

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

---

## ОБ ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ



**Ф.К. Зиннуров,**  
кандидат психологических  
наук, доцент  
начальник  
КЮИ МВД России



**В.Ф. Габдулхаков,**  
доктор педагогических наук,  
профессор ИПП К(П)ФУ



**Г.Г. Чанышева,**  
доктор педагогических наук,  
профессор  
КЮИ МВД России

Анализ нормативно-правовой документации и научной литературы [1, 2, 3, 4, 6, 7] позволил установить, что на характер педагогической системы профилактики девиантного поведения сильное воздействие оказывали образовательные и социокультурные тенденции, которые характеризуются:

- становлением нового социокультурного идеала типа личности, в котором человек в новой социокультурной ситуации становится единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом, стратегической линией и задачей;
- формированием гражданского общества, в рамках которого усиливается независимость общеобразовательной школы, самостоятельность и ответственность за результаты школьного образования, принципиально меняется роль школы в структуре общественной жизни современного мира;
- становлением общества открытого типа, в котором одной из важнейших задач школы является создание культурно-образовательного пространства, способствующего формированию нового менталитета молодого человека, готового к сотрудничеству, к трудовой деятельности, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, за ее экономическое процветание;
- информатизацией всех сторон жизни общества, оказывающей влияние на информатизацию образовательного процесса, применение новых информационных технологий, определяющих школу «завтрашнего дня», школу, которая должна давать не только информацию, но и способы работы с ней;
- непрерывной профессионализацией человека как реализацией идеи о том, что общеобразовательная школа и профессиональное учебное заведение не являются окончательным этапом на пути образования личности, и их интеграцией в систему непрерывного образования, где на основе устойчивой мотивации к учению осуществляется усвоение новых ценно-

стей и личностных смыслов, раскрытие сущностных сил личности, ее интеллектуального и нравственного потенциала;

- социокультурным окружением школы, обуславливающим наличие культурно-образовательного пространства;
- поддержкой деятельности общеобразовательной школы региональным сообществом;
- наличием связей общеобразовательной школы с субъектами культурно-образовательного пространства, которые выступают как социальные партнеры в решении задач образования;
- конкретной выраженностью социального заказа школе и материально-технической и технологической готовностью к его реализации;
- условиями организации социально-трудовой и общественно-полезной деятельности учащихся, содержание которых обеспечивает соединение ценностей учения и ценностей профессионального самоопределения.

Наличие различных по масштабу воздействия на современное образование социокультурных факторов обуславливает внутренние социокультурные изменения общеобразовательной школы, которые осуществляются под их влиянием. Социокультурное окружение школы, обуславливающее наличие культурно-образовательного пространства, интегрирует в себе социальные, культурные, научные, производственные, профессионально-образовательные институты и учреждения регионального сообщества.

Наличие внутренних связей между ними, в центре которых находится общеобразовательная школа, характеризует культурно-образовательное пространство как систему, обеспечивающую реализацию важнейших задач образования, реализуемых школой. Тогда содержание внутренних социокультурных преобразований характеризует стремление субъектов образовательного процесса к приобретению положительного опыта в создании особой образовательной ситуации в школе, где каждый школьник, обучающийся в старшем классе, планирует и реализует индивидуально-образовательный маршрут, основу которого составляют жизненные и профессиональные перспективы.

Причины отклонений в поведении ребенка возникают, прежде всего, как результат политической, социальной и экономической нестабильности общества. В настоящее время многие исследователи [6, 8] указывают на взаимообусловленность девиантных поступков и деструктивных социально-политических процессов, происходящих в обществе. При этом часто указывается на то, что рост тех или иных нарушений является результатом издержек и ошибок в осуществлении социально-экономических реформ, а в числе причин особое место отводится снижению жизненного уровня граждан, нарушению сложившегося баланса сил между институтами воспитания, кризису традиционной системы ценностей. В связи с этим на первое место в решении вопросов профилактики выдвигают экономические меры реформирования общественных отношений, необходимость повышения материального уровня и социальной защищенности российских граждан. Наблюдения за подростками, доставляемыми в закрытые воспитательно-профилактические заведения и находящимися в условиях, не связанных с изоляцией, показывают, что материальный достаток, высокое социальное положение родителей не является гарантией соблюдения детьми социальных норм. Вот почему в числе причин роста девиантного поведения особо следует выделить недостатки воспитательной работы с детьми и подростками.

Эти проблемы были подняты еще в исследованиях немецких педагогов более 150 лет назад (М.Бухки, К.Магер, А.Дистервег, П.Наторп, Е.Борнеманн, Ф.Шлипер, Д.Пегелер и др.). С самого момента возникновения проблем девиантности и по настоящее время (М.Раттер, Т.Шульга, В.Слот, Х.Спаниярд и др.) в зарубежной педагогической литературе прослеживаются две разные его трактовки: 1) девиантность с точки зрения социального воспитания (К.Магер); 2) педагогика девиантности как средство помощи в определенных социальных условиях и ситуациях (А. Дистервег). В первом случае речь идет о социальном аспекте воспитания, во втором - о педагогическом [9]. Первый подход отражен в исследованиях К.Магера, П.Наторпа, Е.Борнеманна, Ф.Шлипера, рассматривающих предпосылки, методы,

средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество. А.Е.Борнеманн считает педагогику девиантности наукой интегративной, объединяющей различные сферы: уголовную, лечебную, экономическую и др. Ее задачи - способствовать индивидуальной самостоятельности в социальных группах и социальной общности, заботиться о культуре и гуманистическом развитии общества. Представители же второго направления, начиная с А.Дистервега, Г.Ноля, Г.Бойлера и др., пытались дать ответ на социальные вопросы своего времени: социальная незащищенность народа, образование народа, беспризорность детей из народа.

В ходе анализа социально-исторических предпосылок формирования педагогической системы профилактики девиантного поведения детей и подростков выявлено 12 этапов ее становления и развития.

**Первый этап** (X-XV вв.) – древнерусский, характерными особенностями которого было понимание правителями небольших русских княжеств необходимости целенаправленной работы с трудными детьми. Это были первые зачатки организации системной работы на государственном уровне. Эта система имела не только административно-командный, но и профилактический характер.

**Второй этап** (XVI-XVII вв.) – гуманистический: в этот период происходит внедрение в систему профилактической работы элементов игры, инициаторами которой были Симеон Полоцкий, Я.А.Коменский и др.

**Третий этап** (первая половина XVIII в.) – петровский: царь Петр I стал открывать для таких детей госпитали, создавать условия для превращения трудных детей в полезных для государства служащих.

**Четвертый этап** (вторая половина XVIII в.) – екатерининский: при Екатерине II по замыслу И.И.Бецкого и А.А.Барсеева был открыт Московский воспитательный дом, где формировалось «третье сословие» - «новая порода людей, способных служить Отечеству и делами рук своих в различных искусствах и ремеслах» быть полезными обществу.

**Пятый этап** (первая половина XIX в.) – карательный: в этот период дети, совершившие преступления, отбывали наказания на общих со взрослыми основаниях.

**Шестой этап** (вторая половина XIX в.) – богоугодный: закон 1866 г. впервые установил порядок учреждения и общие начала деятельности исправительных приютов, которые именовались «богоугодными и общепольными».

**Седьмой этап** (20-е годы XX в.) – этап свободного, общественного, коллективистского, трудового, пролетарского воспитания. Идея особого внимания к детям с отклоняющимся поведением выражена в функционировании института самоуправления. Однако из воспитательного процесса вытеснялись принципы природосообразности (якобы «гипертрофируя индивидуальности») и культуросообразности (замещая пролетарскими настроениями), принцип идеалосообразности приобретал социоцентрический, авторитарный по отношению к природе личности смысл.

**Восьмой этап** – авторитарный (30-е годы XX в.) – этап ужесточения Наркомпроса: в школу возвращались меры наказания, унижающие человеческое достоинство, утрачивались отношения сотрудничества педагогов и детей как одно из главных гуманистических достижений школы первого советского десятилетия

**Девятый этап** – макаренковский (вторая половина 30-х годов XX в.): А.С.Макаренко открыл и продолжает открывать универсальные ценности, способствующие разрешению современных проблем предупреждения безнадзорности и преодоления правонарушений несовершеннолетних.

**Десятый этап** – сталинский (40-е, 50-е годы XX в.): опыт школы сталинских десятилетий осмысливается как «бездетная педагогика».

**Одиннадцатый этап** – реабилитирующий (60-е – 70-е годы XX в.): возрождение гуманистических традиций в профилактике безнадзорности и педагогической реабилитации детей из группы риска; процесс педагогической реабилитации несовершеннолетних

В.А.Сухомлинский видит в истоках человечности, в естественности святых чувств и добрых дел.

**Двенадцатый этап** – комплексный системно-технологический (80-е – 90-е годы XX века по настоящее время): наметилась и развивается тенденция осуществления системного и технологического (с точки зрения педагогической и психологической теории) подхода к профилактике и преодолению девиантного поведения несовершеннолетних. В начале XXI в. эта тенденция стала приобретать еще и комплексный характер: происходит объединение технологий, выработанных психологами, педагогами, юристами, врачами и т.д., разрабатываются комплексные стратегии по работе с трудными детьми.

Таким образом, к историческим предпосылкам возникновения современной педагогической системы профилактики девиантного поведения можно отнести организационно-педагогическую деятельность государственных органов власти, а также политические, социальные и экономические факторы, инициированные этой властью и породившие нестабильность в обществе, взаимообусловленность девиантных поступков и деструктивных социально-политических процессов, происходящих в обществе на протяжении разных исторических периодов развития государства, закономерный переход от административно-командной педагогической системы перевоспитания трудных детей к комплексной системно-технологической.

Возникновение современной системы профилактики девиантного поведения было предопределено активизацией факторов социокультурного, этнокультурного, поликультурного, теоретико-технологического характера: в XXI в. возникает и потребность контроля и коррекции процессов социокультурного взаимодействия с их фазами согласования, противопоставления, идентификации и т. п. Социокультурное взаимодействие лишается самостоятельности в его существовании, но не подвергается разрушению.

Такая система должна быть личностно-ориентированной, коммуникативно-развивающей, социокультурной, технологичной. Система должна учитывать особенности социокультурной национально-региональной ориентации окружающей среды. В Татарстане, Чувашии, Башкирии, Марий Эл эта среда часто характеризуется национально-русским двуязычием. Оторванность от родной культуры и языка провоцирует развитие маргинальности и девиантности. Все это позволяет заключить, что в XXI в. методы, приемы, формы, модели, системы, технологии профилактической работы приобретают формы научно обоснованных программ, стандартов, необходимых для системной целенаправленной работы социальных педагогов, школьных учителей, психологов, юристов, а также для подготовки специалистов, способных вести эффективную профилактическую работу.

### **Литература**

1. Законы РФ «Об образовании», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 20-ФЗ.
2. Конвенция ООН о правах ребенка.
3. Комплексная программа по профилактике правонарушений в Республике Татарстан на 2007-2010 гг.
4. Постановление Кабинета Министров Республики Татарстан от 20 ноября 2010 г. № 890 «О комплексной программе по профилактике правонарушений в Республике Татарстан на 2011-2014 годы».
5. Веракса Н.Е. О диалектическом мышлении ребенка // Сб.: Подготовка педагога нового типа в контексте концепций культурно-исторического, личностно-развивающего, поликультурного развития личности. – Казань, 2010. – С. 5-7.
6. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. - М.-Воронеж, 2008.
7. Шамсутдинова Д.В. Социально-культурная интеграция личности в сфере досуга. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2001.

- 8.Шамсутдинова Д.В. Профилактика и коррекция девиантного поведения учащихся средствами культурно-досуговой деятельности: учебное пособие. - Казань: Изд-во Казан, гос. унта культуры и искусств, 2011.
- 9.Buchka M. Sozialpädagogik in Wandel der Zeit // Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder. - Berlin, 1992.

## ИЗМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «НОРМА» В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

**С.Н.Башинова,**

кандидат психологических наук, доцент К(П)ФУ

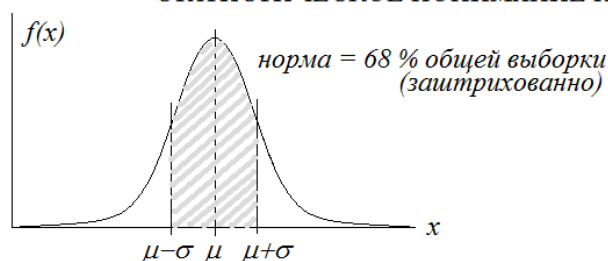
**А.А.Сухарев,**

кандидат технических наук, доцент КГТУ им. А.Н.Туполева

Девиантное поведение – это поведение, отличающееся от нормального. При этом ключевыми понятиями диагностики такого поведения являются норма и величина такого отклонения.

Преобладающим подходом при такой оценке является статистический, использующий понятия статистической нормы (см. рис.), хотя существуют и другие, близкие между собой подходы: идеализированный и ВОЗ.

### СТАТИСТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ НОРМЫ



$f(x)$  оцениваемая зависимая переменная (функция)

$x$  независимая переменная (аргумент)

$\mu$  среднее арифметическое значение (математическое ожидание)

$\sigma$  среднее квадратическое (стандартное несмещенное) отклонение

В качестве среднего используют наиболее характерное поведение выборки выбранной группы в заданных условиях.

Применительно к диагностике ценностей детей, на примере диагностируемых респондентов, можно сделать вывод, что в заштрихованную область попадают:

- возможность общения в социальных сетях (Интернет),
- замена общения просмотром телевизора,
- прослушивание музыки (как средство повышения настроения),
- использование телефона как средства общения,

что свидетельствует о доминировании недостаточности сферы общения у современных детей (как между собой, так и со взрослыми). Доля других ценностей не превышает заштрихованной области.

Сравнение шкалы этих ценностей с ценностями 70-х годов прошлого века (в качестве примера) позволяет сделать вывод, что моральные ценности коллективизма, взаимовыручки и взаимопомощи (октябрята, пионеры, комсомольцы) сместились в область индивидуализации при самоидентификации личности.

При этом увеличилась величина отклонения, характеризующего разброс вариантов поведения детей, характерный при переходе к толерантности и демократическим ценностям общества в целом (доминирование терпимости и уважения прав личности).

Аналогичные смещения нормы в обществе зафиксированы в области морали и нравственности (отношение к деньгам и сексуальным отношениям).

Таким образом, в практическом плане диагностика и психокоррекция отклоняющегося поведения должна учитывать текущее значение нормы.

Имея такие ценности, интересно увидеть, каким станет повзрослевший современный дошкольник. Это возможно сделать, проанализировав ценностные ориентации современных подростков и молодых людей (т. е. будущих родителей). В 2005 году были опубликованы исследования, проведенные научным коллективом под руководством Л. В. Кашириной. Ученые составили психологический портрет молодых жителей Хабаровска на рубеже XX и XXI веков. Выявлялись ценностные ориентации молодых людей в возрасте 17, 24 и 29 лет. Для лонгитюдного опроса была составлена шкала из 18 ценностей. Одни и те же вопросы задавались респондентам по достижении определенного возраста. Результаты опроса показали существенные изменения ценностных ориентаций молодежи Хабаровска. В частности, значительно снизилось количество молодых людей, считающих себя свободными и материально обеспеченными. На одно из первых мест поставлено здоровье как ценность, при одновременном снижении количества опрошенных, считающих себя здоровыми и предпринимающих усилия для сохранения своего здоровья. Серьезные трансформации претерпело отношение к браку как институту семьи. Многие признали свои семьи неустойчивыми, возросло количество гражданских браков, снизилось число желающих иметь детей. Ценности, получившие наименьшее число выборов, – «познание», «творчество», «счастье других».

Ведущими ценностями 17-летних стали здоровье, любовь и хорошие друзья. Ученые отмечают повышение состояния напряжения в связи с ожиданием будущего и препятствий, которые придется преодолевать. Для 29-летних важны материальная обеспеченность и счастье в семье. Вместе с тем у них выявлены несовпадение жизненных планов с достижениями, рост индивидуализма на фоне снижения коллективизма и альтруизма.

Современная молодежь выбирает высшее образование (часто ради диплома), успех, материальное благополучие, хорошую специальность. Выявились профессии, от которых высоки ожидания достойного материального вознаграждения, – бизнесмен, экономист, юрист. Профессии, не вызывающие интереса, – воспитатель, учитель, ученый, фермер, артист. Молодых людей не смущает то, что существует переизбыток специалистов в экономических и юридических отраслях и, следовательно, высок риск безработицы. Респонденты-хабаровчане в большинстве ответов предъявили следующие требования к работе: высокая заработная плата, престижность фирмы, комфортные условия труда и «интересность» выполняемой работы. Наряду с повышением спроса на обеспеченную жизнь молодые люди показали рост терпимости к возможному нарушению закона и осуждаемым формам поведения: браку по расчету, проезду без билета в общественном транспорте, нецензурным выражениям, получению взятки и уклонению от уплаты налогов. А также к таким «мелочам», как взять то, что «плохо лежит», добыть силой или хитростью. Молодые люди не скрывают своего положительного отношения к осуждаемым в обществе действиям и уверены в собственной правоте. Налицо искажение нравственных ценностей.

Досуг молодые люди посвящают компьютеру, прослушиванию музыки и сну. Из положительных тенденций хабаровские ученые выявили повышение патриотизма и гордости за историю Отечества и демократические преобразования.

Выявление изменения понятия «норма» и смещение ценностей современных детей является важным материалом для обновления содержания и организации воспитательного процесса в ходе профилактики девиантного поведения.

## **О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Э.Э. Ульянова,**

кандидат психологических наук, доцент К(П)ФУ

Период раннего детства – это важный этап в развитии психики и личности человека, когда развиваются личностные механизмы поведения, формируется новый уровень социального развития. Именно поэтому в зоне особого внимания должна быть работа с педагогами центров раннего развития ребенка, именно в этом возрасте общение и включение ребенка в совместную деятельность с взрослыми играет решающую роль в его психическом и физическом развитии. В Конвенции о правах ребенка сформулирована значимость реализации индивидуальности формирующейся личности. И одна из главных задач образовательного учреждения любого типа - научить своего воспитанника строить адекватные и гармоничные отношения с социумом, находить и определять свое собственное место в этих отношениях, быть активным и понимать себя и других участников социального взаимодействия.

Реализовать эту задачу возможно через построение глубокой систематизированной модели работы в сетевом взаимодействии вуз-ЦРР (согласно «Новым формам организации педагогического процесса в ДООУ в соответствии с Федеральными государственными требованиями к основной общеобразовательной программе дошкольного образования»).

Продуманный, осознанный практико-ориентированный подход к решению образовательных задач повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми раннего возраста, создаст целостную систему, позволяющую проектировать индивидуальный образовательный маршрут ребенка в образовательном учреждении, предвидеть и планировать содержание деятельности педагога и родителя на несколько лет вперед, четко формулировать цели и ценности образовательных услуг, предоставляемых каждым ДООУ.

Основной результат и новизна проекта заключается в разработке и обосновании эффективных программ и оформлении опыта практической работы педагогов с детьми раннего возраста, направленных на амплификацию ребенка, реализацию деятельностного подхода в единстве эмоциональной и интеллектуальной сферы с учетом поликультурного речевого развития (специфика региона) и в соответствии с Федеральными государственными требованиями.

Переход на новую инновационную систему работы - это трудный путь к совершенству и проделать его возможно в системном взаимодействии вуз-ДООУ для гарантированно качественных образовательных услуг в центрах и ДООУ, где сопровождают процесс развития детей раннего возраста.

Основной целью создания проекта мы определили повышение профессиональной компетентности и квалификации педагогов, в русле создаваемых ими вариативных программ с учетом миссии каждого учреждения, согласно ФГТ.

Качественный скачок в сознании педагога происходит тогда, когда он становится способным профессионально грамотно оценить достоинства разных подходов к воспитанию и развитию детей, увидеть новаторство авторов, определить спорные позиции, попытаться разобраться в них. Научиться понимать, что в одном информационном поле могут одновременно существовать несколько подходов, если они не противоречат главному - своевременному и разностороннему становлению личности ребенка. И что еще очень важно, осознанно планировать свою деятельность, прогнозировать результаты своих педагогических действий и брать за них ответственность. Выбор программы и приобретение методического сопровождения являются подготовкой к новой странице жизни каждого педагога и педагогического коллектива в целом. В процессе нашей работы мы планируем активизировать перечисленные навыки.

В рамках работы на экспериментальных площадках педагоги будут знакомиться с системой психолого-педагогического сопровождения развития ребенка и сотрудничества с его

родителями. Педагоги, получив необходимые знания, смогут выбирать одно из предложенных направлений как тему дальнейшего профессионального самообразования. Особое внимание планируется уделять умению организовывать педагогическое наблюдение и психолого-педагогическую диагностику социально-эмоционального развития детей для составления в дальнейшем индивидуального образовательного маршрута ребенка, а также разработке оптимальной «Карты социально-эмоционального развития ребенка», простой в работе, требующей минимального времени для ее заполнения и дающей наглядное представление о динамике развития ребенка и педагогу, и родителям.

Именно такой подход к повышению квалификации педагогических кадров мы считаем наиболее грамотным, так как он дает возможность максимально гибко и целенаправленно давать каждой группе педагогов-стажеров именно те знания, которые для них в данный момент наиболее актуальны.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

**М.Ю.Марголина,**

педагог-психолог Зеленодольского детского дома Республики Татарстан

Каждый новый период в жизни человека сопровождается новыми трудностями и переживаниями. Особенно остро такие трудности переживают дети. Для ребенка, привыкшего играть в детском саду и дома, непростой оказывается ситуация поступления в школу. Нужно отложить игрушки, взять в руки ручку, тетрадки, внимательно слушать взрослых и выполнять их задания. Одни ребята без особых трудностей проходят период адаптации, для других проблема адаптации остается актуальной. Эти трудности различного характера:

- а) интеллектуальная готовность,
- б) личностная и социально- психологическая готовность,
- с) физическая готовность.

К концу подготовительного периода у детей, как считают психологи <sup>1</sup>, должна быть сформирована психологическая, физиологическая и социальная готовность к обучению в школе.

**Физиологическая готовность** к школе выражается в уровне основных функциональных систем организма и состоянии здоровья детей. Оценка физиологической готовности осуществляется специалистами-медиками в соответствии с установленными критериями. В основе критериев лежит способность ребенка переносить возросшие нагрузки, связанные с началом систематической учебной деятельности, интеллектуального и физического напряжения.

**Социальная готовность к обучению в школе** определяется готовностью ребенка к новым формам общения с окружающим миром. Развитие этой готовности, как считают психологи, связано с **возрастным кризисом 6-7 лет**. Ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении. Он переживает переходную ступень: он уже не дошкольник, но еще и не школьник.

Л.С.Выготский считал, что переход от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется прежде всего как утрата детской непосредственности. Л. С. Выготский предполагал, что такая потеря непосредственности есть следствие начинающейся дифференциации внешней и внутренней жизни. Дифференциация становится возможной лишь тогда, когда возникает обобщение своих переживаний. Переживания ребенка, его желания и выражение желаний, т. е. поведение и деятельность, представляют собой нечто целое. Переживания ребенка сиюминутны, они существуют как отдельные моменты жизни и являются относительно скоропреходящими. Ребенок начинает манерничать, кривляться, капризничать. Переживания приобретают смысл, благодаря которым у ребенка возникает новое отношение к себе.

Рассмотрев кризис 6-7 лет, можно сделать следующий вывод: за внешними проявлениями — кривлянием, манерничаньем, капризами, которые наблюдаются в этом возрасте, — лежит потеря

ребенком непосредственности; потеря непосредственности есть следствие начинающейся дифференциации внутренней и внешней жизни; дифференциация возможна тогда, когда возникает обобщение переживаний; на основе такого обобщения у ребенка впервые появляется самооценка, ребенок вступает в новый период жизни, в котором начинают формироваться первые моменты самосознания. Одной из причин формирования самосознания является изменение отношения к среде.

Появление кризиса в 6—7 лет говорит о возникновении социальной готовности ребенка к обучению. В этот период у ребенка происходит формирование его внутренней социальной позиции.

**Психологическая готовность** к обучению в школе определяется общим уровнем психического развития ребенка и уровнем развития важных в учебном плане качеств.

Сформированность личностной и социально-психологической готовности ребенка к школе предполагает наличие новой «внутренней позиции школьника». Социальная подготовка к школе должна быть направлена на развитие качеств общения со сверстниками и взрослыми в новых условиях. Целью подготовки детей к школе является не создание каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а создание предпосылок к школьному обучению.

Л.С.Выготский подчеркивал, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном представлении об окружающем мире, сколько в уровне развития психических, ориентированных действий, в уровне развития мотивационной сферы.

Целью подготовки к обучению в предлагаемой концепции является всестороннее развитие детей 5-летнего возраста, позволяющее им успешно овладеть школьной программой.

Подготовка к школе нацелена на охрану психического и соматического здоровья детей, на устранение разноуровневой подготовки к школе, исключение дублирования школьной программы.

Переход от дошкольного к школьному возрасту определяет смену ведущей деятельности. Закономерности движения от игры к учебе определяются основными новообразованиями, которые возникают при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту.

И А.С.Макаренко писал, и американский учёный - психолог Блум утверждает, что основные характерологические черты личности складываются до 5 — 8 летнего возраста (до 70%).

Именно в этот период игровая деятельность помогает так организовать учебный процесс (как отмечают психологи), что дает возможность раскрыть сущностные силы растущего человека, сформировать ядро личности. Все, что осваивает человек в этом возрасте, остается на всю жизнь. Невнимание к развитию личности, к складывающимся духовным потребностям и мотивам деятельности в этом возрасте порождает психологические просчеты, которые ярко обнаруживаются в следующих ступенях обучения. Именно на стадии начального обучения решается направление развития личности.

Под общим развитием личности понимается развитие ума, воли, чувств, т. е. фундаментальных сторон психики, составляющих ее основу. Развитие ума проявляется не только в усвоении, но и в переработке знаний, в которых участвуют различные виды деятельности: логическое мышление, наблюдательность, различные виды памяти, воображение. Развитие ума связано с развитием воли — умением поставить перед собой цель и мобилизовать себя на ее достижение. Развитие чувств — эстетических, нравственных, интеллектуальных — составляет духовное богатство человека.

Л.С. Выготский считал, что обучение должно идти впереди развития. «Правильно организованное обучение должно вести за собой развитие ребёнка». Он писал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. «Развитие именно из сотрудничества, что помогает раскрыться имеющимся у ребенка потенциальным возможностям, воспитывает у него веру в свои силы».

Развитие каждого ребенка неравномерно — то замедленно, то скачкообразно, в зависимости от его индивидуальных особенностей, от особенностей его высшей нервной системы его опыта, восприятия, физического развития и т.д. Неравномерность развития проявляется в более быстром развитии одних функций при задержке в развитии других. Подтверждением является то, что у одних детей сильно развито воображение или логическое мышление, у других — память. А это

значит, что одни школьники будут иметь более высокую успеваемость по гуманитарным предметам, другие — по точным.

Все дети, если у них нет каких-либо патологических отклонений, могут продвигаться в своем развитии. Сам же процесс развития идет то замедленно, то скачкообразно. Поэтому слабые и сильные ученики должны учиться вместе. «Ведь класс — это учебный коллектив, где при правильной постановке работы каждый ученик вносит в общую жизнь свою лепту, свое оригинальное самобытное начало» (Л. В. Занков).

Между учителем и учеником должны быть деловые доброжелательные отношения, основанные на уважении личности ученика, на внимании к его внутреннему миру в процессе усвоения знаний, к его переживаниям. Психология рассматривает общение как один из видов деятельности. Общение в учебном процессе является важным фактором, влияющим на усвоение знаний, развитие в воспитание школьников. Личность школьника формируется не путем усвоения правил поведения, не путем наказания и оценок, а «в разных отношениях, поступках и той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и вплетается» (Рубинштейн Л.С. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 191).

**Ведущая деятельность в дошкольном возрасте - игра.** Она оказывает большое влияние на развитие ребенка. В игре дети учатся полноценному общению друг с другом.

В процессе сюжетно-ролевой творческой игры дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Ребенок, выбирая и исполняя определенную роль, имеет соответствующий образ — мамы, доктора, водителя, пирата — и примеры его действий. Но, хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщена и становится для ребенка его реальной жизнью.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Происходят качественные изменения в психике ребенка.

Дошкольник осваивает и изобразительную деятельность. Как указывает В. С. Мухина, специфика рисования как особого вида деятельности заключается именно в изобразительной, знаковой деятельности.

**Центральные новообразования:** новая внутренняя позиция; соподчинение мотивов; самооценка и осознание своего места в системе общественных отношений.

**Мышление.** Для мышления в дошкольном возрасте характерен переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода к словесному мышлению. Основным видом мышления тем не менее является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях), по терминологии Жана Пиаже.

Дошкольник образно мыслит, но еще не приобрел взрослой логики рассуждения. Решает мыслительные задачи в представлении, мышление становится внеситуативным.

Складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость и пытливость.

Возникают попытки объяснить явления и процессы. Детские вопросы — показатели развития любознательности.

На умственное развитие ребенка дошкольного возраста постоянное влияние оказывают игровая ситуация и действия. Опыт игровых и реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить собственное поведение.

**Речь.** К семи годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Как считают психологи, язык для ребенка становится действительно родным.

Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития.

Интенсивно растет словарный запас ребенка.

Развивается грамматический строй речи. Детьми усваиваются тонкие закономерности морфологического (строение слова) и синтаксического (построение фразы) порядка.

Ребенок усваивает грамматические формы языка и активно увеличивает словарный запас, что позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи. Он может пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину, передать свои впечатления об увиденном.

Особенности развития речи в дошкольном возрасте:

— речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращаясь в универсальное средство общения;

— появляются связные формы речи, возрастает ее выразительность;

— ребенок постигает законы родного языка в процессе действий со словом;

— ребенок учится излагать свои мысли связно, логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;

— речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы;

— речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней.

**Восприятие.** Восприятие в дошкольном возрасте утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия — наблюдение, рассматривание, поиск. Значительное влияние на развитие восприятия оказывает в это время речь: ребенок начинает активно использовать названия качеств, признаков, состояний различных объектов и отношений между ними.

В дошкольном возрасте для восприятия характерно следующее:

- восприятие превращается в особую познавательную деятельность;

- зрительное восприятие становится одним из ведущих;

- воспринимая предметы и действия с ними, ребенок более точно оценивает цвет, форму, величину (освоение сенсорных эталонов);

- совершенствуется умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий.

**Внимание.** В дошкольном возрасте существует универсальное средство внимания — речь. Ребенок акцентирует свое внимание на предстоящей деятельности, формулируя словесно.

В этом возрасте:

— значительно возрастают концентрация, объем и устойчивость внимания;

— складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов;

— внимание становится опосредованным;

— внимание связано с интересами ребенка к деятельности;

— появляются элементы послепроизвольного внимания.

**Память.** Дошкольное детство — возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как считал Л. С. Выготский, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ребенок запоминает с легкостью самый разнообразный материал.

*У младших дошкольников память непроизвольная.* Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Он быстро запоминает стихотворения, сказки, рассказы, диалоги из фильмов, сопереживает их героям, что

расширяет его сферу познавательной деятельности. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при воспоминании.

*В среднем дошкольном возрасте (между 4-м и 5-м годами) начинает формироваться произвольная память.*

Память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер, формируются элементы словесно-логической памяти.

Память дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовершенство, в действительности становится ведущей функцией.

**Воображение.** Воображение формируется в игровой, гражданской и конструктивной деятельности и, будучи особой деятельностью, переходит в фантазирование. Ребенок осваивает приемы и средства создания образов, при этом отпадает необходимость в наглядной опоре для их создания.

К концу дошкольного возраста воображение ребенка становится управляемым. Действия воображения формируются как замысел в форме наглядной модели; как образ воображаемого объекта; как образ действия с объектом.

**Эмоциональная сфера.** Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам.

Ребенок осваивает социальные формы выражения чувств.

Изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение.

Чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными. Формируются высшие чувства — нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Эмоциональные процессы становятся более уравновешенными.

**Развитие мотивационной сферы.** Самым важным личностным механизмом, формирующимся в дошкольном возрасте, считается *соподчинение мотивов*. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности.

Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких, не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль ограничителей. Наиболее сильный мотив для дошкольника — поощрение, получение награды, более слабый — наказание (в общении с детьми это в первую очередь исключение из игры), еще слабее — собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Регулировать свое поведение дошкольнику помогает образ другого человека (взрослого, других детей).

Сначала ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, контролировал его поведение, а оставшись один, он ведет себя более свободно, импульсивно. Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться при *воображаемом* контроле.

В дошкольном возрасте ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются, соответственно, и *новые мотивы*, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием; мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися моральными нормами, и некоторые другие. Особенно важны интерес к содержанию деятельности и мотивация достижения.

В этот период начинает складываться *индивидуальная мотивационная система* ребенка. Мотивы приобретают относительную устойчивость. Среди них выделяются *доминирующие* мотивы — преобладающие в формирующейся мотивационной иерархии.

Дошкольник начинает усваивать *этические* нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам.

Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки — других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные. Воспринимая, например, сказку, младший дошкольник не осознает причины своего отношения к разным персонажам, глобально оценивает их как хороших или плохих.

Постепенно эмоциональное отношение и этическая оценка начинают дифференцироваться.

**Развитие самосознания.** Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

Возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника. Оценивание сверстника помогает ребенку оценивать самого себя.

**Самооценка** появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения.

О моральных качествах ребенок судит главным образом по своему поведению, которое или согласуется с нормами, принятыми в семье и коллективе сверстников, или не вписывается в систему этих отношений. Его самооценка поэтому практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего, с оценкой близких взрослых.

К концу дошкольного возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность.

Развивается способность мотивировать самооценку. Появляется осознание себя во времени, личное сознание. Дошкольник осознает свои физические возможности, умения, нравственные качества, переживания и некоторые психические процессы.

Усвоение норм предполагает:

- а) ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать их значение;
- б) у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения;
- в) ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам.

У ребёнка, поступающего в школу, должен быть определенный уровень познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, **желание учиться**.

Важным условием успешной учебы является выработка у ребёнка умения **преодолевать трудности**. Важно приучить детей начатое дело доводить до конца. Далее нужно подготовить дошкольника к неизбежным трудностям в учении. Сознание преодолемости этих трудностей помогает ребёнку правильно отнестись к своим возможным неудачам.

При подготовке к школе следует научить ребёнка и **аналитическим навыкам**: умению сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщения. Для этого дошкольник должен научиться внимательно слушать книгу, рассказ взрослого, правильно и последовательно излагать свои мысли, грамотно строить предложения.

Ещё важно воспитать в ребёнке **любопытность**, произвольное внимание, потребность в самостоятельном поиске ответов на возникающие вопросы. Ведь дошкольник, у которого недостаточно сформирован интерес к знаниям, будет пассивно вести себя на уроке, ему будет трудно направить усилие и волю на выполнение заданий.

Немаловажную роль играет и **личностная готовность** к школе. Сюда входит потребность ребенка в общении со сверстниками и умение общаться, а также способность исполнять роль ученика, а также адекватность самооценки малыша.

Для будущего школьника в определенной степени важна **усидчивость**, умение регулировать свое поведение, возможность достаточно длительное время выполнять не очень привлекательное задание, умение доводить начатое дело до конца, не бросая на полпути.

Кроме всего перечисленного, ребенок должен обладать, несомненно, **навыками общественной жизни**, чувствовать себя уверенно, находясь вне дома. Нужно уметь самостоятельно одеваться и раздеваться, переобуваться, завязывать шнурки, справляться с пуговицами и молниями на одежде, уметь пользоваться общественным туалетом.

**Концепция нашей Программы подготовки ребенка к школе базируется на следующих принципах:**

- непрерывности развития ребенка;
- общего развития ребенка на основе его индивидуальных возможностей и способностей;
- развития творческих способностей у детей;
- развития личностных компетенций ребенка как субъекта творческой деятельности, как активного субъекта познания;
- развития и укрепления здоровья личности;
- развития духовно-нравственных убеждений личности;
- развития устойчивой психологической адаптации к новым условиям образования;
- преемственности между обучающими, обучающимися и родителями.

Основаниями для *реализации принципа преемственности* между дошкольным и школьным образованием являются:

- ориентация не на уровень знаний, а на потенциальные возможности ребенка, на его «зону ближайшего развития»;
- создание условий для включения ребенка в новые социальные формы общения;
- организация и сочетание в единой смысловой последовательности продуктивных видов деятельности;
- подготовка перехода от игровой деятельности к учебной;
- обеспечение постепенного перехода от непосредственности к произвольности.

В основе подготовки к обучению в школе программы «Подготовка к школе» лежат *лично-отно-ориентированные и развивающие технологии*.

Целью *лично-отно-ориентированных технологий* являются развитие и формирование в процессе подготовки к обучению активной творческой личности.

*Развивающие технологии* направлены на формирование у ребенка проблемного мышления, на развитие мыслительной активности.

Развивающие технологии содержат: *развивающие дидактические игры, развивающие практические задания, творческие упражнения, конструирование, аналитико-синтетические действия*.

**Основаниями преемственности** между дошкольным и школьным образованием являются: развитие потенциальных возможностей ребенка, обеспечение постепенного перехода от непосредственности к произвольности, учет «зоны ближайшего развития», создание условий для включения ребенка в социальные формы общения.

**Основные принципы работы педагога - психолога при подготовке детей к школе:**

- учет индивидуальных возможностей и способностей детей;
- уважение к ребёнку, к процессу и результатам его деятельности в сочетании с разумной требовательностью;
- единство развития, обучения и воспитания;
- комплексный подход при разработке занятий;
- систематичность и последовательность занятий;
- вариативность содержания и форм проведения занятий;
- сознательность и творческая активность;
- наглядность;
- доступность и достаточность.

В качестве ведущей деятельности ребенка рассматривается *игра и продуктивная деятельность*.

**Содержание подготовки детей к обучению построено на интегрированной основе.**

В основе **интеграции** лежат следующие принципы:

- интеграция разных видов художественно-творческой деятельности (игровой, музыкальной, художественно-речевой, театрализованной) с целью воспитания восприятия и познания образа, представленного средствами выразительности разных видов искусства, и развития умения осознавать прекрасное, творчески мыслить;

- взаимосвязь ребенка с окружающим миром, учитывающая присущий ему наглядно-образный характер познания;
- широкое включение искусства и произведений детского творчества в жизнь ребенка и окружающую его среду;
- частая и незаметная смена деятельности в целях устранения разного рода перегрузок.

### **Литература**

- 1.Абрамова Г. С. Возрастная психология. — Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
- 2.Бугрименко Е. А. и др. Готовность детей к школе. — М., 1992.
- 3.Белова Т.В., Солнцева В.А. Готов ли ребенок к обучению в первом классе? — М.: Ювента, 2005.
- 4.Выготский Л. С. Детская психология: Собрание сочинений в 6 томах. Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — С. 243—387.
- 5.Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. — СПб.: Союз, 1999.
- 6.Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. Ф. Петровского. — М.: Просвещение, 1973.
- 7.Дружинин А., Дружинина О. Первый раз в первый класс. — М.: ЗАО «Центрполиграф», 2003.
- 8.Загвязинский В.И. и др. Основы социальной педагогики. — М.: Педагогическое общество России, 2002.
9. Коломинский Я.Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. — М.: Просвещение, 1988.
10. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. — М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт», 2003.
11. Нижегородцева Н.В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
12. Никольская И.М. Психологическая защита у детей. — СПб.: Речь, 2001.
13. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
14. Федосова Н. А. Преемственность между дошкольным и начальным образованием — основа успешного обучения в школе// Концептуальные подходы. Организация работы по преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием: сб. нормативных документов, практических рекомендаций и материалов из опыта работы ДОУ и ГОУ СОШ ЮАО. — М., 2005. — С. 17-24.
15. Эльконин Д. Б. Природа детства и его периодизация // Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — Сс. 25-94, 123-263.
16. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

**Н.Н. Новик,**

старший преподаватель ИПП К(П)ФУ

Жажда самовыражения, предпосылкой которого является осознание своей исключительности, - одна из главных черт подростковой психики. Подростковая коммуникативность часто бывает эгоцентрической; потребность в самовыражении выше интереса к собеседнику. Разные компоненты личности несовершеннолетнего созревают не одновременно: разным фазам развития личности соответствует не только разная степень интимности межличностных отношений, но и разные типы значимых лиц, с которыми в первую очередь осуществляется обмен информацией и формируется содержание коммуникаций.

Резкая дисгармоничность физического и психического облика подростка проецируется им на окружающий мир, который воспринимается несовершеннолетним человеком как конфликтный и напряженный. По сравнению с ребенком, подросток придает гораздо большую ценность собственной индивидуальности (своему «Я»).

Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности.

Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, т.е. активно занимаемся коммуникативной деятельностью.

Обращаясь к теоретическому аспекту вопроса, мы видим в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, Б.Р. Ломова, В.Н. Мясищева, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта. В общении люди раскрывают свои личностные качества. Авторы подчеркивают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, отмечают авторы, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение становится важнейшим фактором развития личности.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г.М. Андреевой, мы выделяем комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений: 1) межличностной коммуникации; 2) межличностного взаимодействия; 3) межличностного восприятия.

Первый вид умений включает в себя использование также невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации и т.д. Второй вид умений представляет собой способность к установлению обратной связи, к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды. Третий вид характеризуется умением воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовывать его. Владение этими умениями в комплексе обеспечивает коммуникативное общение.

Одним из основных критериев сформированности коммуникативных умений личности является рефлексия, когда человек способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у человека были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения. Исследователи определили коммуникативные умения как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения коммуникативного воздействия в определенном круге ситуаций межличностных контактов.

А.Б. Добрович рассматривает коммуникативные умения как постоянную готовность к контакту. Это объясняется ученым с позиций сознания, мышления. Человек мыслит и это означает, что он живет в режиме диалога, при этом человек обязан постоянно учитывать изменчивую ситуацию в соответствии со своими интуитивными ожиданиями, а также с ожиданиями своего партнера.

Коммуникативные умения, согласно психолого-педагогическим исследованиям, включает следующие компоненты:

1) эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);

2) когнитивный (связан с познанием другого человека, включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);

3) поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.).

В процессе коммуникации перед учащимися возникает необходимость договориться, заранее спланировать свою деятельность. Происходит становление субъективного отношения к другим детям, т.е. умение видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать. Общаясь со сверстниками, ребенок учится управлять действиями партнера, контролирует их, показывает собственный образец поведения, сравнивает других ребят с собой.

Эмоционально-практическая форма общения побуждает учащихся проявлять инициативу, влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний. Ситуативно-деловая форма общения создает благоприятные условия для развития личности, самосознания, оптимизма. Внеситуативно-личностная формирует умение видеть в партнере по общению самоценную личность, понимать мысли своего партнера, его переживания, позволяет подростку уточнить представление о самом себе. Таким образом, мы полагаем, что общение ребенка – это не только умение вступать в контакт и вести разговор с собеседником, но и умение внимательно и активно слушать и слышать, а также использовать мимику, жесты для более экспрессивного выражения своих мыслей. Осознание особенностей себя и других людей влияет на конструктивный ход общения.

Сформированность коммуникативных умений характеризуется наличием следующих критериев: желание вступать в контакт с окружающими, уметь оценивать ситуацию общения, способность организовывать сам ход коммуникативного акта, способность проявления эмпатии, рефлексивного поведения.

Этого всего ученики класса, в котором я как классный руководитель и психолог школы одновременно проводила дополнительные занятия-тренинги. Коллектив детей моего 9 класса СОШ № 139 включал 14 подростков из не полных семей, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних, а также находящихся в сложной жизненной ситуации.

Кроме того, участниками занятий стали подростки группы риска, направленные социальными педагогами и психологами школы, после прохождения ими собеседования с психологом и диагностического обследования.

В группу были включены подростки примерно одинакового возраста, что позволило избежать подавления младших старшими. Диапазон возрастов не превышал двух лет. В группе было не более 8-12 подростков.

Получение согласия родителей или опекунов на профилактическую коррекционную работу с подростком было обязательно, так как тренинговые занятия не являются частью образовательного процесса. Согласие родителей предполагало их достаточную информированность о целях работы, о формах взаимодействия психолога и участников группы, а также подростков между собой, об ожидаемых результатах.

Занятия проводились нами в паре со вторым психологом школы, имеющим опыт групповой работы с «трудными» детьми и родителями.

Проведение информационно-правовой части занятий было поручено участковому инспектору по делам несовершеннолетних, имеющему опыт общения с большой аудиторией, в особенности со сложными подростками. Также были привлечены студенты старших курсов юридических факультетов после прохождения дополнительного обучения для работы по данной программе.

Групповые занятия с подростками и с их родителями вели одни и те же специалисты. Как правило, у родителей возникала масса вопросов по поводу своих детей, и у психологов появлялась возможность быть в большей степени готовыми к ответу на них.

Каждое занятие с подростками было рассчитано на 2 академических часа, частота проведения — два раза в неделю на первом этапе и один раз в неделю на втором и третьем этапах.

В программе было предусмотрено три этапа:

- Тренинг личностного самопознания.
- Тренинг профилактики правонарушений с основами правовых знаний.
- Тренинг самоопределения и достижения жизненных целей. [7]

Занятия проходили в комнате, имеющей достаточную площадь для проведения динамических упражнений и оборудованной классной доской или планшетом.

Коррекционная работа с подростками была направлена на достижение следующих целей:

- развитие самосознания и способностей к самоанализу для предупреждения правонарушений на основе внутриличностных и поведенческих изменений;
- стимулирование процесса личностного развития, реализация творческого личностного потенциала, достижение оптимального уровня жизнедеятельности;
- формирование правильных навыков общения со сверстниками, с родителями, с учителями, а также моделирование мотивации к развитию коммуникативных навыков;
- формирование и принятие позитивных жизненных целей, развитие мотивации к их достижению.

Каждое занятие выстроено по общему плану:

1. Приветствие.
2. Разминка.
3. Упражнения.
4. Групповые дискуссии и ролевые игры.
5. Информационная часть.
6. Рефлексия.

Упражнения были направлены на рефлексия чувств и переживаний, развитие самоконтроля и ответственности, снижение уровня тревожности, развитие волевых качеств и способности к достижению позитивных жизненных целей и толерантности к окружающим, на снятие эмоционального напряжения.

Ролевые игры были предназначены для развития личностных качеств и способности конструктивного взаимодействия с окружающими. Групповые дискуссии и мозговые штурмы предполагали развитие у подростков способности анализа как собственного поведения, так и поведения партнеров, а также к прогнозу развития ситуаций. Информационно-правовая часть была призвана сформировать у подростков багаж знаний по их правам и ответственности, предусмотренных Законодательством РФ.

Результатом проведенных занятий стали следующие изменения, которые мы отметили, в ходе проведения исследования:

- снижение уровня тревожности и агрессивности (с 74% до 65% на основании проведенного теста Басса-Дарки);
- формирование адекватной самооценки (на основании опроса родителей и опекунов, а также по наблюдению учителей);
- повышение ответственности подростков за собственные поступки (на основании опроса родителей и опекунов, а также по наблюдению учителей);
- развитие способности к самоанализу и контролю поведения (на основании опроса родителей и опекунов, а также по наблюдению учителей);
- формирование позитивных жизненных целей и повышение мотивации и способности к их достижению (на основании опроса родителей и опекунов, а также по наблюдению учителей);
- раскрытие творческого потенциала подростков и актуализация стремления к его реализации (на основании наблюдений за подростками на уроках);
- снижение риска повторных правонарушений, направленных на самоутверждение (результат опроса инспектора ПДН).

Выводы:

1. лишенные родительской заботы дети практически не имеют навыков социального общения;
2. тренинг коммуникативности влияет на личностные характеристики подростков, хотя и временно;
3. для закрепления положительного результата тренингов, необходимо их проводить систематически не только с подростками группы риска, но и с остальными подростками в целях профилактики.

### **Литература**

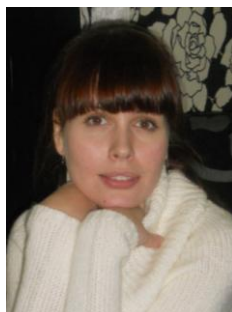
1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т.– М.: Педагогика, 1980. Т. II.
2. Андреева Г.М. Социальная психология.– М., 1998.- С. 274 – 288.
3. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр. дис.... канд.пед.наук. – Волгоград, 2001. – С. 29 – 30.
4. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды.– М., 1983. – С. 115 – 133.
5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987.
6. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1998.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.– М., 1975.
8. Ломов Б.Р. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999.
9. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинг для подростков и их родителей.–Л.: ЛГУ, 1960. – 245 с.
10. Фрищина, Е. М. Использование специальных познаний о личности несовершеннолетнего преступника, совершившего изнасилование // Ученые записки СПб филиала РТА. - 2010. - №1 (35)

## **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ**



**Бахусова И.И.,**

руководитель социально-психологической службы, педагог-психолог Государственного бюджетного специального учебно-воспитательного учреждения для детей и подростков с девиантным поведением закрытого типа «Республиканская специальная общеобразовательная школа имени Н.А.Галлямова»



**Тазюкова Д.С.,**

социальный педагог Государственного бюджетного специального учебно-воспитательного учреждения для детей и подростков с девиантным поведением закрытого типа «Республиканская специальная общеобразовательная школа имени Н.А.Галлямова»

Проблема работы педагогов с детьми, относящимися к группе риска, одна из самых важных и актуальных в современной России, когда в обществе велико число факторов, приводящих взрослого, подростка и ребенка к депрессии, как на физическом, так и на психологическом уровнях.

Среди миллионов детей и подростков – жизнедеятельных и целеустремленных – встречаются такие, которых принято называть трудновоспитуемыми. Все это связано с определенными конфликтами в семье, накладывающими свой отпечаток на детей.

Именно из неблагополучных семей и выходят эгоисты, лицемеры, а то и малолетние правонарушители.

Трудные подростки и дети «группы риска» часто вовлекаются в конфликты, становятся правонарушителями или жертвами. Административное и уголовное наказание не работает с причинами конфликтов и с чувствами конфликтующих. Практика школьной жизни не всегда способствует социализации подростков в плане освоения ими навыков общения, культурных форм завоевания авторитета и формирования способностей взаимодействия с другими людьми, необходимых для будущей жизни. Те способы реагирования на конфликты, которые обычно практикуются подростками и учителями, нередко оставляют подлинные конфликты неразрешенными.

Современная социальная и экономическая ситуация в России, создавая предпосылки для позитивных перемен в нашем обществе, привела к проявлению новых проблем. Происходящие в обществе процессы особенно болезненно сказываются на подрастающем поколении. В последнее время вызывает опасения уровень агрессии, асоциального, преступного поведения несовершеннолетних. Многие дети оказываются в асоциальной, зачастую криминальной среде. Это связано с тем, что, попадая в сложные, часто конфликтные ситуации в семье (с родителями или родственниками, проживающими в доме), в школе (со сверстниками, с учителями, с администрацией), на улице (конфликт возможностей, с законом), ребенок не может найти конструктивных путей выхода из них. Причиной такого поведения является отсутствие у подростков необходимых социальных навыков: эффективного выстраивания отношений с другими людьми, ненасильственного разрешения межличностных конфликтов, завоевание авторитета среди сверстников цивилизованными способами. Девиантное поведение детей и подростков во многом обусловлено неумением взрослых показать им примеры того, как нужно реагировать на сложные жизненные ситуации. Подросток должен чувствовать, что к нему хорошо относятся, причем именно в тот момент, когда взрослые (родители, учителя) с ним взаимодействуют. Необходимо проявлять свою любовь к нему и доверие к его выбору действий.

К сожалению, способы реагирования взрослых (родителей, педагогов, администрации образовательных учреждений) на конфликтные ситуации, возникающие в подростковой среде, обычно носят обвинительно-карательный характер. Участники педагогических советов и советов по профилактике, на которые вызывается школьник, к сожалению, ограничиваются обвинением и наказанием. Аналогично зачастую работают специалисты комиссий по делам несовершеннолетних и защиты их прав и отделы внутренних дел. Во время следственных действий упор в основном делается на установление самого факта совершения преступления, безотносительно к чувствам и мыслям самого нарушителя и других участников конфликтной ситуации. Подросток-нарушитель чаще всего не понимает, что именно плохого он сделал, чувствуя лишь обиду и злость за то, что его наказали. Конфликтная ситуация, связанная с девиантными взаимоотношениями, правонарушением, остается неразрешенной, что создает почву для совершения подростком повторных поведенческих нарушений, и часто более тяжких преступлений.

Научно-исследовательская и практическая работа в области проблемы девиантного поведения несовершеннолетних показала, что одним из серьезных недостатков в работе специализированных учреждений является отсутствие специализированной подготовки специалистов для работы с этими детьми. Для того чтобы качественно изменить ситуацию, необходимы принципиально иные методы и способы работы с подростками-нарушителями, в том числе с девиантными, попавшими в конфликтную ситуацию. Необходимо изменить взгляд на правонарушение и преступление, рассматривать его не только как нарушение закона и преступление против государства и общества, но и как следствие конфликта, возникающего между людьми в процессе удовлетворения своих потребностей. Создание условий для позитивного разрешения этого конфликта и восстановления нарушителя в обществе является основ-

ной целью принципиально иного подхода к процессу профилактики девиантного поведения несовершеннолетних правонарушителей.

В феврале 2011 в государственном бюджетном специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением закрытого типа «Республиканская специальная общеобразовательная школа» был проведен среди воспитанников тест - опросник «Конфликт».

Проведенный анализ показывает, что конфликты у подростков происходят чаще всего между сверстниками, друзьями (40%). А так как они не умеют разрешать их этическим способом, то они переходят на повышение тона, различные оскорбления и, как следствие, драки. Эти подростки считают себя самостоятельными и очень редко привлекают учителей, администрацию в разрешение конфликтов между собой. Их самостоятельное поведение идет изначально с малых лет, когда уже в возрасте 6-8 лет они были предоставлены сами себе. Хотелось им или нет, они должны были что-то есть, пить, шли на улицу и в большинстве случаев воровали у других.

Рассматривая причины конфликтов между учениками и учителями, подростки сами отмечают, что это происходит из-за нарушения учеником дисциплины на уроках (42%). Нарушение дисциплины - следствие недостатка внимания, он пытается обратить на себя как можно больше глаз, разговоров. Демонстрация такого поведения очень часто провоцирует конфликт, причем некоторые дети совсем не понимают, почему на них начинают повышать голос, злиться и т.д. Для них это совершенно нормально, что они в центре внимания. Они начинают показывать свой характер, повышать голос, что может привести к оскорблениям в адрес учителя. В этот момент ребенок забывает про всякие возрастные рамки, и учитель для него становится обычным человеком, который представляет опасность, срабатывает инстинкт самосохранения.

При конфликте с учителем подростки сами не хотят доводить до истерик, стрессов. На вопрос «Как ты ведешь себя в конфликте с учителем?» ответы разделились, однако большинство ответили: «Жду, что все решится само собой» (26%). Несмотря на это, есть и такие подростки, которые будут до конца отстаивать свою точку зрения (19%).

На самый первый вопрос: «Постарайся дать определение: Конфликт – это...» у всех детей присутствовало определение «Конфликт – это ссора». То есть подростки в слове конфликт видят только негатив с ожесточенными последствиями. Многие отвечали, что «конфликт – это ссора в семье или со сверстниками». Эти дети очень переживают конфликты в семье, непонимание к ребенку. Подросток идет на улицу за пониманием и правдой. Он считает, его сверстники поймут и будут на его стороне. Заодно и научат, как расслабляться и отвлекаться от эмоционального стресса, переживаний (это алкоголь, наркотики и т.д.).

На вопрос: «Какие действия со стороны учителя можно расценивать как нарушение прав ученика?» самый популярный ответ: «повышение голоса» (24%). Детям очень не нравится, когда на них начинают повышать голос. Хотя на противоположный вопрос: «Какие действия со стороны учеников можно расценивать как нарушение права учителя?», ответ «повышение голоса на учителя» занял только третью строчку по популярности (16%). Как ни странно, но самым популярным стал ответ: «отсутствие поздравлений с профессиональным праздником» (24%).

Применение качественных методов исследования, направленных на раскрытие причинно-следственных связей, анализ проблемы конфликтологии подростка, ведущей к саморазрушению, позволяют выделить основные причинные факторы, способствующие формированию конфликта у девиантных подростков.

К ним относятся такие социальные факторы, как:

- различные факторы неблагополучия семьи;
- снижение мотивации к обучению, невозможность или нежелание получить хорошее образование и профессию;
- доступность приобретения наркотических и алкогольных веществ, широкое информационное поле, в т.ч. и через СМИ;

- нарушение конструктивного взаимодействия, эмоциональных связей с педагогами, сверстниками, неумение разрешать возникающие проблемы;
- давление референтной группы, зависимость от правил и ценностей группы;
- растерянность и отсутствие знаний у родителей, педагогов по этой проблеме.

Кроме социальных факторов, определенные личностные особенности также являются факторами риска конфликтности у подростков:

- развитие личности по демонстративному, возбудимому, неустойчивому, типу;
- неадекватность самооценки, эмоциональная незрелость личности, отсутствие внутреннего контроля, нарушение ценностно-мотивационной структуры личности.

Подтверждением вышеперечисленного является анализ статей, по которым выносятся постановления суда о направлении подростка в спецшколу закрытого типа.

Кражи, грабеж и побои занимают первые позиции. Это доказывает высокую вероятность конфликтности и необходимости обеспечивать себя, удовлетворять свои потребности теми способами, которыми они владеют.

Проблема, конечно же, первоначально идет из семьи:

- каждый 4-й воспитанник спецшколы имеет статус «оставшегося без попечения родителей»;
- как правило, ребенок воспитывался в неполной семье, а если провести более глубокий анализ, то мы увидим, что существуют внутрисемейные конфликты между родителями, их зависимость от алкоголя, проблемы родителей с законом.

Сравнительный анализ типологии семей воспитанников, прибывших в РСОШ, показывает, что за период 2005-2007 год уменьшалось количество сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Большую часть составляли воспитанники, прибывшие из полных семей. Начиная с 2006 года наметилось увеличение количества семей, находящихся в социально-опасном положении (т.е. семей, в которых вследствие безнадзорности ребенок находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни), где родители несовершеннолетних не исполняют свои обязанности по их воспитанию, обучению и содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними. В 2007 году количество воспитанников, имеющих статус сирот и социальных сирот, увеличилось незначительно, продолжает увеличиваться количество воспитанников, имеющих двух родителей, но которые злоупотребляют спиртными напитками, при этом они не лишены родительских прав. Ранее большая часть воспитанников поступала из семей, где один родитель злоупотребляет спиртными напитками. На данный момент статистика показывает, что алкоголизм становится семейной традицией. На 2008 год наблюдался рост детей, оставшихся без попечения родителей, при этом есть единичные факты поступления детей из приемных семей, с последующим расторжением договора «Об образовании приемной семьи». В 2009 -2010 году увеличился приток подростков, воспитанных в семьях, где есть оба родных родителя, при этом оба злоупотребляют спиртными напитками (наркотическими веществами) или вынуждены заниматься материальным обеспечением семьи.

Совершенно очевидно, снижение жизненного уровня, изменения привычного уклада жизни и нравственно-ценностных взглядов населения, а также ослабление воспитательных возможностей школы сыграло ключевую роль в возникновении серьёзных деформаций в семейной сфере, вызвало распад семейных и родственных связей, социальное сиротство, рост жестокости и насилия в семье, безнадзорность и беспризорность. Крайне неблагоприятные условия в семье непосредственно связаны с асоциальным поведением детей и подростков и представляют собой один из провоцирующих факторов их преступного поведения.

Из года в год увеличивается количество детей и подростков, воспитывающихся в различных государственных учреждениях, а именно в домах ребёнка, детских домах, школах-интернатах и т.д. Следует отметить, что у большинства этих несовершеннолетних имеются родители, которые либо лишены родительских прав, либо уклоняются от их воспитания, либо вообще от них отказались. Оказавшись на улице, они пополняют ряды беспризорных и,

как правило, вовлекаются в употребление алкогольных напитков, наркотических и психотропных веществ, а также втягиваются в совершение преступных деяний.

В специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа дети вновь оказываются в психотравмирующей для них ситуации. Поэтому в таких школах особенно важна роль администрации, основная задача которой - организация и обеспечение психологической безопасности, которая рассматривается как защищённость жизни, здоровья, прав и свобод, чести и достоинства воспитанников, а также как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, прав и свобод учебного учреждения и его нормальной деятельности. В деятельности всех служб особое место занимает формирование у несовершеннолетних адаптивных форм поведения воспитанников, обеспечивающая возможности и модели безопасного поведения, основанного на опыте научения новым отношениям.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ИНТЕРЕСОВ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ ЗАКРЫТОГО ТИПА**



**Р.К. Мингазова,**

заместитель директора по учебной работе

Государственного бюджетного специального учебно-воспитательного учреждения для детей и подростков с девиантным поведением закрытого типа «Республиканская специальная общеобразовательная школа имени Н.А.Галлямова»

*Ребёнок, не познавший радости труда в учении,  
не переживший гордости от того, что трудности преодолены,  
глубоко несчастен... Интерес к учению появляется  
только тогда, когда есть вдохновение,  
рождающееся от успеха в овладении знаниями;  
без вдохновения учение превращается для детей в тягость.  
В.А. Сухомлинский*

Несмотря на неослабевающий интерес к проблеме формирования учебных интересов учащихся специальных общеобразовательных школ, нет её детального теоретического и научно-методологического обоснования. Хотя в современных условиях педагогического процесса, включающего в себя новые требования Федеральных государственных стандартов образования, она является актуальной значимой научной проблемой, имеющей не только познавательное, историческое, культурологическое, но и огромное социально-педагогическое значение.

Проблемой формирования учебных интересов занимались такие педагоги, как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко. Современные педагоги рассматривают проблему формирования учебных интересов во взаимосвязи с процессом становления личности подростка и проблемами совершенствования урока. По мнению многих педагогов, учитель должен не столько передавать знания, сколько развивать способности самостоятельно, активно и творчески искать средства решения новых задач, встающих перед учащимся в современном обществе. Решение этих задач требует формирования универсальных учебных действий учащихся, которые «создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться». Это относится ко всем видам педагогической деятельности, в том числе и к работе с трудными подростками.

У воспитанников, поступающих в школу закрытого типа, как правило, отсутствует мотивация учебно-познавательной деятельности, т. е. совершенно не сформированы учебные интересы. В обучении они характеризуются слаборазвитым интеллектом, мышлением, воображением, памятью; ограниченным запасом представлений и слов; устойчивыми вредными

привычками; отсутствием самоанализа и самоконтроля; нарушением способностей к конструктивному общению.

Как же приобщить к учению детей, которые характеризуются низким умственным развитием, а также отрицательным отношением к учению? Противоречие здесь заключается в следующем: для того чтобы вызвать положительное отношение к учению, необходимо таким учащимся давать легкие задачи, но для того чтобы развить интеллект, нужны относительно трудные задачи. Педагоги, работающие с такими подростками, должны постоянно помнить о том, что в учебной деятельности воспитанника имеются свои трудности и противоречия. Однако в этой деятельности есть и свои преимущества, на которые они должны обратить особое внимание. Учащихся привлекают самостоятельные, творческие, неординарные формы организации занятий на уроке. Беда же его состоит в том, что эту готовность они еще не умеет реализовывать, так как не владеют способами выполнения различных форм учебной деятельности.

При организации условий формирования учебных интересов трудных подростков и устранения их неуспеваемости, нужно помнить о том, что эмоциональная сфера подростков наиболее подвержена педагогическому воздействию. Каждый учитель должен направить свои усилия на создание положительной мотивации к процессу обучения через такие творческие приемы и технологии обучения, которые условно можно назвать «обучение с увлечением». Учитель находится в постоянном поиске, цель которого – найти новые формы, приемы и модели обучения, позволяющие облегчить и вместе с тем усовершенствовать сам процесс обучения, учитывая индивидуальные способности и возможности учащихся. Очевидно, что эти формы и приемы должны существенно отличаться, т. е. быть в значимой степени творческими, нетрадиционными и в то же время эффективными.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки Федеральных государственных стандартов образования нового поколения, позволяет выделить основные требования обучения и воспитания и создать навигацию проектирования универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Одним из условий формирования учебных интересов трудных подростков, учитывая требования, заложенные в новых Федеральных стандартах образования, является триада моделей, состоящая из игровой модели, интегрированной и учебно-проектной.

Игра как модель обучения является наиболее приемлемой моделью учебной деятельности учащихся в процессе формирования универсальных учебных действий. Использование в учебном процессе игровой модели позволяет решать целый комплекс педагогических задач:

- учебные игры развивают познавательный интерес к предмету, активизируют учебную деятельность учащихся на уроках, способствуют становлению личности трудного подростка;
- многие из игр предполагают проблемный характер обучения, т.е. есть исходный вопрос, на который надо дать ответ, а пути решения не ясны;
- включение в структуру урока игровых моментов может быть использовано для снятия усталости и для развития личностной свободы и раскованности трудных, слабых и неуверенных в себе подростков, так как игры оказывают сильное эмоциональное воздействие;
- формируя межпредметные умения и навыки, прежде всего, коммуникативные (умение работать в группе, принимать решения, брать ответственность на себя), игра развивает организаторские способности, воспитывает чувство сопереживания, стимулирует взаимовыручку в решении трудных проблем;
- игра развивает не только умственную, но и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь.

Элементы игры использует практически на каждом уроке учитель высшей квалификационной категории Низамутдинова Р.Г. Именно через игру у учащихся возникает положительная внутренняя мотивация учения. Широко использует игровые уроки учитель начальных классов Низамова Л.М.

Интегрированная модель в образовании – это межпредметный синтез отраслевых научных знаний в учебных дисциплинах. Метапредметный подход в образовании - это пока не совсем привычное понятие в работе рядового учителя. Суть этой концепции состоит в том, чтобы научить подростка «прочитать» практическую реальную ситуацию через призму тех знаний, которые приобретены в школе. Фактически нужно двигаться не от знания к задаче, а наоборот: от задачи к поиску средства её решения. Именно интегрированная модель обучения позволяет направить компетенцию трудного подростка в развивающее и созидающее русло.

Так, например, учитель английского языка обучает английскому языку с помощью музыки, песен, клипов, фильмов. Метапредметные знания, полученные в ходе этой работы, рожают у учащихся уверенность в своих возможностях, а вместе с этим – удовольствие и положительные эмоции от результата такой работы. И через некоторое время учащиеся, плохо знакомые с английским алфавитом, учат и напевают короткие забавные песни на английском языке. Совместные уроки учителя английского языка Шкатовой Д.Е. с учителем истории Бочаровым Ю.А. также имеют большой положительный результат по расширению кругозора учащихся. Продолжением этого комплекса занятий является изготовление поделок на уроках по трудовому обучению.

Еще одной эффективной моделью развития разнообразных метапредметных навыков и умений трудных подростков является проектная деятельность. Метод учебных проектов направлен на решение конкретной проблемы (задачи) или создание определенного продукта. Для этой модели характерно совместное планирование деятельности учителем и учащимися. Существенно то, что необходимые для решения задачи или создания продукта конкретные сведения или знания должны быть найдены самими учащимися. Учитель может здесь выступать в роли консультанта, источника информации, вдохновителя. Работая над проектом, учащиеся имеют возможность в полной мере реализовать познавательный мотив, выбирая темы, связанные со своими увлечениями, а иногда и с личными проблемами. Кроме того, с помощью проектной деятельности можно добиться существенного снижения школьной тревожности. Метод проекта широко используют в своей практике учителя технологии, обществознания, биологии. Учащиеся с большим удовольствием работают над проектом и участвуют в его защите. Работая над проектом, воспитанники учатся планировать собственную деятельность, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, т. е. адаптироваться к меняющимся условиям. В работе по методу учебных проектов упор делается не на том, что получилось в результате совместных усилий ученика (учеников) и учителя, а на том, каким путем был достигнут результат. В процессе создания проекта у трудных подростков развиваются самостоятельность, инициатива, настойчивость в достижении цели; формируется навык планомерной сознательной деятельности.

Формирование учебных интересов трудных подростков будет эффективным только при условии, что пространство образования становится и пространством решения задач развития. В противном случае, если образование следует только логике изучаемых наук, оно является фиктивным. Более того, если не предоставить подростку возможность осуществлять учебную деятельность в специально организованных для этого условиях, это приводит к реализации деятельности трудного подростка вне пределов образовательного пространства, в том числе и в асоциальной форме. Знание не может быть основой развития, если оно оторвано от практического умения и дано в отшлифованном, чистом виде.

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКИХ ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ: ПРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ**

**Р.С. Гарифуллина,**

доктор педагогических наук, профессор КазГУКИ

С целью более адекватного выявления воспитательного потенциала деятельности детских творческих объединений (ДТО) считаем целесообразным обратиться к анализу пространственно-временной сферы, в которой они функционируют. К этой сфере относятся: свободное время, культурно-досуговая деятельность и внешкольная воспитательная работа.

Время предполагает пространство для развития (И.С. Кон). Свободное время предполагает пространство для свободного развития личности. Свободное время является частью вне-рабочего времени, которое остаётся у человека «за вычетом разного рода непреложных, необходимых затрат». Такое понимание свободного времени вошло в словари и разделяется большинством исследователей Б.А. Грушин, Г.П. Орлов, В.Д. Латрушев, В.Н. Пименова. Границы свободного времени определяются путём соотношения рабочего и нерабочего, а также в составе последнего несвободного времени. Одной из основных функций свободного времени является духовное и физическое развития личности. В структуре свободного времени с точки зрения осуществляемой человеком деятельности и её влияния на развитие личности выделяются: активная творческая деятельность, самообразование, культурное (духовное) потребление, которое имеет индивидуальный и публично-зрелищный характер и т.д. Как видим, в свободном времени заложен творчески - развивающий потенциал. Свободное время, таким образом, выступает одним из ведущих факторов развития человека.

Стратегической целью общества является превращение свободного времени в универсальное средство нравственного становления человека, так как оно обеспечивает свободный выбор видов деятельности и общения, что в итоге определяет уровень моральной зрелости личности, в том числе в школьном возрасте. В педагогической науке основательно исследованы проблема времени в педагогическом процессе и психолого-педагогические основы использования свободного времени. Общепринятое понимание термина «свободное время школьника» ещё не сложилось (М.Г. Бушканец, Р.А. Поддубная, Л.К. Хабибуллина). Мы же под свободным временем школьника понимаем ту часть бюджета времени, которая остаётся после выполнения им обязанностей в школе, естественно-необходимых затрат и содержание которой предполагает свободный выбор досуговой деятельности либо общения, способствующих нравственному развитию личности.

Свободное время учащихся заполняется различными видами культурно-досуговой деятельности. Досуг предполагает деятельность и общение, которые выполняют определенные функции: отдых, развлечение и развитие личности. О свободном времени нами говорится как о факторе нравственного развития личности. Проведённое исследование предполагало педагогизацию свободного времени, исходя из его воспитательных функций. Мы полагаем, что свободное время целесообразно педагогизировать посредством организации педагогически содержательной культурно-досуговой деятельности. Представляется, что такой подход будет способствовать максимальной эффективности внешкольной воспитательной работы с учащимися в свободное время. В специальной литературе выделены и описаны функции свободного времени в аспекте определения его роли в формировании и удовлетворении основных духовных потребностей личности. К числу воспитательных функций свободного времени относится функция нравственного развития личности на основе культурно-досуговой деятельности.

Свободное время справедливо считается самым уязвимым звеном в организации воспитательной работы с учащимися. Поэтому его воспитательный потенциал используется далеко не полностью. Эффективная реализация воспитательных функций свободного времени позволит преодолеть сложившуюся практику.

Велико значение свободного времени в нравственном воспитании личности школьника. В структуре свободного времени «не только объективируются, но и формируются индивидуально нравственные качества». Одним из резервов свободного времени является расширение возможностей межличностного общения. Свободное, неформальное, межличностное общение оптимизирует процесс нравственного развития личности. В нравственном воспитании общению принадлежит ведущая роль. Трудно назвать нравственные компоненты или качества личности, которые не испытывали бы развивающего влияния общения. В сфере свободного общения наиболее наглядно проявляются регулятивные функции моральных норм.

Чем больше у человека свободного времени, тем больше у него возможностей посвящать себя культурному досугу, имеющему нравственное содержание. Формы проведения и содержательная насыщенность свободного времени включают их видовую направленность (рекреационную и досуговую). Данная работа осуществляется в пространстве культурно-досуговой деятельности, которая связана с духовным и нравственным развитием личности и раскрытием её творческих способностей.

Таким образом, свободное время - это время, затрачиваемое человеком на самореализацию в нравственно ценных и индивидуально значимых видах деятельности и общении. Оно предполагает определённую организацию. Свободное время школьников нуждается в педагогически целесообразной организации. В данном исследовании эта организация осуществляется на основе культурно-досуговой деятельности (КДД).

Досуг- это реализация в деятельности и общении социокультурного потенциала свободного времени. Более конкретное понимание досуга определяет его как «совокупность различных видов занятий, деятельности, осуществляемой в свободное время, в результате которой происходит развитие личностных качеств человека, удовлетворяются его духовные, физические и другие социально значимые потребности». Досуговая сфера предоставляет человеку максимум возможностей свободного выбора любого вида деятельности, либо досугового общения. «Богатые познавательно-развивающие возможности досуга, приобщения к духовным ценностям заложены в осуществлении преемственности различных культур, реализации нравственно-эстетических норм культуры в разнообразных видах досуговой деятельности, формах общения и поведения». В процессе КДД происходит развитие и саморазвитие личности.

Досуг образует социокультурное пространство, которое имеет собственное содержание и призвано решать образовательно-воспитательные задачи, Культурно-досуговая деятельность является частью образовательно-воспитательного пространства. Создание культурно организованной среды является элементом социальной политики и социально-педагогической работы.

Культурно-досуговую деятельность целесообразно рассматривать в контексте трансформационных усилий современного российского общества. «КДД, - справедливо обобщает Н.Ф.Максютин, - есть социальная подсистема духовно-культурной жизни общества, функционально объединяющая социальные институты, призванные обеспечить распространение духовно-культурных ценностей, их активное творческое усвоение людьми в сфере досуга в целях формирования гармонически развитой, творчески активной личности». Автор обращает внимание на три компонента содержательно определяющих дефиницию КДД. 1) КДД- это одна из специализированных подсистем духовно-культурной жизни общества. 2) Данная подсистема объединяет социальные институты, которые обеспечивают распространение и творческое усвоение людьми в сфере досуга духовно-культурных ценностей. 3) Целью КДД является гармонизация изменяющихся структур личности и её развитие в творчестве. К перечисленным компонентам целесообразно добавить образовательно-воспитательную (в более широком контексте - социализирующую) функцию учреждений досуга, причём содержательно разнообразную, а потому и эффективную.

КДД имеет ряд преимуществ перед организацией воспитательной работы в образовательно-воспитательных учреждениях школьного типа. Во-первых, это смена среды деятельности и одновременно смена ролевого статуса. Во-вторых, это свободная деятельность по

интересам. «Тут сфера досуга, свободного выбора предмета и способов деятельности оказывается педагогически предпочтительной перед семьёй, школой, трудовым коллективом, где свобода выбора ограничена волей родителей, школьной программой, специализацией трудового коллектива. В сфере досуга мы имеем шанс формирования неоднотипной личности». В-третьих, эта деятельность становится самостоятельностью, участие в которой формирует социальную активность, способствует самоорганизации и включённости механизмов самоуправления. В-четвёртых, эта деятельность является фактором, позволяющим воздействовать на поведение личности и управлять им. В-пятых, эта деятельность организует то пространство, которое гармонизирует личность и её отношения. Смена среды общения и свобода выбора видов деятельности серьёзно способствуют гармонизации развития личности. В контексте постсовременности содержание КДД определяется возможностью способствовать созданию моральной основы накопления человеческого капитала.

Процесс функционирования КДД принято представлять в качестве взаимодействия социализации и индивидуализации. Диалектика социализации и индивидуализации личности применительно к её развитию в образовательно-воспитательном пространстве представлена достаточно определённо. Применительно к данному исследованию целесообразно учитывать по меньшей мере три обстоятельства. 1) В содержании социализации выделяется процесс присвоения социальных (моральных) норм, правил поведения, ценностей и приобщения к идеалам. Регулирование данного аспекта социализации средствами учебно-воспитательной деятельности повышает формирующие возможности социальной среды и способствует индивидуализации социально-педагогических воздействий. В процессе социализации личностью осваиваются социальные (моральные) нормы и ценности, происходит её интеграция в социальную среду и осуществляется превращение социального в индивидуальное. Социализация становится универсальным средством адаптации индивида к изменяющимся условиям общественной среды. Это одна сторона процесса становления личности. Другой стороной является индивидуализация, в процессе которой личность приобретает качественную определённость и неповторимое своеобразие. Уникальность личности проявляется в возможности реализовать творческие способности в различных видах деятельности. В социальном плане творческие возможности человека реализуются в нормотворчестве. Единство выделенных сторон обеспечивает целостность личности. 2) Социально-педагогический механизм формирования личности приводится в движение: а) соотношением социализации и субъективации; б) соотношением индивидуализации и объективации. В соотносительное взаимодействие социализации и субъективации вступают содержательно конкретные, но разнонаправленные социально-педагогические воздействия. Социализация направляет субъективацию личности и обуславливает её содержание. Во взаимодействии, индивидуализации и объективации индивидуализация выступает как процесс внутренней переработки (интериоризации), усвоения компонентов социализации (знания, опыт и т.д.) и превращения их во внутренние (объективирующие) феномены. Индивидуализация определяет объективацию личности и придаёт ей неповторимость. Взаимопересечение данных процессов предполагает их взаимовлияние и взаимообогащение. В частности, в содержании образования и воспитания по возможности предполагается адекватно отражать социокультурную динамику. 3) Результатом соотносительных процессов социализации и индивидуализации является личность, которая сочетает в себе исполнительность с инициативой и творчеством, а также обладает способностью развивать свою индивидуальность и успешно адаптироваться к изменяющимся социальным условиям. Исходя из сказанного, одной из организационных основ воспитательной работы являются рассмотренные представления о процессе воспитания личности, который учитывает диалектическое соотношение социализации и индивидуализации. Такая основа необходима потому, что «культурно-досуговая деятельность - это коллективный и индивидуальный способ жизнедеятельности людей».

Приоритетной функцией КДД является создание культурной пространственно-временной развивающей среды. Социальная функция КДД предполагает усилия по социализации личности посредством создания отношений опосредованных культурными компонен-

тами. В рамках этой функции реализуется воспитательная функция КДД. Её содержание составляет формирующий потенциал культуры. Эффективность данной функции обеспечивается тем, что её осуществление происходит на фоне разрядки напряжения, т.е. создания условий для проведения отдыха и развлечения людей. КДД имеет ценностно-ориентированную практически-преобразующую, творческую направленность и непрерывный характер, что объединяет её с воспитательной деятельностью. Таким образом, КДД непосредственно соприкасается с духовной и нравственной сферами личности. Поэтому представляется необходимым широкое использование воспитательного потенциала культурно-досуговой деятельности, так как она позволяет моделировать воспитательный процесс и способствует его оптимизации.

Внешкольная воспитательная работа организуется в социальной среде, которая является своеобразным показателем интериоризации человеком культуры. Частью социальной среды является воспитательная среда. «Воспитательная среда понимается как часть социальной среды, которая формируется в обществе на всех её уровнях с целью воздействия на подрастающее поколение».

Социальная среда поглощает свободное время школьников. Целью воспитательной среды является его целенаправленная организация. Подсчитано, что в годовом бюджете времени школьников 160-170 дней приходится на периоды каникул, праздничные и выходные дни, и это без учёта ежедневного свободного времени. Этот громадный резерв времени обязан быть педагогически рационально использован. Необходимость усиления акцента на использовании воспитательных возможностей среды в современных условиях не подвергается сомнению. Не менее важен вопрос о рациональном использовании воспитательных возможностей культурно-досуговых учреждений. Наряду с созданием единого воспитательного пространства ставится задача максимально эффективного использования воспитательного потенциала досуговых учреждений, в том числе и в плане нравственного развития личности. Культурно-досуговые учреждения - это относительно самостоятельные образовательно-воспитательные субъекты. Приоритетная роль школы в организации внешкольной воспитательной среды в целом и воспитательной работы в частности продолжает оставаться бесспорной. Тем не менее, необходимо признать, что организующий центр воспитательной работы, каким является современная школа, обеспечивает неформальное объединение внешкольных образовательно-воспитательных учреждений, в том числе и культурно-досуговых. Принцип взаимодействия школы и внешкольных культурно-досуговых учреждений в организации воспитательной работы с учащимися будет полнее реализованным, если культурно-досуговые учреждения будут эффективней использовать свой воспитательный потенциал.

### Литература

1. Бушканец М.Г. Свободное время школьника как педагогическая проблема. - Казань: КГПИ, 1971.
2. Выготский Л.С. Собр.соч.: в 6-ти т. - Т.4. Детская психология.- М.: Педагогика, 1984.
3. Евтеева Г.А. Психолого-педагогические основы использования свободного времени: автореф. дис... доктора педагогических наук. - М., 1980.
4. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: история, теоретические основы, сферы реализации, субъекты, ресурсы, технологии. - М., 2001.
5. Кон И.С. Социология личности. - М.: Политиздат, 1967.
6. Культурно-досуговая деятельность / под науч.ред. А.Д. Жаркова и В.М. Чинова. - М.: МГУК, 1998.
7. Максютин Н.Ф. Культурно-досуговая деятельность.- Казань: Медицина, 1995.
8. Максютин Н.Ф. Педагогические ресурсы досуга. - Казань: Медицина, 1996.
9. Николаева В.С. В школе и после школы вместе. - М.: Просвещение, 1989.
10. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования. - М.: Педагогика, 1986.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

А.А. Хусаенова,

ГБОУ ВПО «Башкирский государственный медицинский университет  
Минздравсоцразвития России»

Профессионально-личностное становление будущего специалиста представляет собой процесс качественных изменений личности студента, ведущих к новому уровню ее целостности, преобразование сложившихся установок, ориентации, потребностей, интересов и мотивов поведения под влиянием специально организованных педагогических воздействий и внутреннего самодвижения и саморазвития личности.

Признание этого факта, отмечает П.Г.Щедровицкий, «во-первых, имеет не только теоретический смысл как основание научной концепции индивидуального развития, но и практическое значение в качестве методологического принципа дальнейшего объяснения и преобразования общественной жизни. Во-вторых, из него следует необходимость осуществить переход от простой констатации данного факта к познанию тончайших, нередко действующих исподволь социальных механизмов формирования индивидов, значительно отличающихся друг от друга по уровню своих способностей и потребностей».

Процесс становления и развития личности происходит под воздействием объективных и субъективных факторов, он сложен и противоречив. Результат становления всегда более сложен, чем исходное заданное, поскольку он включает в себя помимо новой сущности и свои предпосылки, т. е. свое потенциальное начало. В процессе становления личности повышается ее эффективность не только в результате совершенствования усилий, но и за счет активизации собственных внутренних возможностей, раскрытия своего психического потенциала.

Из этого следует, что механизм профессионально-личностного становления должен затрагивать все этапы внутренней деятельности будущего специалиста: создание психологической активности, мотивацию, осознание необходимости деятельности, ее прогнозирование, личного отношения к ней. Активность психики будущего специалиста обеспечивается созданием положительного эмоционального настроения, условия для деятельности должны обеспечить реальную возможность успешно осуществлять заданную деятельность.

Многие из перечисленных требований нашли отражение в образовательных стандартах высшего профессионального образования и в Концепции модернизации российского образования. В данных документах отмечается, что основная цель профессиональной школы выражается в том, чтобы не только вооружать будущих специалистов определенной суммой знаний, но сформировать у каждой личности потребность в непрерывном самосовершенствовании, заложить умения и навыки самообразования, самостоятельного и творческого овладения этими знаниями в течение всей активной жизнедеятельности человека (О.С. Анисимов, Е.Н. Богданов, А.А.Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А.Реан, С.Ю. Степанов, А.П. Чернышов и др.).

Так, В.Г. Разумовский пишет: «Профессиональная школа должна не только воссоздавать интеллектуальный потенциал страны, но и обеспечивать условия для формирования в каждом обучающемся свободной, критически мыслящей, творческой личности, способной создавать и развивать свои задатки и склонности, найти свое место в жизни и реализовать свои конституционные права».

Применительно к медицинскому образованию всегда чрезвычайно важной была задача формирования высокоморальной личности, нравственной культуры, в основе которой лежит осознание профессионального долга. Проблема эта никогда не снималась с повестки дня, тем более сейчас, так как:

1) медицинские работники первыми сталкиваются с последствиями негативного влияния технического прогресса на среду обитания человека, это связано с прямым влиянием химических, радиоактивных веществ на состояние здоровья, а также антропогенным воздейст-

вием, когда последствия обнаруживаются в последующих поколениях; кроме того, ускорение темпа жизни приводит к хроническому стрессу, что вызывает смещение характера патологий в сторону психосоматических заболеваний;

2) в настоящее время медицина вместе с другими естественными науками подошла к такому рубежу, когда становится возможным совершенствование биологической природы человека путём воздействия на генетические и физиологические процессы в организме. Это связано не только с новыми возможностями оздоровления и продления жизни, но и с опасностью нарушения биосоциальной целостности человеческого организма. Следовательно, возрастает ответственность медиков за последствия использования достижений естествознания;

3) медицинские науки как естественные развиваются на базе достижений научно-технического прогресса. Информационный поток приводит к дифференциации медицинских наук, всё более узкой их специализации. Соответственно, обучение в медицинском вузе приводит к дифференциации знания. Узкий специалист-медик изучает и отвечает лишь за отдельную «деталь» механизма, в который при таком подходе превращается человеческий организм.

Специфика медицинского образования заключается, прежде всего, в том, что медики в своей практической деятельности имеют дело непосредственно с человеком, существом биосоциальным. Игнорирование социальной стороны человеческого индивида, влияния её на все системы биологического организма приводит к тому, что медицинский работник не может зачастую выполнить свои основные профессиональные задачи – выявить проблемы пациента, поставить диагноз и оказать помощь. Кроме того, сосредоточенность только на биологической составляющей организма затрудняет необходимый контакт медицинского работника и больного, что снижает эффективность лечения.

Оборотная сторона медали, связанная с «индустриализацией» медицинской помощи, может иногда усугубляться неправильным отношением, опять-таки чаще всего молодых специалистов, к вопросам специализации. Отсутствие достаточной общей теоретической подготовки при недостатках в морально-нравственном воспитании в стенах университета может привести к сужению взгляда специалистов-медиков на больного, когда нет общего целостного представления о последнем и лечится не больной, а болезнь.

Эти издержки в образовательной программе, связанные, прежде всего, с недостаточной профессиональной ориентацией молодёжи после окончания средней школы и вытекающим отсюда нередко случайным поступлением в медицинский вуз, без призвания, без представления о своей будущей профессии, недостатки в постановке и организации учебного процесса, возникшие вследствие не столько недостаточного познания будущими медицинскими работниками морально-нравственных норм, сколько недостаточного чувства убеждённости в необходимости их выполнения, – приводят к неправильным взглядам на свой профессиональный долг и обязанности.

Как бы ни были актуальны сегодня проблемы ускоренного развития медицинской науки и внедрения её достижений в практику здравоохранения, расширения и укрепления материальной базы лечебно-профилактических учреждений, оснащения их новейшей техникой и аппаратурой, особую важность приобретает вопрос о моральных качествах медицинского работника, его отношении к своему профессиональному долгу. Личность будущего медика, его нравственный облик и профессиональная подготовка – вот что, в конечном счёте, определяет успех каждого медицинского вмешательства в отдельности и всего дела народного здравоохранения в государственном масштабе.

Современная медицина выдвигает ряд вопросов по формированию морально-нравственных качеств будущего специалиста. Гуманизм медицинского работника – не врождённая черта. Его и другие морально-нравственные качества нужно воспитывать в медицинском работнике для успешной работы с пациентами.