

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ»  
Институт психологии и педагогики

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы V всероссийской научно-практической конференции  
молодых ученых, магистрантов, студентов с международным участием,  
Барнаул, 24 – 25 апреля 2014 года

Барнаул – 2014

УКД 37(08) + 159.9 (08)  
ББК 74я431 + 88я431  
А 437

**Актуальные вопросы педагогики и психологии образования :**  
материалы V всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, магистрантов, студентов с международным участием, Барнаул, 24 – 25 апреля 2014 года / под ред. Л.С. Колмогоровой, О.А. Брылевой. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 330 с.

ISBN 978–5–88210–753–5

*Редакционная коллегия:*

Л.С. Колмогорова, *доктор психологических наук, профессор;*  
О.А. Брылева, *кандидат психологических наук, доцент;*  
Ю.В. Алеева, *кандидат педагогических наук, доцент;*  
Л.И. Шварко, *кандидат филологических наук, доцент;*  
И.В. Григоричева, *кандидат психологических наук, доцент*

В сборнике представлены материалы докладов V всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, магистрантов, студентов с международным участием.

На конференции были обсуждены проблемы генезиса детства, перспектив развития психологии образования, становления жизненного пространства человека. Предметом дискуссии стали и актуальные вопросы теории и практики специального образования и социально-педагогической деятельности. Были обсуждены современные технологии начального образования и возможности психолого-педагогического проектирования в образовательной среде. Обсужден широкий спектр педагогической теории и образовательной практики. Дискуссии шли в рамках методологии философии, социологии и психологии образования.

Сборник адресован студентам, магистрантам, аспирантам, практическим психологам, учителям начальных классов, социальным педагогам, специальным психологам, преподавателям высшей школы, научным работникам и всем, кто интересуется проблемами современной педагогики и психологии образования.

ISBN 978–5–88210–753–5

© Алтайская государственная  
педагогическая академия, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

### КУЛЬТУРОГЕНЕЗ ДЕТСТВА

|   |    |   |
|---|----|---|
| <b>Аксантаева И.В.</b>  | 10 |   |
| К проблеме реализации внедрения педагогических технологий в практику дошкольных образовательных учреждений                                  |    |   |
| <b>Берстенникова Т.С.</b>   | 11 |   |
| Формирование правильной осанки у детей старшего дошкольного возраста  |    |   |
| <b>Бородина А.М.</b>  | 14 |   |
| Воспитание сына в неполной материнской семье  |    |   |
| <b>Бугакова Т.А.</b>  | 15 |   |
| Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста: направления современных исследований  |    |   |
| <b>Будько Т.Е.</b>  | 18 |   |
| Функциональность эмоциональной нагрузки слова в речи старших дошкольников   |    |   |
| <b>Власова И.В.</b>   | 20 |   |
| Здоровьесберегающие технологии в развитии и образовании детей в дошкольном учреждении   |    |   |
| <b>Власюк М.</b>  | 21 |   |
| К вопросу о роли речевой культуры педагога  |    |   |
| <b>Година К.С.</b>  | 23 |   |
| Реализация интегрированного подхода к обучению в процессе формирования у детей математических способностей                                  |    |   |
| <b>Гончаренко Н.</b>  | 25 |   |
| Взаимодействие педагогов с родителями в адаптационный период  |    |   |
| <b>Губернаторова А.</b>   | 27 | 3 |
| Педагогические условия по формированию морально-волевых качеств дошкольников в сюжетных физкультурных занятиях                              |    |   |
| <b>Ермакова О.</b>  | 29 |   |
| Приобщение детей к филимоновскому народному промыслу как средство развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста |    |   |
| <b>Жужгина М.А., Недобуга М.В., Палкина О.Н., Сысолятина А.И., Швемлер Е.В.</b>   | 31 |   |
| Игры и игрушки детей дошкольного возраста: вчера и сегодня  |    |   |
| <b>Казакова Т.Л.</b>  | 33 |   |
| Развивающие занятия в системе интернет-ресурса  |    |   |
| <b>Копылова О.В.</b>  | 35 |   |
| Практическое обеспечение двигательной активности детей на прогулке  |    |   |
| <b>Коришунова О.С.</b>  | 37 |   |
| Театрализованная деятельность как средство формирования у дошкольника умений и навыков самовыражения  |    |   |
| <b>Кравцова Е.</b>  | 38 |   |
| Детское экспериментирование как основа развития познавательных способностей ребенка дошкольного возраста                                    |    |   |
| <b>Красовская Е.Ю.</b>  | 40 |   |
| Изобразительная деятельность – средство развития мелкой моторики рук у детей среднего дошкольного возраста в ДОУ                            |    |   |
| <b>Кузнецова Н.А.</b>   | 41 |   |
| Абашевская игрушка как средство эстетического воспитания детей дошкольного возраста   |    |   |
| <b>Ластовская А.А.</b>  | 45 |   |
| Моделирование как наглядно-практический метод в физкультурно-оздоровительной работе с детьми старшего дошкольного возраста                  |    |   |
| <b>Ляхова Ю.А.</b>  | 47 |   |
| Влияние мультимедийной продукции на развитие речи детей старшего дошкольного возраста и формирование разговорной речи младших школьников    |    |   |
| <b>Мелентьева Я.</b>  | 48 |   |
| Словотворчество детей как средство развития родного языка   |    |   |
| <b>Наговицына О.</b>  | 50 |   |
| Приобщение детей старшего дошкольного возраста к здоровому образу жизни через активный отдых  |    |   |
| <b>Новосёлова М.</b>  | 53 |   |
| Современный взгляд на детское словотворчество   |    |   |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Перова О.Ю.</b>  | 55  |
| К вопросу об организации взаимодействия ДООУ и родителей (законных представителей) воспитанников по проблеме защиты прав ребенка        |     |
| <b>Полторацкая Н.Н.</b>   | 57  |
| Защита и реализация прав ребенка в дошкольном образовательном учреждении  |     |
| <b>Тайтакова А.Э.</b>   | 59  |
| Педагогические условия формирования речевой готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе                           |     |
| <b>Тамбовцева Т.Н.</b>  | 60  |
| Реализация индивидуального подхода в развитии художественно-творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДООУ |     |
| <b>Фоломкина В.</b>   | 62  |
| Формирование самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДООУ  |     |
| <b>Фоменко А.</b>   | 64  |
| К вопросу о формировании толерантности у детей дошкольного возраста   |     |
| <b>Швецова С.Н., Калюга Е.П.</b>  | 66  |
| Ознакомление детей с ограниченными возможностями с культурным наследием Алтайского края посредством музыкально-игровой деятельности     |     |
| <b>Шумилова Д.Я.</b>  | 68  |
| Содержание педагогической деятельности воспитателя по профилактике плоскостопия и формирования правильной осанки                        |     |
| <b>Янченко М.С.</b>   | 70  |
| Коммуникативные основы коллективных игр в ДООУ  |     |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ</b>   |     |
| <b>Акылбаева Г.К.</b>   | 73  |
| Проблемы развития внимания в младшем школьном возрасте  |     |
| <b>Анищенко В. В.</b>   | 75  |
| Роль кинезиологических упражнений в процессе формирования межполушарного взаимодействия отделов головного мозга                         |     |
| <b>Борисова Т. П.</b>   | 77  |
| Трудности перехода в среднюю школу  |     |
| <b>Булаш Т.А.</b>   | 79  |
| Проектная деятельность как средство формирования личностных компетенций   |     |
| <b>Дакина Г.Т.</b>  | 82  |
| Особенности эмоциональной сферы студента  |     |
| <b>Дьяконова А.В.</b>   | 85  |
| Локус контроля и конфликтность личности студентов техникума   |     |
| <b>Ефремова Н.И.</b>  | 87  |
| Творческое самовыражение в становлении личности детей, посещающих дополнительные образовательные учреждения                             |     |
| <b>Иванова М.М.</b>   | 89  |
| О программе предпрофильной подготовки с учащимися IX классов  |     |
| <b>Кутырева Е.А., Орехова А.С., Мазнова Е.</b>  | 91  |
| Диагностика готовности детей к школьному обучению в условиях разных образовательных программ  |     |
| <b>Ларионова Ю.Н.</b>   | 93  |
| Психолого-педагогические условия формирования здоровьесоздающей среды в образовательном учреждении (на примере подросткового возраста)  |     |
| <b>Наурызбаева Ж.М.</b>   | 95  |
| Развитие творческих способностей учащихся как психолого-педагогическая проблема   |     |
| <b>Ховалкина О.А.</b>   | 97  |
| Развивающие технологии в работе с педагогами образовательного учреждения (применение авторской сказки)                                  |     |
| <b>Филиппова О.И.</b>   | 100 |
| Использование психогимнастики в работе с детьми дошкольного возраста  |     |
| <b>Шнитова А.А.</b>   | 102 |
| Здоровьесберегающие технологии в системе образования  |     |
| <b>Юрова Н.В.</b>   | 104 |
| «Все, что тебя касается» (Практика внедрения программы)   |     |

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

|   |     |
|---|-----|
| <b>Бендер Ю.А.</b>  | 106 |
| К вопросу об особенностях ценностных ориентаций в юношеском возрасте  |     |
| <b>Буторина Е.</b>  | 107 |
| Формирование ценностно-смысловой сферы младших подростков в условиях международной социальной коммуникации                                    |     |
| <b>Вольхина А.О.</b>  | 108 |
| Ценностные ориентации подростков, часто играющих в компьютерные игры  |     |
| <b>Вяткина А.В.</b>   | 110 |
| Психологические особенности детско-родительских отношений подростков в приемных семьях  |     |
| <b>Дрожжина И.О.</b>  | 113 |
| Психологические защиты и самореализация студентов на разных курсах обучения (на примере студентов 1 и 4 курсов)                               |     |
| <b>Ефремова В.А., Григоричева И.В.</b>  | 114 |
| Профессиональная идентичность в развитии инновационного потенциала личности студентов   |     |
| <b>Калинкина Т.А., Колмогорова Л.А.</b>   | 117 |
| Готовность к саморазвитию у подростков с различными уровнями рефлексии  |     |
| <b>Микова М.В.</b>  | 119 |
| Возможности психолого-педагогической коррекции диффузной и преждевременной гендерной идентичности студентов (на примере педагогического вуза) |     |
| <b>Панова Е.Н.</b>  | 120 |
| Тревожность как фактор агрессивного поведения   |     |
| <b>Пастухова Н.А., Гурьянова Т. А.</b>  | 121 |
| Взаимосвязь тревожности со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у подростков   |     |
| <b>Садчикова А. Ю.</b>  | 125 |
| Исследование зависти у подростков   |     |
| <b>Старцев Д.В.</b>   | 126 |
| Толерантность к неопределенности у предпринимателей с различным уровнем готовности к риску  |     |
| <b>Терловая М.А.</b>  | 129 |
| Особенности проявления агрессии у подростков из неполных семей  |     |
| <b>Шамардина М.В.</b>   | 131 |
| Самореализация как условие психологического здоровья обучающегося   |     |
| <b>Шишкина К.С.</b>   | 133 |
| Агрессивность юношей разных молодежных субкультур   |     |

## ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Андрюченко А.С.</b>   | 136 |
| Работа с родителями в рамках создания толерантной образовательной среды  |     |
| <b>Карпова К. А.</b>   | 137 |
| Психологические подходы в работе с детьми, пережившими насилие и жестокое обращение                                |     |
| <b>Матерова Т.А.</b>   | 140 |
| Почему подростки пытаются лишиться себя жизни?   |     |
| <b>Пашинина Н.В.</b>   | 141 |
| Зависимость процесса социально-психологической адаптации студентов первого курса вуза от уровня развития рефлексии |     |
| <b>Сартакова А.В.</b>  | 143 |
| Формирование профессиональных планов воспитанников детских домов как профилактика жизнестойкости                   |     |

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Балябина С.Н.</b>   | 145 |
| Особенности использования невербальных средств общения у дошкольников после кохлеарной имплантации |     |
| <b>Беляева Н.</b>  | 147 |
| Особенности игр с правилами у дошкольников с заиканием   |     |
| <b>Гребенькова А.А.</b>  | 149 |
| Особенности речевой компетентности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР                       |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ерохин В.В.</b>  | 151 |
| Проявление тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР посредством методов арт-терапии  |     |
| <b>Захарова О.А.</b>  | 153 |
| Формирование личностного общения у дошкольников с ЗПР с использованием элементов сказкотерапии  |     |
| <b>Кошкина А.А.</b>   | 154 |
| Использование метода внеклассной работы в коррекции личностной готовности к обучению в школе детей с нарушением интеллекта  |     |
| <b>Логачева Е. В., Цвирко О. Ю.</b>   | 156 |
| Формирование фразы с опорой на последовательность предметных картинок у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго уровня                         |     |
| <b>Медовикова Д. С.</b>   | 158 |
| Проектная деятельность как средство коррекции речевых нарушений   |     |
| <b>Павлова Р. П.</b>  | 160 |
| Формирование речевого ритма как средства преодоления нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи                               |     |
| <b>Разаренова К. А.</b>   | 161 |
| Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников с умственной отсталостью  |     |
| <b>Сойнова А. Н.</b>  | 163 |
| Особенности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития  |     |
| <b>Хмелевская Я.С.</b>  | 165 |
| Особенности пространственно-временных представлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи  |     |
| <b>Цвирко О. Ю., Ткаченко М. В.</b>   | 167 |
| Активизация фразовой речи в процессе речевых игр с движением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР  |     |
| <b>ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>  |     |
| <b>Авдеева Д.И.</b>   | 169 |
| Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации   |     |
| <b>Агзамова Г.Ж.</b>  | 171 |
| Особенности работы с детьми, имеющие особые образовательные потребности в условиях лекотеки   |     |
| <b>Алексеева Ю.В.</b>   | 173 |
| Работа социального педагога по профилактике виктимного поведения подростков   |     |
| <b>Аюченко А. Е.</b>  | 175 |
| Тьютерское сопровождение в процессе социализации студентов – первокурсников   |     |
| <b>Братчиков Д.В.</b>   | 177 |
| Культурно-творческая деятельность как профилактика девиантного поведения подростков   |     |
| <b>Вишнякова Н.Н., Пенкина Н.И.</b>   | 178 |
| К вопросу о дистанционном образовании детей-инвалидов в алтайском крае  |     |
| <b>Галина М.С.</b>  | 179 |
| Технология профилактики жестокого обращения с детьми  |     |
| <b>Двинянинова Н.О.</b>   | 181 |
| Предупреждение развития профессионального выгорания в подготовке профессионала  |     |
| <b>Игнатенко А.В.</b>   | 182 |
| Становление социальной компетентности учащихся (на примере Нижнечуманской школы Баевского района Алтайского края, МБОУ СОШ № 106 г. Барнаула, МБОУ Лицей «Сигма» г. Барнаула) |     |
| <b>Карслян А.К.</b>   | 183 |
| Деятельность социального педагога в многонациональном детском коллективе школы  |     |
| <b>Кукалева Т.В.</b>  | 185 |
| Компетентностный подход в современном российском образовании  |     |
| <b>Купцова Т.В.</b>   | 188 |
| Особенности субкультуры футбольных фанатов  |     |
| <b>Мехоношина В.С.</b>  | 189 |
| Субъектная позиция молодежи в современных условиях как социально-педагогическая проблема  |     |
| <b>Мыльникова А.В.</b>  | 191 |
| Подростковая преступность: состояние и пути социальной профилактики   |     |
| <b>Никитенко А.А.</b>   | 193 |
| Деятельность социального педагога по формированию у подростков позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями  |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Новичихина Е.А.</b>   | 195 |
| Развитие толерантности учащихся в условиях общеобразовательных учреждений  |     |
| <b>Носкова А.А.</b>  | 197 |
| Причины вовлечения подростков в объединения сектантского типа  |     |
| <b>Пасикова Е.А.</b>   | 198 |
| Актуальные вопросы профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних   |     |
| <b>Педаш Т.А.</b>  | 199 |
| Социально-педагогические службы в системе социального воспитания   |     |
| <b>Попова А.С.</b>   | 202 |
| Социальное воспитание детей группы риска: теоретический аспект   |     |
| <b>Снегирев А.Ю.</b>   | 203 |
| Профилактическая деятельность по предотвращению насилия над женщинами  |     |
| <b>Шершнев Т.А.</b>  | 205 |
| Деятельность социального педагога школы с детьми и подростками, склонными к употреблению психоактивных веществ   |     |
| <b>Шишаева Е.Н.</b>  | 207 |
| Взаимодействие участников образовательного процесса как средство успешной адаптации детей-инвалидов в новой образовательной среде дистанционного образования |     |

### **ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Белькова Е.Ю.</b>  | 209 |
| Выразительное чтение при изучении пейзажной лирики младшими школьниками   |     |
| <b>Евдокимова А. Г.</b>   | 211 |
| Прием сравнения как средство формирования у младших школьников умения анализировать текстовые задачи                          |     |
| <b>Карамусанова Г.С.</b>  | 213 |
| Формирование познавательных учебных действий у младших школьников посредством совершенствования лексикологических умений      |     |
| <b>Костюк Ю. В.</b>   | 215 |
| Проблемы организации предшкольной подготовки в современных условиях   |     |
| <b>Котенёва А.В.</b>  | 217 |
| Формирование краеведческих знаний у младших школьников  |     |
| <b>Кошкарева А.Н.</b>   | 218 |
| Организация подводящего и побуждающего диалога на уроках литературного чтения в начальной школе                               |     |
| <b>Липовая Т.А.</b>   | 220 |
| Работа над исправлением графических ошибок с младшими школьниками   |     |
| <b>Миллер И. В.</b>   | 223 |
| Формирование навыков самоконтроля у младших школьников на уроках математики в процессе изучения письменных приемов вычислений |     |
| <b>Минаева В. Ю.</b>  | 224 |
| Формирование умений младших школьников использовать тропы и фигуры речи при написании сочинений                               |     |
| <b>Минина Ю.А.</b>  | 226 |
| Проблемы формирования читательской самостоятельности у младших школьников   |     |
| <b>Орлова И.Е.</b>  | 228 |
| Развитие творческого мышления у младших школьников на уроках математики при изучении геометрического материала                |     |
| <b>Провоторова М.Н.</b>   | 229 |
| Работа над орфоэпическими ошибками младших школьников на уроках русского языка  |     |
| <b>Пупкова Н.С.</b>   | 231 |
| Возможности использования технологии проблемного диалога на уроках математики   |     |
| <b>Пуховец К.В.</b>   | 233 |
| Особенности работы над полноценным восприятием литературной сказки младшими школьниками                                       |     |
| <b>Семенцова Я.Е.</b>   | 236 |
| Формирование вычислительных навыков у младших школьников на уроках математики в начальной школе                               |     |
| <b>Солодкова Н. А.</b>  | 237 |
| Особенности организации проблемного диалога при обучении младших школьников решению задач                                     |     |
| <b>Третьякова Е.В.</b>  | 239 |
| Предупреждение ошибок как средство формирования навыков самоконтроля у младших школьников на уроках математики                |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Шаломеева А.А.</b>  | 241 |
| Особенности формирования личностных УУД у младших школьников при изучении математики по программе Н.Б. Истоминой                     |     |
| <b>Шашина М.С.</b>   | 244 |
| Возможности реализации метода проекта на уроках литературного чтения   |     |
| <b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ<br/>НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>   |     |
| <b>Змиева С.И.</b>   | 247 |
| Мониторинг внеурочной деятельности первоклассников   |     |
| <b>Кукушкина И.В.</b>  | 248 |
| Влияние школьной микросреды на социализацию младшего школьника   |     |
| <b>Ломака Д.В.</b>   | 250 |
| Роль юмора в воспитании школьников   |     |
| <b>Пустовойтенко К.А.</b>  | 251 |
| Формирование общеучебных умений младших школьников в процессе обучения   |     |
| <b>Тюрин А. А.</b>   | 253 |
| Патриотическое воспитание младших школьников во внеклассной работе в рамках предмета «Окружающий мир»                                |     |
| <b>Храпова М.И.</b>  | 254 |
| Межличностные конфликты в младшем школьном возрасте  |     |
| <b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b>   |     |
| <b>Бендер Ю.А., Дрожжина И.О., Панова Е.Н., Пашина Н.В.</b>  | 256 |
| Формирование коллектива студенческой группы посредством повышения групповой сплоченности   |     |
| <b>Воденина В., Долматова Т., Дудина Д., Миронович В., Юрина И., Якубовских К.</b>   | 257 |
| Повышение уровня самоактуализации у студентов первого курса  |     |
| <b>Дрожжина И.О., Панова Е.Н., Пашина Н.В., Резник М.В., Якубовских К.Н.</b>   | 259 |
| К вопросу о психологической грамотности студентов непсихологических специальностей   |     |
| <b>Кривенко О.С, Кузнецова Л.В, Охрименко О.С, Резник М.В.</b>   | 261 |
| Повышение культурного уровня студентов педагогических вузов посредством приобщения к объектам культуры                               |     |
| <b>Логонов А.Н.</b>  | 264 |
| Проект «Адресная помощь детям с ДЦП»   |     |
| <b>Павлюченко М.С.</b>   | 265 |
| Социальный проект как метод развития гражданской позиции студентов   |     |
| <b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И<br/>ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ</b>                             |     |
| <b>Варламова Г.А.</b>  | 268 |
| Становление трудовой деятельности детей  |     |
| <b>Герашенко Г. И.</b>   | 269 |
| Адаптация детей-инвалидов в дошкольном образовательном учреждении  |     |
| <b>Дергунова Т.М.</b>  | 271 |
| Совершенствование мелкой моторики как средство развития речи детей младшего дошкольного возраста                                     |     |
| <b>Дробышева Т.Л.</b>  | 273 |
| Группа кратковременного пребывания как одна из альтернативных форм дошкольного образования   |     |
| <b>Зайцева С.В.</b>  | 274 |
| Дистанционное изучение теоретического раздела (лекционного курса) по физической культуре в форме фитнес направлений студентами вузов |     |
| <b>Казанцева В.В.</b>  | 275 |
| Профессиональная направленность личности студента колледжа культуры и логика ее формирования   |     |
| <b>Коннова С.</b>  | 278 |
| Агрессия и жестокость в подростковом возрасте  |     |
| <b>Кутырева Е.А.</b>   | 279 |
| Восприятие музыки детьми раннего возраста  |     |
| <b>Леонова А.В.</b>  | 281 |
| Роль исследовательского метода в познании дошкольниками окружающей действительности  |     |
| <b>Лещук С.А.</b>  | 282 |
| Формирование дидактической культуры будущего педагога дошкольного учреждения как фактор повышения качества образования               |     |



|   |     |
|---|-----|
| <b>Линк А.В.</b>  | 283 |
| Интерактивная доска как средство повышения познавательного интереса школьников  |     |
| <b>Меннер А.Э.</b>  | 285 |
| Коррекция агрессивного поведения подростков средствами физической культуры и спорта   |     |
| <b>Москаленко Т.В., Щербак Ю.Е.</b>   | 287 |
| Просвещение Киевской Руси   |     |
| <b>Першина Л.В.</b>   | 289 |
| Субъектная позиция старшего дошкольника в учебно-познавательной деятельности  |     |
| <b>Сагимбаева Г.С.</b>  | 291 |
| Сущностная характеристика понятия «индивидуальный образовательный маршрут студента»   |     |
| <b>Стасенко В.В.</b>  | 293 |
| Гендерная политика в школе  |     |
| <b>Ткаченко М.В.</b>  | 295 |
| Особенности взаимоотношений современных подростков с родителями   |     |
| <b>Филатова Е.А.</b>  | 296 |
| Готовность будущих педагогов к самообразовательной деятельности как актуальная педагогическая проблема  |     |
| <b>Филиенко Е.И.</b>  | 297 |
| Использование интерактивных технологий в процессе формирования гражданской культуры старшеклассников  |     |
| <b>Хмелевская Я.С.</b>  | 299 |
| Развитие самоорганизации учебной деятельности младших школьников  |     |
| <b>Чернова С.Г.</b>   | 300 |
| Реализация компетентностного подхода на уроках технологии в условиях общего образования   |     |
| <b>Чижикова Н.В., Елфимова А.В.</b>   | 303 |
| Условия формирования профессионально-коммуникативной компетенции выпускника технического вуза направления «Конструирование изделий легкой промышленности»       |     |
| <b>Ялаева Т.П.</b>  | 305 |
| Создание ситуаций успеха в процессе игровой деятельности на уроках ОБЖ как средство успешной социализации обучающихся   |     |
| <b>НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ</b>  |     |
| <b>Бокова О.А.</b>  | 308 |
| Формы и методы работы педагога-психолога по профилактике социально-психологических проблем студентов, реализуемые на всех ступенях непрерывного образования     |     |
| <b>Брылева О.А., Григоричева И.В., Мельникова Ю.А.</b>  | 310 |
| Творчество и инновационный потенциал личности: возможности образовательного пространства и гуманитарных технологий в системе непрерывного образования           |     |
| <b>Бугакова О.А.</b>  | 312 |
| Перспективы развития высшего педагогического образования в России   |     |
| <b>Кошеутова О.Л.</b>   | 314 |
| Об особенностях организации системы непрерывного архитектурного образования в современной России  |     |
| <b>Кукалева Т.В.</b>  | 315 |
| Компетентностный подход в современном российском образовании  |     |
| <b>Михальцова Л.Ф.</b>  | 318 |
| Международное научное сотрудничество как стратегия реализации инновационного потенциала образовательного пространства для творческого саморазвития обучающихся  |     |
| <b>Мурзина Е.А., Брылева О.А.</b>   | 322 |
| Влияние международного социального взаимодействия на развитие высшего образования в России  |     |
| <b>Рыбина И.С.</b>  | 325 |
| Профессионально-нравственная самореализация бакалавров «помогающих профессий» и структура модели её активизации в образовательном процессе педагогического вуза |     |
| <b>Степанова Н.Г.</b>   | 327 |
| Тьютерство: от истоков до наших дней  |     |
| <b>Степанова Ю.Н.</b>   | 329 |
| К вопросу о реализации непрерывного образования   |     |

## КУЛЬТУРОГЕНЕЗ ДЕТСТВА

*Аксантаева И.В.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Демина Е.С., канд. пед. наук, доцент*

### **К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Введение нового образовательного госстандарта в дошкольное образование, обозначает четкие тенденции к внедрению, использованию и развитию современных педагогических технологий в целостном педагогическом процессе ДОУ.

Исторически понятие «технология» возникло в связи с техническим прогрессом. Оно имеет греческое происхождение и состоит из двух слов: «techne» – искусство, ремесло, наука; «logos» – понятие, учение. Согласно словарным толкованиям, технология означает совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего происходит её персонализация. В процессуальном смысле она отвечает на вопросы: как сделать? из чего? с помощью, каких средств? [2].

Понятие «педагогическая технология» пришло в дидактику из технологии производственной деятельности. В.П. Беспалько под «педагогической технологией» подразумевает совокупность научно обоснованных приемов и способов деятельности по конструированию образовательного процесса, направленных на реализацию учебно-воспитательных целей.

С.А. Маврин дает следующий вариант данного определения, он рассматривает «педагогические технологии» в качестве пооперационно-организованной деятельности педагога, взаимодействующего с детьми в целях достижения наиболее рациональным путем определенного педагогического стандарта на специфической методической основе [3].

На сегодняшний момент состояние современного дошкольного образования мотивирует педагогов выстраивать целостный педагогический процесс в соответствии с целью повышения информационно-коммуникативной компетенции дошкольников, что обуславливает использование современных педагогических технологий, как в повседневном педагогическом общении с детьми, так и на занятиях по ФЭМП у дошкольников.

Говоря о классификации педагогических технологий в дошкольном образовании, важно отметить, что существуют различные классификации, предложенные разными авторами.

Один из подходов к классификации педагогических технологий связан с условным делением технологий на жесткие и мягкие технологии (Корнетов Г.Б., 2008). Жесткие технологии – это такие педагогические технологии, которые максимально приближены идеалу алгоритмизированной и запрограммированной деятельности, гарантирующей посредством четких пошаговых предписаний достижение результата, с наибольшей полнотой соответствующего поставленной цели, как правило, связанной с развитием или формированием социально-типических свойств (качеств) личности. Мягкие технологии – это такие педагогические технологии, которые содержат гибкие рекомендации, способствующие обеспечению возможности саморазвития, самореализации, раскрытия творческого потенциала ребенка с помощью имеющихся педагогических возможностей. Мягкие педагогические технологии лежат в основе личностно-ориентированного образования, опирающегося на принцип свободы в педагогической работе с детьми [4].

Личностно-ориентированные педагогические технологии, применяемые в дошкольном образовании, представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центр внимания педагога попадает уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Фундаментальная идея данной технологии состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. В данном случае педагог выступает в роли помощника ребенка в реализации его индивидуальных возможностей и способностей. Педагогическая поддержка основывается на трех принципах, сформулированных Ш.А. Амонашвили: любить ребенка; очеловечить среду, в которой он живет; прожить в ребенке свое детство [4].

Также важно не забывать, что любая технология должна быть здоровьесберегающей. Используемые в практике дошкольного образования здоровьесберегающие технологии это технологии, направленные на сохранение, поддержание и обогащение здоровья субъектов образовательного процесса в ДОУ: детей, их родителей и педагогов. Целями здоровьесберегающих технологий применительно к ребенку являются обеспечение высокого уровня реального здоровья ребенка и формирование мотивационных установок на осознанное отношение к своему здоровью. Также здоровьесберегающие технологии – это система мер,

включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития [4].

К современным педагогическим технологиям относят еще одну группу технологий, которые способны быстро и качественно повышать информационную компетенцию современного дошкольника. Это информационно-коммуникативные технологии образования (ИКТ). Современные исследования свидетельствуют о возможности овладения компьютером детьми в возрасте 3х–6и лет, поскольку в этом возрасте интенсивно развивается мышление ребенка, и компьютер может выступать особым интеллектуальным средством для решения задач разнообразных видов деятельности. Самое главное для эффективного применения компьютера – это развитое логическое, алгоритмическое и системное мышление. Современное представление о работе за компьютером как о творческой созидательной деятельности, требующей наряду с развитым логическим и системным мышлением способности мыслить изобретательно и продуктивно, ориентирует дошкольное образование на развитие у детей умения рассуждать строго и логически, на развитие фантазии и творческого воображения. Такие умения можно сформировать у детей дошкольного возраста, правда не сколько с помощью компьютера, сколько при помощи детально разработанной серии развивающих игр и задач [4].

Изучая проблемы внедрения и использование педагогических технологий в ДОУ, нами было проведено тестирование педагогов дошкольного образования г. Барнаула, а также студентов АлтГПА 5-го курса дневного отделения специальности «Дошкольная педагогика и психология», работающих по данной специальности в дошкольных учреждениях.

Исследование по данной проблематике показало, что педагоги дошкольного образования имеют некоторые представления о таких технологиях как: информационно-коммуникативные, здоровьесберегающие, личностно-ориентированные, игровые технологии, технологии проблемного обучения, технологии ТРИЗ, технологии портфолио педагога и портфолио дошкольника, технологии исследовательской и проектной деятельности. Педагоги указывают, что их работа по использованию данных технологий в педагогическом процессе затруднена, в связи с недостатком четко разработанных методических рекомендаций; отсутствием в методической литературе четко представленных моделей педагогических действий, реализации технологий. В большей степени, в литературе представлен теоретический аспект проблемы.

Вместе с тем, проведенные нами наблюдения за практической деятельностью педагогов ДОУ позволяют говорить о том, что педагоги испытывают серьезные затруднения при реализации современных педагогических технологий в практике ДОУ. Исследования показали, что воспитатели ДОУ недостаточно четко дезориентируют вышеуказанные технологии, имеют поверхностные представления об их сущности, затрудняются в использовании данных технологий на практике. Также педагогам дошкольного образования в своей практике приходится сталкиваться с такими проблемами как: недостаток методической литературы, нехватка технического оснащения, отсутствие мотивации у педагогов, в связи с низкой оплатой труда.

Вместе с тем данные анкетирования свидетельствуют о том, что педагоги дошкольного образования проявляют интерес к использованию педагогических технологий в своей профессиональной деятельности, готовы посещать курсы по подготовке к практической реализации педагогических технологий на практике. Актуальной остается проблема внедрения и реализации современных педагогических технологий в практику современного дошкольного образования.

Для решения данной проблемы необходимо больше уделять внимания освещению практического аспекта реализации педагогических технологий в практику ДОУ.

#### **Библиографический список**

1. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие студентов педагогических вузов / З. А. Михайлова [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 384 с.
2. Скибицкий, Э. Г. Методика профессионального обучения. / Э.Г. Скибицкий, [и др.]. – Новосибирск : НГАУ, 2008. – 166 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xtb.ru/88/index.html>, свободный (12 апреля 2014).
3. Смирнов, С. А. Технология как средство обучения второго поколения / С.А. Смирнов // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 3-10.
4. Хабарова, Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании / Т. В. Хабарова. – СПб. : Детство-Пресс, 2012. – 78 с.

**Берестенникова Т.С.**  
Новоалтайск, НДОУ №181 ОАО «РЖД»  
Научный руководитель:  
Мануйлова В.А., доцент

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Осанка – это умение без особого напряжения удерживать свое тело, сохраняя правильную позу в различных положениях: сидя, во время ходьбы и игр. В последние годы заметно возросло количество физически ослабленных детей. Их мышечная нагрузка уменьшается в силу объективных причин: современные родители большую часть времени уделяют интеллектуальному развитию, поэтому у детей практически не остается времени на подвижные игры во время прогулки.

Не зря XXI век, как и XX, не без оснований называют веком человека сидячего и даже сидячей цивилизации. Подсчитано, что человек сидит до 15 часов в сутки, сознательно «выключая» одну из важнейших

систем нашего организма – опорно-двигательный аппарат. Это бездействие не может не сказаться на состоянии и физическом здоровье скелета и мышц. Слабея день ото дня, они страдают от множества патологий, хорошо знакомых ортопедам, терапевтам и, к сожалению, педиатрам.

В настоящее время нарушения осанки являются частой причиной беспокойства родителей, педагогов и медиков, особенно когда выявляются у практически здоровых детей при профилактических осмотрах. При сравнении результатов осмотров в разные годы большинство исследователей отмечают рост этой патологии в последние десятилетия. По данным НИИ детской ортопедии им. Г.И. Турнера, частота заболеваний опорно-двигательного аппарата неуклонно растет. Так, в России от 40 до 80% детей и подростков имеют нарушения осанки, частота искривления позвоночника за последние годы увеличилась с 3 до 12% [3].

Эта тенденция отмечается различными специалистами, работающими с подрастающим поколением: врачами, педагогами, социологами. Статистика, показывающая, что 80-95% школьников имеют нарушения в осанке, а также тот факт, что остеохондроз «помолодел», свидетельствуют о том, что позвоночнику уделяется мало внимания в детском возрасте, когда еще можно чем-то помочь [2].

При этом необходимо отметить, что у значительной части исследуемого контингента параллельно диагностируются заболевания внутренних органов. С точки зрения физиологии это вполне закономерно, поскольку состояние позвоночного столба, которое находит своё отражение в осанке, во многом определяет возможности нормального функционирования внутренних органов [5]. Это связано как с влиянием на пространственное положение внутренних органов, так и особенностями их иннервации. В некоторых исследованиях последних лет, проведенных различными специалистами, было отмечено, что нарушения осанки, кроме влияния на внутренние органы, часто приводят к формированию стойких деформаций других компонентов опорно-двигательного аппарата (ОДА).

Формирование здорового поколения – одно из главных стратегических задач развития страны. В законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 г. №273 прописан ряд задач, направленных на охрану здоровья детей, что в свою очередь включает «организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом».

В Концепции модернизации Российского образования отмечено, что для «создания необходимых условий достижения нового, современного качества общего образования планируется:… провести оптимизацию учебной, психологической и физической нагрузки и создать в образовательных учреждениях условия для сохранения и укрепления здоровья детей» [2, с. 18].

Одна из главных задач физического воспитания – оздоровление ребенка. Оздоровительные задачи конкретизируются с учетом индивидуальных особенностей развития организма ребенка и направлены на:

- формирование правильной осанки;
- своевременное окостенение опорно-двигательного аппарата;
- формирование изгибов позвоночника;
- развитие сводов стопы;
- укрепление связочно-суставного аппарата;
- развитие гармоничного телосложения;
- регулирование роста и массы костей;
- развитие мышц лица, туловища, ног, рук, плечевого пояса, кистей, пальцев, шеи, глаз, внутренних органов: сердца, кровеносных сосудов, дыхательных мышц и др.;

Работа сотрудников детского сада, направленная на профилактику и коррекцию нарушений опорно-двигательного аппарата детей, способствует укреплению и сохранению здоровья дошкольников, что в свою очередь обеспечит базу для плавного и безболезненного перехода детей к школьному обучению, их адекватную социализацию и активную позицию в обществе.

Целью данной работы является укрепление костно-мышечной системы организма, как необходимого условия формирования и сохранения правильной осанки у детей старшего дошкольного возраста. Задачи:

1. Диагностировать ранние нарушения опорно-двигательного аппарата.
2. Способствовать развитию костно-мышечной системы организма детей.
3. Способствовать формированию у детей навыков самоконтроля за положением тела.
4. Стимулировать положительную мотивацию на здоровый образ жизни.
5. Обогащать двигательный опыт.
6. Активизировать двигательную деятельность детей.
7. Поддерживать инициативу активного образа жизни для формирования устойчивого интереса к систематической двигательной деятельности.
8. Создать условия для активного сотрудничества дошкольного учреждения с семьями воспитанников в направлении укрепления ОДА детей.

Работа по профилактике и коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста» включает 3 блока:

Диагностический блок: изучение опорно-двигательного аппарата детей для выявления нарушений.

Теоретический блок: приобретение детьми представлений о собственном организме, личной гигиене, о влиянии физических упражнений на здоровье человека.

Практический блок: формирование умений и навыков укрепления ОДА и физического развития.

Работа построена с учетом основных дидактических принципов:

- Принцип систематичности и последовательности. Данный принцип заключается в непрерывности, планомерности процесса физ. воспитания на протяжении всего периода, в обязательном чередовании нагрузки и отдыха, в последовательности самих занятий, их преемственности, взаимосвязи содержания.
- Принцип сознательности, активности и самостоятельности предусматривает опору на сознательное и активное отношение ребенка к своей деятельности.
- Принцип оптимального сочетания наглядных, словесных и практических приемов обучения. Большую роль играет взаимосвязь наглядности и образного слова, которое опирается на жизненный опыт ребенка, его двигательные представления и вызывает конкретный образ движения.
- Принцип повторения. В результате многократных повторений образуются двигательные навыки, вырабатываются динамические стереотипы.
- Принцип доступности и индивидуального подхода предусматривает учет возрастных особенностей и возможностей ребенка и в связи с этим определение посильных для него заданий.
- Принцип единства и оптимального сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных способов обучения предусматривает единую направленность эмоционально-сознательной деятельности детей в достижении качественного выполнения двигательных действий при различных способах обучения.
- Принцип постепенного повышения требований. Основное условие этого принципа заключается в постановке перед ребенком и выполнении им все более трудных заданий в постепенном увеличении объема и интенсивности нагрузок.

Формы организации детской деятельности: фронтальные, групповые, индивидуальные.

Реализация поставленных задач осуществляется следующими средствами физического воспитания:

1. Гигиенические факторы включают в себя режим дня: занятий, сна, бодрствования, питания и т.д.; гигиену одежды, обуви, уборку групповых комнат, зала, физкультурных снарядов и пособий.
2. Естественные силы природы (солнце, воздух, вода) повышают функциональные возможности и работоспособность организма.
3. Физические упражнения, как основное средство физического воспитания, преимущественно в форме гимнастики и подвижных игр.  
Упражнения, ежедневно включенные в режим дня детей, имеют определенную направленность:
  - на формирование навыка правильного положения тела;
  - на укрепление свода стопы;
  - на развитие основных мышц групп мышц;
  - на укрепление связочно-суставного аппарата.

Методы и приемы, используемые при работе с детьми:

1. Наглядные методы:
  1. Наглядно-зрительные приемы: четкая демонстрация движения или отдельных двигательных элементов, подражание образам окружающей жизни, использование зрительных ориентиров при преодолении пространства, использовании наглядных пособий.
  2. Тактильно-мышечная наглядность: непосредственная помощь воспитателя, уточняющего положение отдельных частей тела ребенка.
  3. Наглядно-слуховые приемы: музыка, песня, бубен, народные прибаутки и стихотворения.
2. Словесные методы: описание, объяснение, пояснение, указание, уточнение, словесная инструкция, беседа, образный рассказ.
3. Практические методы: игра, физические упражнения, соревнования.

Таким образом, правильно организованная и сплоченная работа сотрудников дошкольного учреждения и семей более чем в 80% дает положительные результаты.

У детей нормализуется осанка, устанавливается симметричность правой и левой частей тела, укрепляется мышечный корсет и стабилизируется активность мышц надплечий, что способствует поддержанию позвоночника в правильном положении. Дети осознают роль правильной осанки в сохранении их здоровья и красоты тела. Они ощущают потребность в самоконтроле, а так же осуществляют контроль и за окружающими сверстниками.

Активное сотрудничество детского сада с семьями воспитанников ведет к укреплению здоровья, формированию правильной осанки подрастающего поколения. Именно взрослые должны взрастить в ребенке желание укреплять здоровье своего тела.

#### ***Библиографический список***

1. Кашуба, В.А. Биомеханика осанки / В.А.Кашуба. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – 248 с.
2. Седловская, И.М. Профилактика нарушений осанки в детском саду / И.М. Седловская // Медработник ДОУ. – 2012. – № 5. – С. 17-21.
3. Сухова, Т.С. Коррекция нарушений осанки в условиях специальной группы дошкольного учреждения / Т.С. Сухова // Медработник ДОУ. – 2012. – № 2. – С. 64-67.

## **ВОСПИТАНИЕ СЫНА В НЕПОЛНОЙ МАТЕРИНСКОЙ СЕМЬЕ**

В современном обществе неполная материнская семья уже давно перестала считаться феноменом, чем-то отличающимся от нормы. Однако в настоящее время очень остро стоит проблема воспитания детей в неполной материнской семье, а вопрос: «Как вырастить из ребёнка духовно-богатую и творчески-активную личность, затрачивая при этом усилия одного родителя», – приобретает прогрессирующую социальную значимость.

Обозначенной проблемой занимались как российские, так и зарубежные учёные: Ю.П. Азаров, А.Г. Волков, З. Матейчек, Э.Г. Эйдемиллер и др. Авторы статей в журналах не раз поднимали данную тему (И. Дементьева, Н. Дружинина, Б. Нухаева и др.). Наиболее широкое распространение в современном обществе получили труды таких деятелей как М.Г. Коляда, Л.В. Ковинько и многие другие.

Учёные в своих трудах рассматривают различные подходы к проблемам и особенностям неполных материнских семей. Российские психологи обращают особое внимание на повышенную уязвимость мальчиков в неполных материнских семьях и наличие у них дополнительных причин для тревожности. В связи с отсутствием в неполной материнской семье мужского эталона идентификации одинокая мать пытается компенсировать сыну этот недостаток изменением своей родительской роли. Однако эта смена стратегии отношений с сыном приводит к драматическим результатам: женщина не в состоянии совмещать материнскую функцию любви, терпимости и доброты с отцовской, основанной на мужской строгости, требовательности и авторитарности. Мать-одиночка вынуждена принимать на себя функции, которые в семье обычно возлагаются на отца или делятся между ним и матерью. Кроме принятия самостоятельно всех важнейших решений, она вынуждена материально обеспечивать себя и детей, зарабатывать на жизнь. Роль кормильца в семье забирает у неё большую часть времени, которое в идеале должно отводиться для радостей и забот материнства [2].

В результате мальчик лишается не только отца, но и матери. На основании результатов психологических тестов исследователи приходят к следующим неутешительным выводам: эмоциональное состояние мальчиков в неполной материнской семье хуже, чем у девочек. Как отмечает И.В. Гребенников и Л.В. Ковинько, – это чаще всего связано с ощущением личностной изоляции, мальчики в неполной материнской семье чаще испытывают чувство одиночества и трудности в общении, чем девочки или дети из полных семей [3, с. 155].

Существует ряд проблем, касающихся семей одиноких матерей, к которым относятся социально-экономические, психологические, медицинские и педагогические. Среди проблем неполных семей особенно остро стоит проблема ее функционирования как института воспитания и социализации детей.

Отсутствие одного родителя в семье может явиться причиной неполноценного, неудачного воспитания детей в материнских неполных семьях. Мальчики не видят примера мужского поведения в семье, что способствует формированию в процессе их социализации неадекватного представления о ролевых функциях мужчины, мужа, отца. Таким образом, специфический образ жизни семьи с одним родителем ощутимо отражается на воспитательном процессе. Неполная материнская семья относится к семье группы риска, т.к. она характеризуется наличием некоторого отклонения от нормы, не позволяющего определить её как благополучную и снижающую адаптивные способности данного социального института.

Гармоничность воспитания мальчика в большой степени зависит от характера материнского поведения. В работе С.Г. Достовалова и Л.В. Мальцева «Мать и сын – как воспитывать мужчину» хорошо рассматривается примерная «типология мам» опираясь на нее, попробуем найти тот тип поведения, который реализуем по отношению к сыну [1, с. 133].

Тревожно-активные мамы, которые постоянно находятся в состоянии внутреннего напряжения, что проявляется и во внешнем беспокойстве. Способы воспитания такой мамы характеризуются непоследовательностью: то балует, то наказывает, часто за одни и те же поступки. При такой маме малыш будет расти в беспокойной атмосфере, в которой трудно понять, что он делает верно, а что - нет. И ребенок становится капризным, тревожным, плаксивым и легковозбудимым, что отнюдь не способствует его нормальному психическому развитию.

Мамы-собственницы, считающие, что ребенок рожден, чтобы решить их жизненные задачи. Такие мамы, говоря о своем ребенке, используют фразы: «Я родила ребенка для себя», «Пусть у сына будет то, чего не было у меня, пусть он достигнет того, чего не достигла я». Эта установка свидетельствует о том, что мама стремится поглотить ребенка, слиться с ним, не дать ребенку прожить самостоятельную жизнь. Такое отношение мешает увидеть индивидуальность ребенка, его истинные потребности и склонности. Часто в не нравящемся ей поведении сына такая мама видит злую волю малыша, стремление досадить. И постепенно к ней приходит разочарование: она ждала совсем другого сына. Здесь очень важно и то, совпадает ли пол ребенка с материнскими ожиданиями. Если нет, то существует риск, что мама будет неосознанно подавлять качества, присущие действительному полу ребенка, и пытаться сформировать в нем черты противоположного пола или какие-то противоречивые качества.

Властно-авторитарные мамы, которые, не учитывая психофизиологические и возрастные особенности мальчика, навязывают ему свою систему требований. Такая мама будет насильно кормить ребенка в то время, когда сама считает нужным; будет игнорировать его плач, оставляя одного, если считает, что ребенку в это

время нужно спать. К сожалению, такие мамы непоколебимо уверены в том, что они действуют правильно и во благо ребенка, независимо от его поведения. А любой каприз или отказ подчиняться расценивается как бунт, который надо подавить. Не удивительно, если у такой мамы вырастет забитый, замкнутый и эмоционально неблагополучный мальчик. При этом у него может сформироваться колоссальный внутренний заряд агрессии, который в дальнейшем перерастает в открытый негативизм по отношению к матери или даже ко всем представительницам противоположного пола.

Пессимистично-депрессивные мамы, состояние которых чаще всего подавленное и усталое. Они избегают общения с ребенком; ухаживая за ним, молчат и не улыбаются. Создается впечатление, что для них воспитание сына – это тяжелая и безрадостная ноша. Такая мама думает: "Это мой крест, который придется тащить всю жизнь!". Малыш не получает необходимой материнской любви и тепла, а чувство привязанности к матери не формируется. В результате не удовлетворяется потребность в общении со взрослыми, что может послужить причиной задержки психического развития.

В противовес этим типам существует портрет идеальной матери, к которой стремятся все одинокие мамы воспитывающие сыновей. Такая женщина постоянно учится быть мамой, старается быть веселой, уравновешенной и спокойной, принимает ребенка таким, какой он есть, наблюдая за ним и разбираясь в его особенностях. Она как можно раньше старается почувствовать и понять индивидуальность своего сына и учитывать его потребности, а не приписывать ему свои собственные. Она читает много литературы по воспитанию, но относится к ней критически, анализируя ее и адаптируя полученные знания к особенностям своего малыша. Ее система требований к ребенку реалистична, включает минимум запретов и максимум знаков уважения и поощрений. Такая мама знакома с главным психологическим условием правильного воспитания – признанием самостоятельности и независимости ребенка с самого рождения.

Анализ научной литературы и опыт работы с неполными материнскими семьями натолкнули меня написать программу для одиноких мам воспитывающих сыновей «Воспитания сына». Цель, которой явилась восстановление благоприятной для воспитания ребенка семейной среды через повышения коммуникативной компетенции у одиноких мам воспитывающих сыновей.

В рамках этой программы были написаны рекомендации для одиноких мам воспитывающих сыновей «Как же вести себя маме, если она одна воспитывает сына?»

Во-1х, необходимо дать ребенку возможность продолжительное время общаться с мужчинами. Это могут быть дедушка, дядя, двоюродный брат, знакомый, тренер. Если мама скажет, что порядочных мужчин в вашем окружении нет, то будет не права и проявит свое подсознательное нежелание, чтобы сын стал настоящим мужчиной.

Во-2х, акцентируйте внимание сына на поведении положительных героев кино и книг.

В-3х, признавайте за сыном право на самостоятельную жизнь. В начале подросткового возраста отпустите сына от себя, научитесь уважать его интересы и друзей, предоставьте ему больше свободы. Чем раньше вы дадите ему возможность принимать собственные решения (независимо оттого, насколько они продуманны), тем быстрее он научится отвечать за свои поступки, в первую очередь перед собой.

В-4х, материнская любовь к сыну должна быть различной в разном возрасте. В подростковом и юношеском возрасте чрезмерная материнская любовь может стать тормозом в социальном развитии мальчика. Если вы не отодвинете сына на определенную дистанцию, он не сможет наладить свою личную жизнь и будет метаться между любимой девушкой и мамой. Когда сын эмоционально зависит от матери, это может разрушить его собственную семью. И взрослый сын так и останется инфантильным.

В-5х, не ведите себя одновременно как отец и как мать. Будьте женщиной-мамой: слабой, ласковой, любящей, женственной. Этим вы научите сына жалеть маму, сочувствовать ей, поддерживать, помогать, т.е. приобрести качества сильного, уверенного мужчины, умеющего принимать решения, отвечать за себя и за других, оказывать женщине поддержку и стать ее опорой.

Впоследствии эти рекомендации стали памяткой правильного воспитания для одиноких мам, воспитывающих сыновей.

#### ***Библиографический список***

1. Воспитание мальчика: советы психолога : книга для родителей / С.Г. Достовалов, Л.В. Мальцева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
2. Принципы воспитания ребёнка в неполной семье // Школьный психолог. Методическая газета для педагогов-психологов. – 2008. – № 10. – С. 24.
3. Семейное воспитание: Краткий словарь / сост.: И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М. : Политиздат, 1980. – 319 с.

***Бугакова Т.А.,  
Барнаул, АлтГПА***

### **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

С первых дней своего существования человек окружен другими людьми. С самого начала своей жизни он включен в социальное взаимодействие. Первый опыт общения человек приобретает еще до того, как научится говорить.

Человек – существо социальное, его прогресс зависит не только от биологических, а, прежде всего, от социальных законов, поэтому он формируется только при наличии общественных условий жизни. В процессе взаимодействия с другими людьми он получает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью его личности.

По мнению многих ученых (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др.), первые годы жизни – это критически важный период для социального, интеллектуального и личностного развития. Именно в детском возрасте у человека формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы. В современной, постоянно усложняющейся общественно-политической, экономической жизни актуализируется проблема включения человека в социальную целостность, в социальную структуру общества. Процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющей ему функционировать в качестве полноценного члена общества, получил в последнее время название «социализация». Основопологающим в решении данной проблемы является процесс социализации детей младшего школьного возраста. С поступлением в школу для них как бы открывается новая эпоха жизни. Как предупреждал психолог Р. Бернс, «попадая в школьное детство, ребенок попадает в более требовательный и жестокий мир. Ребенку уже самому нужно разбираться в своих отношениях с учителями и сверстниками. Ему нужно в одиночку встречаться с требованиями к себе, к тому, что он делает» [2, с. 46].

Дошкольный возраст – яркая, неповторимая страница жизни каждого человека. Именно в этот период начинается процесс социализации, становление связи ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, к общим людским ценностям. Дошкольное детство – время первоначального становления личности, формирования, основ самосознания и индивидуальности ребенка.

Влияние институтов социализации выступает внешним фактором, подает содержание и формы социализации ребенка, направления формирования его социальной компетентности. В специальных социальных институтах, одной из важнейших функций которых является социализация личности, относятся дошкольные учебные заведения, школа, профессиональные учебные заведения, детские и молодежные организации и объединения, семья. К внутренним факторам социализации можно отнести возрастные и индивидуальные особенности самого ребенка, которые воплощаются в субъективной системе переживаний социальных отношений и формировании картины мира.

Пути и средства социализации личности дошкольника напрямую зависят от возрастного этапа развития и определяются типом ведущей деятельности. В зависимости от возраста главным в личностном развитии ребенка выступает следующее:

- для детей до года самое важное – общение внутри семьи. Именно через призму семейных отношений и ценностей им воспринимается и усваивается базовая информация о внешнем мире, формируются шаблоны поведения;

- после года и примерно до 3 лет у детей появляется потребность в общении в детском коллективе. Именно поэтому важно создать условия для возможности полноценных межличностных коммуникаций – то есть водить ребенка в группы раннего развития, на детские площадки, в сад. Там дети учатся общаться с себе подобными, учат друг друга простым нормам сосуществования в обществе, например, тому, что нужно дружить, делиться, сопереживать;

- от 3 до 6 лет главным средством познания мира для ребенка становится собственная речь: он учится задавать вопросы, строить диалог, анализировать знания, полученные вербальным путем.

В детском возрасте огромное влияние на процесс социализации оказывают агенты социализации, то есть лица, с которыми у ребенка происходит непосредственное взаимодействие. Ими могут являться:

- семья (родители или лица, постоянно заботящиеся и общающиеся с ребенком, братья или сестры);
- детский сад (в первую очередь воспитатели);
- общество (сверстники, друзья).

По своей роли в процессе социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для ребенка, как выстраивается взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние. Дошкольный возраст является сенситивным периодом формирования мотивационной сферы, когда возникают личностные механизмы поведения, складывается соподчинение мотивов, складываются предпосылки к самоконтролю и саморегуляции. Наиболее интенсивно и эффективно становление мотивационной сферы и произвольности ребенка происходит в сюжетно-ролевой игре.

Чаще всего процесс социализации понимается как процесс адаптации или приспособления. Эта трактовка наиболее ранняя. Она возникла в период господства природоцентризма, но остается популярной за рубежом и сегодня. Особое место в процессе социализации подрастающего поколения занимает игровая деятельность. Спрос на игру наиболее остро возрастает в кризисные периоды. Игры обуславливают физическое, эмоциональное, духовное развитие детей, способствуют интеллектуальному развитию личности, демонстрируют образцы цивилизованного социального поведения [1].

Для того чтобы социализация ребенка проходила наиболее успешно необходимо овладение им общественно выработанных способов анализа окружающей действительности и освоение общественных



отношений. Именно в дошкольном возрасте у ребенка интенсивно развиваются психические процессы, в том числе и воображение, как основа творчества, созидания нового.

Воображение непосредственно связано со смысловой сферой ребенка и характеризуется тремя стадиями (одновременно и компонентами этой функции) в развитии: опора на наглядность (предметная среда), опора на прошлый опыт и особая внутренняя позиция ребенка, которая формируется к концу дошкольного возраста и получает дальнейшее развитие в младшем школьном возрасте.

