести ответственность за случившееся. **«Нет, значит нет»** — установка, которая должна присутствовать у таких мужчин в голове.

Таким образом, сексуальное насилие является распространенной и серьезной проблемой охраны здоровья, которая оказывает действие на миллионы людей во всем мире. Ею управляют многие факторы, действующие в ряде социальных, культурных и экономических контекстов. Меры по борьбе с насилием могут быть разным, но главным является первичное предупреждение сексуального насилия, поддержка жертв, меры, увеличивающие вероятность поимки и наказания виновников изнасилования, а также изменение социальных норм и повышение статуса женщин. Специалисты-медики должны играть большую роль в поддержке жертв сексуального нападения — с медицинской и психологической точки зрения — и собирать доказательства в помощь судебному обвинению.

Литература:

1. Алиева М. Не молчи. Дневник горянки. 2020. — 120 с.
2. Семерикова А. А. Психические расстройства у жертв сексуального насилия. 2015. — 53 с.
3. Христенко В. Е. Психология повеления жертвы. 2004. — 411 с.
4. Тихомирова Е. Д. Обстоятельства способствующие формированию виктимности у жертв. 2008. — 331 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ИННОВАЦИИ

Материалы международной
научно-практической конференции

30 апреля 2021 г.

Текст печатается в авторской редакции

Ответственный редактор *Ю. Барабанщикова*
Верстальщик *Т. Руднева*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел./факс: +7 (495) 334-72-11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru



Direct-media — полный цикл издательских услуг

- Редактура, корректура
- Присвоение ISBN
- Передача в Российскую книжную палату
- Присвоение DOI
- Печатный тираж
- Верстка
- Дизайн обложки
- Продвижение
- Поддержка
- Кратчайшие сроки подготовки издания

www.directmedia.ru — магазин электронных и аудиокниг. В нашем каталоге вы найдете тысячи нон-фикшн-книг, которые помогут в учебе и жизни: мировые бестселлеры по саморазвитию, учебники, научную и научно-популярную литературу, обучающие курсы для взрослых и детей. Мы сотрудничаем с ведущими издательствами, а также выпускаем собственные электронные и печатные книги, которые ставим на полки ведущих магазинов и маркетплейсов – OZON, Wildberries, Лабиринт и других.



Наши проекты

www.biblioclub.ru – Университетская библиотека онлайн, электронная библиотека для вузов и ссузов

www.lib.biblioclub.ru – Библиотека NON-FICTION, онлайн-библиотека научной и познавательной литературы

www.art.biblioclub.ru – Арт-портал «Мировая художественная культура» и Арт-библиотека, интерактивная галерея произведений мирового искусства

www.biblioschool.ru – «Библиошкола» и «Читающая школа», онлайн-библиотека школьной образовательной литературы и книг для внеклассного чтения

www.read-analytic.ru – «Аналитик чтения», программа для оценки сложности текстов и читательских компетенций учащихся

www.new-gi.ru – «Новое поколение», интеллектуальный центр дистанционных технологий

www.english-direct.ru – Ресурсный центр изучения иностранных языков и курсы иностранного языка онлайн

www.enc.biblioclub.ru – «Энциклопедиум», сайт классических, академических и авторских энциклопедий и онлайн-справочников

www.directacademia.ru – «Директ-Академия», учебно-методический центр обучения цифровым технологиям в образовании

www.lms.biblioclub.ru – Центр профессионального онлайн-обучения «Электронные курсы». Платформа дистанционного обучения



Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru