

ЧЕМ? – анализ условий достижения целей
сочетание психолого-педагогических приёмов и методов, которое позволяет учащемуся продвигаться в личностном развитии и выйти на новый уровень качества жизни.

экологическая культура направлена на что? – прогнозирование результатов
формирование мотивов, потребностей, привычек целесообразного поведения и деятельности, способности научных и нравственных суждений по экологическим вопросам; участие в активной практической деятельности по охране окружающей среды

Однако экологическая культура у ребенка формируется лишь при благоприятных социальных условиях в семье, школе, ближайшем природном и социокультурном окружении.

Как показывают исследования, основную причину затруднений в развитии экологической культуры младших школьников учителя видят в неразработанности технологии экологического воспитания.

Говоря об эффективном развитии экологической культуры, мы имеем в виду такое сочетание психолого-педагогических приёмов и методов, которое позволяет учащемуся продвигаться в личностном развитии и выйти на новый уровень качества жизни. Движущей силой развития выступает экокультурный дисбаланс в отношениях индивида с окружающей средой, на ликвидацию которого и направлены экскурсии в природу.

Реализовать воспитательный потенциал учебных экскурсий возможно при соблюдении следующих принципов:

- 1) целостности в развитии личности (одновременное

воздействие на интеллектуальную, эмоциональную сферы психики);

- 2) учет возрастных и индивидуальных особенностей развития личности;

- 3) преемственности в воспитании экологической культуры детей (младшего школьный возраст – средний школьный возраст – старший школьный возраст);

- 4) этничности (изучение экологического отношения народа);

- 5) субъектности (воспитанник – активный участник экологической деятельности);

- 6) учёт возможностей родного края;

- 7) повышение общей и собственной экологической культуры самих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачев Б. Т. Экология личности // Педагогика, 1993. - №2. – С.19 - 26.
2. Лескова С. В. Формирование экологической культуры // Начальная школа, 2003. - №7. - С. 23-28.
3. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: Учебное пособие. - М.: Педагогика, 2008. - 369 с.
4. Стаценко В., Петрова Г. Некоторые подходы к экологическому воспитанию младших школьников // Начальная школа, 2001. - №7.- С.13-19.
5. Цветкова И. В. Экология для начальной школы. Игры и проекты. - Ярославль: Академия развития, 2008. - 270 с.
6. Виноградова Н. Ф., Аквилева Г. Н., Клепинина З. А.. Природа и люди. 1-4 классы. Книга для учителя начальных классов. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 1999. 465с.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH EXCURSIONS IN NATURE

© 2012

G.I. Chemodanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)
G.Y. Fedyakina, primary school teacher
Budenovskoye High School North Kazakhstan region (Kazakhstan)

Keywords: environmental culture, a junior student, approaches, the formation of ecological culture.

Annotation: The essence of the concept of ecological culture in relation to primary school age. Presented by Earl denotatny to the concept of “ecological culture”.

УДК 37.015.3

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ И ОБЯЗАННОСТЯХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

2012

Л.П. Чехонина, психолог средней школы, аспирант КГПА
*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №27 с углубленным изучением отдельных предметов»,
Петрозаводск (Карелия)*

Ключевые слова: представления; социальные представления; права и обязанности в образовательном процессе; субъект; правовая компетентность; школьное самоуправление; гражданственность.

Аннотация: Школа есть социальный институт развития гражданской позиции личности. Представления о правах и обязанностях в школе развиваются в ходе школьного обучения, при активном участии субъектов образовательного процесса в Школьном самоуправлении. Целью данного исследования является создание и апробация практико-ориентированной модульной программы дополнительного образования по формированию правовой компетентности.

Актуальность исследования представлений о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса обусловлена существующей потребностью в анализе условий, необходимых для развития демократического общества. Демократия связана с вопросом о власти. Взаимоотношения с властью закреплены в правах человека.

Методические разработки преподавания права в школе хорошо представлены в работах юристов и правоведов (С.С. Алексеев, В.С. Афанасьев, С.И. Володина, А.И. Вавилов, Г.П. Давыдов, С.В. Куров, А.Г. Калпин, А.И. Масляев, В.М. Сырых, А.М. Полиевктова, В.В. Спасская, Т.В. Твердова, А. Цуканов и др.); историков и политоло-

гов (И.Бочаров, Е.А. Певцова, А. Суслов, Т.И. Тюляева и др.).

Содержание обучения праву в школе реализуется в виде модуля (части) Государственного стандарта знаний образовательной области «Обществознание». В ряде Российских школ введён институт школьного омбудсмена (уполномоченного по правам ребенка), проводятся Дни Школьного Самоуправления. Интернет-технологии позволяют получить общественный резонанс на ситуации в сфере образования. В штат некоторых ОУ введена тьюторская должность, способствующая защите прав ребенка в перспективе развития его индивидуализации. В систему Российского образования引進 внедрение компе-

тентностного подхода, ФГОС РФ.

Реформы государственной политики, формы профессиональной и общественной деятельности частично повышают уровень правовой компетентности граждан России в сфере образования. Несмотря на позитивные моменты, в настоящее время существует противоречие между потребностью общества в воспитании законопослушных граждан и отсутствием государственной системы такого воспитания. О не проработанности проблемы внедрения программ по правовому воспитанию говорят члены экспертных советов при уполномоченных по правам человека и уполномоченные по правам ребенка (П.А. Астахов, В.В. Боршев и др.).

В последние годы правительство РФ подчеркивает роль школы в правовом воспитании детей: разработаны методические рекомендации «Об обучении правам человека в образовательных учреждениях РФ» (2006); «Положение о Совете по развитию гражданского общества и правам человека» (Д.А. Медведев, 2011).

Школа как социальный институт, является площадкой, на базе которой происходит (организованно, а иногда и стихийно) формирование определенного уровня (качества) правовой компетентности посредством конструирования представлений о правах и обязанностях всех субъектов образовательного процесса, включая детей, родителей, учителей. «Более всего именно в школе закладывается фундамент для адекватного толкования таких категорий политической жизни, как «демократия», «собственность», «власть», «право», да и самих категорий «политика» и «политики»» (Г.М. Андреева).

По нашему мнению, недостаточная проработанность внедрения программ по правовому воспитанию связана с отсутствием психологического обоснования механизмов конструирования правовых представлений в ходе школьного обучения. Исходя из теоретического анализа литературы, мы смогли констатировать, во-первых, низкий уровень понимания роли психологических механизмов формирования правовой компетентности в процессе Школьного самоуправления; во вторых, отсутствие четкого алгоритма запуска системы Школьного самоуправления от формального подхода к практической реализации; в-третьих, формирование неверных представлений субъектов образовательного процесса о правах и обязанностях в школе, связанных с путаницей смысла самого понятия «Школьного самоуправления». В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение особенностей представлений субъектов образовательного процесса о правах и обязанностях в школе; изучение содержания и развития правовых представлений при условии участия субъектов образовательного процесса (детей, учителей, родителей) в Школьном Самоуправлении. Мы предположили, что *представления о правах и обязанностях в школе развиваются в ходе школьного обучения, при активном участии субъектов образовательного процесса в системе Школьного самоуправления.*

В ходе исследования нами проведен теоретический анализ феноменов *представлений (образов памяти и воображения)*, описанных в отечественной психологии (Л.Б. Ительсон, Е.И. Гарберт, А.Н. Леонтьев, С.И. Ожегов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), и *социальных представлений*, представленных в зарубежной психологии (С. Московичи, В. Дуаз, Ж. Абрик, Д. Жоделе, Г. Мюньи и др.).

Представления (нем. «*vjrstellungsbild*», англ. «*gerpresentation, mental representation*») изучались в отечественной психологии как вторичный образ: (М.В. Гамезо, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.). Исследователями отмечается роль *представления - как переходной ступени от восприятия к абстрактно-логическому мышлению.* В то же время представления отличаются от абстрактных понятий своей *наглядностью* (З.М. Беркенблит, В.Л. Зинченко, Б.Г. Мещеряков и др.). Свойства представлений: *пространственно-временная структура, модальность и интенсивность, неустойчи-*

вость, фрагментарность, обобщенность, схематичность (Л.М. Веккер, Л.Б. Ительсон, С.А.Н. Леонтьев, И.Ожегов).

Представления рассматриваются нами как когнитивный компонент установок по отношению субъекта к окружающей действительности, а установка включает в свою структуру эмоциональный компонент (К. Ховлэнд, Д.Н. Узнадзе, В.Н. Мясичев).

Представления являются «*следами сложной практической деятельности с предметами*» (А.Р. Лурия). «Деятельностная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве его единицы действие. ...Отсюда следует, что и *управлять формированием образов можно только через посредство тех действий*, с помощью которых они формируются» (С.Л. Рубинштейн). Образ представления создается с помощью универсального механизма интериоризации (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин), это дает субъекту способность к предметно-образной деятельности. В ходе познания, обучения, общения, накопления опыта, представления человека о себе и окружающем мире могут значительно изменяться (С.П. Баранов, Н.Н. Волков, Х.М. Гафурова, А.А. Гостев, Е.И. Игнатьев, Х.Х. Кадаяс, Б.М. Петухов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская). Таким образом, в отечественной психологии феномен представления изучается с позиции системного подхода, как сложное целое, как «целостное единство всех компонентов и их всесторонних связей», «динамическая функциональная структура» (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, М.А. Холодная и др.).

В контексте социальной психологии рассматриваются *социальные представления.* Необходимо признать, что западные исследователи (в отличие от отечественных, длительное время изучавших в основном природу когнитивных представлений), первыми обратили внимание на феномен социальных представлений, связывая их с коллективными представлениями (Э. Дюркгейм 1912), с понятием архетипа (К. Юнг), со стереотипным мышлением и поведением (У. Липпман 1920).

Наиболее подробно социальные представления изучались во Франции, как «форма познания социальной действительности», элементы «обыденного общественного сознания» (С. Московичи 1979, В. Дуаз, Ж. Абрик, Д. Жоделе, Г. Мюньи и др), связывались с аспектами социального конструирования значений и действительности (Ж. Пиаже) в русле идей социального конструкционизма (Polkinghorne 1983, Nicotera 1995), трактующего *культуру* как трансцендентный исторический процесс смыслообразования.

Социальные представления рассматриваются как социально обусловленные знания «здорового смысла», «свойства обыденного практического мышления» (Д. Жоделе 1984). *Анкори́нг* (англ. *anchoring*, фр. *anchorage*) и *объективизация (objectification)* - два процесса, которые участвуют в конструировании социальных представлений. Они «превращают незнакомое в знакомое» (Moscovici). Действительность создается или «конструируется» социально, а интерпретируется индивидуально. Представления конструируются в «человеческом пространстве» *people-space* (Harré, Gillett 1994) в коммуникативно-социальном поле (И.П. Сусов) родственном идее *геиштальта*.

В таком институте социализации как школа, происходит «коммуникативно-обусловленная социальная практика взаимодействия, помещенного в социально-культурные условия ситуации» (Д. Шиффрин) обучения, объясняющая природу развития/конструирования представлений, и в частности представлений о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса.

Школьное сообщество (система взаимодействующих субъектов школьного образования) рассматривается нами как совокупный субъект, стоящий из взаимодействующих подсистем: 1. Управляющая система: взаимодействие школьной администрации и управления образования/министерства; 2. Педагогический коллектив; 3. Детский коллектив (мир Детства); 4. Система детско-педагогического взаимодействия; 5. Система взаимодействия семьи и шко-

лы; 6. Семья: система детско-родительских отношений, косвенно влияющих на образовательный процесс.

Единство школьного сообщества, носит системный характер и до настоящего времени изучено недостаточно. Проблему в анализе взаимодействия субъектов образовательного процесса вызывает тот факт, что на взаимодействие статусных ролей: «Учитель» + «Ученик», накладывается не менее важный слой: взаимодействие «Взрослый» + «Ребенок».

Во взаимодействии субъектов образовательного процесса проявляются все известные феномены общения (Г. Тэджфел, Дж. Тернер, С. Аш, К. Левин М. Шериф и др.) и в частности групповые нормы, которые складываются в процессе совместной деятельности, становясь стандартами, стереотипным поведением членов малых формальных и неформальных групп.

Устав школы, должностные инструкции, локальные акты и др. документы совместно с гражданскими законами, конвенциями, декларациями регулируют и прогнозируют взаимодействие субъектов образовательного процесса. Осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии входят в структуру профессионального педагогического самосознания (А.К.Маркова). Принцип педагогического договора включает персональный контракт, в котором четко зафиксированы все права и обязанности сторон.

Перечисляя возрастные аспекты формирования представлений о правах и обязанностях учащихся в школе в русле возрастной психологии (Л.С. Выготский, Р.М. Грановская Л.Ф. Обухова, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.), можно выделить некоторые особенности. Уже сама по себе школьная готовность требует от старшего дошкольника умения ориентироваться на систему правил (И.В. Дубровина, Н.Н. Гудкина, Р.В. Овчарова, М.И. Безруких). Младший школьник овладевает структурой учебной деятельности, ориентируясь на оценку взрослого-учителя, классного руководителя (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.). В подростковом периоде, на пике поиска собственной идентичности, выделяются три стадии: «локально-капризная» (10—11 лет) - обострена потребность в ребенке признании взрослых, «право-значимая» (12—13 лет) - потребность в общественном признании: «я тоже имею право, я могу, я должен»; в «утверждающе-действенной» (14-15 лет) - потребность проявить себя, применить свои силы (Д.И. Фельдштейн). Старший школьник рассматривает школьные нормы и правила в контексте построения образа своего будущего, дальнейшего самоопределения (И. Кон и др.).

Образование - есть гражданское право. Осознание личностью своих прав и обязанностей свидетельствует о высоком уровне сформированности ответственного поведения. Этические понятия *права и обязанности* изучаются в контексте философских категорий *свободы и ответственности*. Понятие свободы сложилось как политико-правовая автономия гражданина в трудах: основы международного права (Г. Гроций, 1605); Этика (Б. Спиноза 1675); теория общественного договора (Т. Гоббс, 1650; Дж. Локк, 1690); идеи демократии (Жан-Жак Руссо, 1760, И. Кант, 1785); культура (С. Пуфендор, 1690). Исследователи подчеркивают, что основа гражданского общества – свобода личности и ответственность человека. (А.Я. Азаров, Г.Д. Берман, О.Я. Гелих, Л.И. Петражицкий, В.В. Лазарев, Е.М. Сергейчик, Г.Л. Тульчинский, В. Ройтер, К Хюфнер, М. Новицкий и др.). Как отмечают Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Е.И. Кузьмина, в системе ценностей гражданского общества ведущая роль принадлежит категориям свобода и ответственность. Свобода основывается на правах, а ответственность человека – на его обязанностях. И свобода личности, и ответственность, равно как и права и обязанности человека, взаимосвязаны и взаимозависимы. Свобода субъекта заключается в возможности выбора (это его право), за результат которого отвечает сам субъект (это его обязанность).

Критическим периодом для трансформации детской

спонтанности в свободу как *осознанную активность* является подростковый возраст, когда при благоприятных обстоятельствах осуществляется интеграция свободы (формы активности) и ответственности (формы регуляции) в единый механизм автономной самодетерминации зрелой личности (Е.Р. Калитеевская и Д.А. Леонтьев). Общая идея «многоуровневой модели личностной саморегуляции» отечественных ученых Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева, схожа с идеями западных теоретиков о «люксе контроля» Дж. Роттера, «каузальной атрибуции ответственности» Ф. Хайдера, объясняющими выбор различных стратегий поведения человеком, признающим ответственным за свои действия и поступки либо себя (интернальность), либо внешние силы (экстернальность).

Таким образом, инстанциями, субъектами контроля, регулирующими степень ответственности обучающегося перед своим обучением, образованием, становятся не только учителя, родители, школа и дальнейшие институты социализации, но и сам ученик. В результате процесса обучения ученик должен интериоризировать внешние нормы поведения в существенную черту личности – ответственность, внутреннюю (сознательную и добровольную) дисциплину школьника, впоследствии гражданина общества.

Категория субъекта одна из центральных в философии (Аристотель, Р. Декарт, И. Кант, Гегель и др.) и в современной психологической науке (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Божович, Е.А. Климов, С.В. Комаров, В.А. Лекторский, С.Л. Рубинштейн и др.).

С 60-70гг ХХ вв. в странах США и Скандинавии, проводились реформы образования: «Образовательный оптимизм» и концепция «*mastery learning*» Б. Блума 1971, когнитивный поворот с 1980, конструктивистская концепция обучения с 1990, концепции необихевиаристской теории обучения, с включением идей отечественной концепции «Зон ближайшего развития» Л.С. Выготского. В частности, результатом реформ образования в Финляндии, стал переход от внешних форм организации учебного процесса к развитию субъектности школьника - самоорганизация собственного процесса обучения, планирование структуры своего учебного материала и т.п (В.К. Загвоздкин).

Проблема развития личности ребенка, как субъекта обучения в Российской школе стоит достаточно остро. В результате многолетней государственной (коммунистической) политики в области образования, один из основных мотивов учебной деятельности - потребность в самоутверждении – не находит удовлетворения у большинства Российских школьников (В.К. Загвоздкин).

Дидактическая проблема качества обученности современного Российского выпускника школы заключается в отсутствии у него умения самостоятельно связать свои теоретические знания с реалиями жизни. Во взаимодействии ребенка со своим социальным окружением – учителями, родителями, детская субъектная инициатива зачастую «разбивается» о правовой нигилизм взрослых, характерный для Российского менталитета. В самом общем виде менталитет можно определить как характерную для конкретной культуры (или субкультуры) специфику психической жизни включенных в нее людей, детерминированную экономическими и политическими аспектами ее исторического развития.

Приходится констатировать тот факт, что внутренняя правовая культура не сформирована в первую очередь у взрослых, воспитанных в условиях авторитарной коммунистической идеологии. Попытки детских субъектных решений наталкиваются на формализм, авторитарность, гиперконтроль, правовую безграмотность со стороны взрослых (учителей, родителей). При таком подходе нарушается право ребенка на самостоятельный выбор. Ребенок приучается перекладывать ответственность за свое обучение, выбор жизненного пути, на плечи «более опытных» взрослых.

По нашему мнению, причины противоречия представлений о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса, связаны с радикальными социальными и

политическими преобразованиями, когда относительно стабильная картина мира «образ социального мира» (Г.М. Андреева) «рухнула» у взрослого населения России. Ранее человек воспринимался как винтик государственной машины, дисциплина и подчиненность – основные характеристики гражданственности прошлых лет. Прошлые традиции мешают правильно понять суть современных кардинальных изменений и мешают развитию правовой компетентности. Этот фактор тормозит развитие общественных отношений. «...Первая задача теории «социальных представлений» — установить более тесную связь между когнитивными процессами человека и социальными макропроцессами...» - пишет Г.М. Андреева - «У социального представления «пристрастная», как использовал этот термин А. Н. Леонтьев, природа, поскольку факты окружающего мира подвергаются трансформации и оценке, апеллирующим именно к реальному социальному опыту индивида».

По нашему мнению противоречия смыслов в представлениях о правах и обязанностях в школе, связанные с социокультурными стереотипами (Н.С. Речкин, Ж.Т. Тощенко, Ю. Левада, В. Дуаз, У. Липман, О'Хара и др). «Феномен менталитета нельзя изменить за несколько десятилетий. Он статичен и органичен как экономическая структура» (Л. Н. Гумилев).

Таким образом, необходимо заниматься формированием верных, научных, непротиворечивых представлений о правах и обязанностях всех субъектов образования, включая детей, учителей и родителей. «В этом – сверх задача школы: выпускать в жизнь новые поколения граждан, способных внести вклад в построение демократического общества и правового государства» (Д. Рогаткин).

В частности, говоря о школе, «Проблема смыслов» (точнее подмена смыслов) в представлениях о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса, заключается в том, что многим не только детям, но и взрослым, не понятно, что же такое «истинное школьное самоуправление» (Д. Рогаткин). На данный момент, теоретические основы программ по самоуправлению представлены в трудах советских ученых А.Н. Лутошкина, Л.И. Уманского, (Кострома, 1973), направленные на изучение этапов формирования коллектива социальной группы. В последние годы развитием идей Школьного самоуправления занимаются педагоги некоторых Российских школ Москвы, Петрозаводска, Твери, Челябинска и др. Существует опыт Украины, Эстонии, Франции, Финляндии и др. стран в данном вопросе. Возобновилось издание работ, посвященных теме ученического самоуправления (В.И. Бочкарев, А. Витковский, Н.Б. Крылова А.С. Прутченков, М.И. Рожков).

В ряде исследований обсуждается проблема формального подхода к функционированию Школьного совета, ученического совета, Общешкольного родительского комитета, Конференции (общего собрания) в Российских школах, неготовность администраций школ выстраивать новую систему взаимоотношений с детским активом. Такое отношение не предполагает сколько-нибудь осмысленной включенности в их деятельность субъектов образовательного процесса. Когда не стыкуется декларирование прав с их реальным выполнением порождается лицемерие, являющееся основой развития безнравственности и правового нигилизма в оценке поступков. Для нас «... важно, чтобы определение настоящего Закона об образовании, о *государственно - общественном характере образования*, не остался лишь на бумаге, но поддерживалось снизу, со стороны самих образовательных учреждений - детских садов и школ» (В.К. Загвоздкин). Примыкание к радикальному убеждению о «безусловной необходимости автономии школы» Р. Штайнера, не является целью нашего исследования, мы концентрируем внимание на психологических «внутренних» механизмах, подводящих к качественным результатам реализации системы Школьного Самоуправления - развитию представлений о правах и обязанностях субъектов образования в школе, развитию

правовой компетентности, развитию внутренней гражданской позиции. Систему школьного самоуправления мы рассматриваем как «над коллективный субъект», ориентирующий на выбор гражданской позиции каждого субъекта образовательного процесса. Положительный результат можно получить, связав урочные правовые теоретические знания с реальной школьной жизнью, погружение ребенка в проблемы школьного сообщества в русле «антропологической перспективы отечественного образования» детско-взрослой «со-бытийной общности» (В.И. Слободчиков). Из способа просвещения отдельных индивидов образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека. Другими словами - без создания в школе неформализованной системы самоуправления, правовую компетентность сформировать невозможно.

Отсутствие систематической наставнической поддержки детей со стороны взрослых (учителей и родителей) (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др), не позволяет перейти на уровень системной практической деятельности по формированию устойчивой внутренней гражданской позиции- «формирования гражданина, т.е. человека, осознающего свою роль в обществе, умеющего адекватно воспринимать явления общественной жизни» (Г.М. Андреева). Если не организовать эту работу в школе, научение займет стихийный характер, останется на этапе *проектов*.

Обсуждая проблему развития представлений о правах и обязанностях субъектов образования необходимо учитывать ресурсность программ дополнительного образования. В результате реализации программы каждый субъект образовательного процесса должен расширить свои представления о том, что права и свободы, обязанности и ответственность взаимосвязаны и что в отношениях между правами и свободами одного и правами и свободами другого могут возникнуть спорные вопросы.

Таким образом, представления о правах и обязанностях конструируются, развиваются в школьном социуме как государственной модели общества. В формировании представлений участвуют механизмами интериоризации и интерпретации культурных смыслов, при непосредственной погруженности в реальную школьную жизнь с ее конфликтами, кризисными периодами, проблемными «житейскими» ситуациями, и продуктивным их разрешением на основе доверия к ребенку.

Закон «Об образовании» определяет два принципа управления образовательным учреждением: единоначалие и самоуправление - и даёт право на участие в управлении образовательным учреждением (то есть, право на самоуправление) педагогам, родителям и учащимся. Главный смысл самоуправления состоит в том, что с его помощью участники школьной жизни получают возможность влиять на школьную политику как через участие в принятии решений, которыми руководствуется администрация учебного заведения, так и через собственную активность в управлении внутришкольными процессами. Самоуправление делает школьную жизнь предметом совместного творчества всех её участников (Д.Рогаткин).

Большая часть разработанных и апробированных в России программ общего и дополнительного образования, нацеленных только на детей и подростков не решают проблему комплексно. В результате изучения отечественного и зарубежного опыта, мы пришли к выводу, что практико-ориентированная программа по развитию правовой компетентности в школе должна состоять из трех модулей, для разных целевых групп: 1) классные руководители и школьная администрация, 2) родители, 3) учащиеся (1-5, 6-8, 9-11кл). Вначале необходимо обучить классных руководителей и школьную администрацию, затем классные руководители проводят родительский всеобуч, и работают с детьми по развитию правовой компетентности, активизируя детскую инициативу обучающихся. Особая роль *классного руководителя*, в развитии системы школьного самоуправления, мы связываем с *Доверием*. Классный руководитель является связующим звеном между всеми

субъектами образовательного процесса. Бытует мнение, что когда родители будущих первоклассников решают, куда они поведут ребенка учиться, они выбирают не школу, а учителя – будущего классного руководителя. Это можно рассматривать как социальный запрос общества к школе- профессиональная компетентность классных руководителей. Именно классный руководитель психологически интегрирует в себе две статусные роли: учитель + мать/отец.

Новая Российская Школа должна создать условия для развития качественных (научных, непротиворечивых и полных) представлений о правах и обязанностях субъектов образовательного процесса с целью защиты прав детей. Для этого необходимо преодолеть авторитарный менталитет обучения предыдущих поколений, низкий уровень учебной мотивации, в рамках концепции благополучия и психологической безопасности образовательной среды с учетом социального запроса и удовлетворенности качеством его выполнения, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Модульная практико-ориентированная интерактивная программа дополнительного образования позволит запустить двигательные и смысловые механизмы конструирования правовых представлений в школе. Повышение уровня правовой компетентности в условиях реализации системы Школьного Самоуправления является основой регуляции гражданского поведения, развивает стабильное самоотношение, дает право на собственную активность всех субъектов образовательного процесса. Развитая система Школьного Самоуправления предполагает улуч-

шить качество образования, дав выпускнику, получившему это (школьное) образование - внутренний ресурс, обеспечивающий определенную степень свободы на пороге развертывания субъектной индивидуализации, самостоятельности, жизненной эффективности, самоактуализации, выбора собственной гражданской позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник. -М.: Аспект Пресс, 2008. -375 с.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. – 685 с.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. Ред. А.Н.Тубельский, А.О.Зверев. -М.: Мирос, 2002. -296 с.
4. Загвоздкин В.К. Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии - брошюра, -М., 2011. -64 с.
5. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. - СПб: Питер, 2007. - 320 с.
6. Михайлова Н.Н. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. -М.: Речь, 2010. -158 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2012. -713 с.
8. Рогаткин. Д. Школьное ученическое самоуправление. -Петрозаводск: Юниорский союз «Дорога», 2003.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе – М.: Школьная Пресса, 2000. -416 с.

THE DEVELOPMENT OF REPRESENTATIONS ABOUT RIGHTS AND OBLIGATIONS OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL

2012

L.P. Chekhonina, a psychologist at secondary school, a post-graduate student at the KSPA
“Secondary comprehensive school № 27 with profound study of certain subjects”, Petrozavodsk (Karelia)

Keywords: representations; social representations; rights and obligations in the educational process; the subject; legal competence; school self-government; civic consciousness.

Annotation: A school is a social institution of the development of civic identity of a person. Representations about rights and obligations at school are developed in the process of learning, with the active participation of the subjects of the educational process in school self-government. The aim of this study is to develop and test a practice-oriented supplementary modular educational program of the formation of legal competence.

УДК 37.013.41

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

© 2012

Е.А. Чиркина, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии

ФГБОУ ВПО Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: дидактические средства; помогающая профессия; формирование эмоционального интеллекта.

Аннотация: Особенности профессиональной деятельности и подготовки специалистов помогающих профессий задают особый подход к формированию совокупности способностей, знаний, умений и навыков управления собственным эмоциональным состоянием для создания благоприятной эмоциональной атмосферы в процессе коммуникации.

В связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в стране, гуманизацией общества, возросла значимость помогающих профессий, социологического типа относящихся к человековедческим профессиям, которые требуют актуализации коммуникативного компонента труда (Трофимова Г.С.) и эмоциональных ресурсов субъекта в труде [1].

В психолого - педагогической науке исследовались проблемы совершенствования профессиональной подготовки специалистов в сфере помогающих профессий (учителя, психологи, педагоги, медицинские и социальные работники и др.). Вместе с тем, в ходе исследования нами не выявлено диссертационных работ, посвященных профессиональной подготовке студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Немаловажным аспектом подготовки специалиста в сфере помогающих профессий является процесс форми-

рования эмоционального интеллекта как привития совокупности способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих человеку управлять собственными эмоциями и, анализируя ситуацию общения, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в процессе учебной коммуникации, обеспечивая повышение уровня сформированности личностного качества.

Исследованием эмоционального интеллекта занимались такие зарубежные ученые, как Д. Гоулмен (теория эмоциональной компетентности), Р. Бар-Он (понятие «коэффициент эмоциональности»; некогнитивная теория эмоционального интеллекта), Х. Вайсбах и У. Дакс (эмоциональный интеллект как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью) и др.

В отечественной психологии идею единства аффективных и интеллектуальных процессов, принадлежащую Л.С. Выготскому, развивали С.Л. Рубинштейн (интеллек-