К моменту окончания периода дошкольного детства (возраст 6-7 лет) у ребенка возникает способность и потребность в социальной функции, он переживает себя в качестве социального индивида – субъекта социального действия. Причиной всему личностное новообразование кризиса этого возраста – особая внутренняя позиция: система потребностей, связанных с новой, общественно-значимой деятельностью – учением.

Старший дошкольный возраст – конечный этап начального звена социализации ребенка на уровне дошкольного учебного заведения. На этом этапе происходят существенные изменения в его жизни. Приход в детский сад требует от ребенка овладения системой таких составляющих социальной адаптации: умение приспосабливаться к жизни в новых социальных условиях, осознание новой социальной роли «Я-дошкольник», понимание нового периода своей жизни, личностная активность в установлении гармоничных связей с социальным окружением, соблюдение определенных правил группы, требует умения нормировано вести, отстаивать собственные мысли, позицию.

Для воспитания полноценной личности необходимо содействовать социализации ребенка в его первых социумах – семье и группе детского сада, которые могут способствовать социально-психологической адаптации к дальнейшей жизни в обществе и успешного взаимодействия с окружающей его миром. Результатом ранней социализации является готовность в дальнейшем детей в школу и свободное общение со сверстниками и взрослыми. От того, как происходит процесс ранней социализации во многом зависит дальнейшая жизнь человека, поскольку в этот период примерно на 70% формируется человеческая личность.

Во-первых, это стихийный путь, поскольку человеческий индивид с первых шагов свою индивидуальную жизнь выстраивает в общественно-историческом мире. Важно, что ребенок не просто впитывает воздействия окружающей среды, а включается в общие с другими людьми акты поведения, в которых усваивает социальный опыт.

Во-вторых, овладение социальным опытом реализуется и как целенаправленный нормативный специально организованный обществом процесс, соответствует социально-экономической структуре, идеологии, культуре и цели воспитания в данном обществе.

Важно, чтобы учебно-воспитательный процесс полноценно охватывал и использовал принцип взаимодействия ДООУ и семьи для полноценной реализации процесса социализации на этом и последующем возрастном этапе. С пяти и до десяти лет познание ребенка сводится к наблюдению явлений окружающего мира. В результате вырабатываются четкие образы форм жизни и деятельности человека, осознание того, что человек несет ответственность за свое поведение, может совмещать в себе выполнение нескольких социальных ролей. В этот период ребенок должен научиться наблюдать, задавать вопросы и рассуждать. Данный вид познания еще не является системностью, а, скорее, нагромождением образов, которые уже возможно классифицировать в группы образов, отличающихся по строению (структуре) и деятельности (функциональности). Интересно место и роль формирования представлений о социальной действительности как показатель успешности социализации ребенка (с учетом специфики и особенностей этого процесса у ребенка-дошкольника) в организованных формах: социального воспитания и образования.

Мы рассмотрели процесс социализации личности ребенка как процесс его активного включения в существующую социальную систему через усвоение знаний о социальной действительности в условиях взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Социализация, по сути, является отображением процесса становления человека, жизнедеятельность которого, начиная с появления на свет, разворачивается как «вхождение» в семью и социум. Особую роль в социализации личности играет семья как первичная социальная группа. Личностное развитие ребенка, освоение им многообразных культурных ценностей осуществляется через включение его в совокупность доступных отношений. Именно семья обладает признаками социального института и является для ребенка-дошкольника первой общественной средой, через которую он познает весь окружающий его социальный мир.

Исходя из признания важности семьи для процесса социализации ребенка, необходимо находить пути вовлечения семьи в образовательный процесс. Это является объективной необходимостью на сегодняшний день, ведь педагогов и родителей объединяет одна и та же цель – воспитание развитой личности.

Исследования теоретических источников позволили выявить основные проблемы социализации личности ребенка-дошкольника, раскрываемые в отечественной и зарубежной литературе и существующие в современной практике, выявить сущность процесса социализации, выделить стадии освоения социальной действительности. Была отмечена специфика и содержание процесса социализации ребенка-дошкольника. В работе были разработаны критерии и показатели оценки эффективности процесса социализации детей дошкольного возраста.

Дошкольное образовательное учреждение должно реализовывать социально-педагогическую деятельность как технологию перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую, образовательную, воспитательную, обучающую, развивающую. В основе процесса социального воспитания

лежит ознакомление детей с социальной действительностью. При этом важно, чтобы были учтены возрастные новообразования ребенка-дошкольника, так как эти критерии по своей природе социальны и их приоритетное развитие обеспечивается в процессе социализации. Полнота достижения этого процесса возможна в единстве мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонентов развития.

Итак, для ребенка, который социализируется, соответствующими эталонами изменения социальной среды является семья, дошкольное учебное заведение, ближайшее окружение. При переходе от другой социальной среды ребенок переживает кризис вхождения в новую социальную общность, процесс адаптации, растворение в ней детерминируется процессом индивидуализации и завершается интегрированием в социальную среду. Реализация игровых техник в работе с детьми облегчит адаптацию малышей к новым социальным условиям, поможет им адекватно воспринимать себя и других людей, овладеть конструктивными формами поведения и основы коммуникабельности в обществе.

#### **Библиографический список**

1. Алябьева, Е.А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками / Е.А. Алябьева. – М., 2003. – 128 с.
2. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой : книга для учителя / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

**Будько Т.Е.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Утробина Т.Г., канд. филол. наук, доцент*

### **ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАГРУЗКИ СЛОВА В РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Эмоциональность как лингвистическая категория является «имманентным свойством языка выражать психологические (эмоциональные) состояния и переживания через особые единицы языка и речи – эмотивы, составляющие основу эмоциональной лексики дошкольника [2]. Эмоциональные процессы отображаются в семантике слов, специфически кодируются в ней и формируют эмоциональность слова (его эмоциональную нагрузку), то есть его семантическую способность репродуцировать в соответствующих типизированных условиях видовой опыт вербального выражения определённых эмоциональных состояний субъектов.

Лексическая система ребенка с экспрессивно-стилистической точки зрения представлена в виде общеупотребительной (стилистической или нейтральной) и эмоциональной лексики. Эмоциональная лексика в дошкольном возрасте – наиболее адекватное средство выражения личного, субъективного отношения к тому или иному предмету высказывания, к той или иной ситуации, она может быть средством выражения личных чувств ребенка, эмоциональных переживаний. Владение эмоциональной лексикой помогает осуществлять межличностное взаимодействие, служит средством коммуникации между дошкольниками, выражением симпатий или антипатий.

Рассматривая проблему оценки, Н.Д. Арутюнова [1] отмечает, что аксиологические (оценочные) значения представлены двумя основными типами: общеоценочным и частнооценочным. Первый тип реализуется прилагательными хороший, плохой, а также их синонимами с разными стилистическими и экспрессивными оттенками. Вторая группа более обширна и разнообразна. В нее входят лексические значения, дающие оценку одному из аспектов объекта с определенной точки зрения. Выделяются следующие категории частнооценочных значений: сенсорно-вкусовые (или гедонистические) оценки (приятный, невкусный, привлекательный и т.п.); психологические оценки, которые подразделяются на интеллектуальные (интересный, скучный, глупый и т.п.) и эмоциональные оценки (радостный, грустный, приятный и т.п.); эстетические оценки (красивый, прекрасный, уродливый и т.п.); этические оценки; утилитарные оценки (полезный, вредный, благоприятный и т.п.); нормативные оценки (правильный, нормальный, здоровый и т.п.); телеологические оценки (эффективный, целесообразный, неудачный и т.п.).

Традиционно к сфере эмоциональной лексики принято относить:

- слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом;
- слова-оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны;
- слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается грамматически, т. е. особыми суффиксами.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы указывает на то, что процесс развития лексической системы, и в частности эмоциональной лексики у детей, не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая, поэтапная работа. Овладение словарем эмоциональной лексики должно осуществляться в единстве с развитием представлений об эмоциях, а освоение понятийного содержания слов, раскрытие их семантики необходимо осуществлять в единстве с развитием средств эмоциональной экспрессии, привлекая жизненный опыт детей.

В организованном нами исследовании принимали участие дети 5-6 лет. Цель нашей работы на этапе констатирующего эксперимента заключалась в установлении функциональности эмоциональной нагрузки слова, посредством определения особенностей развития эмоциональной лексики у детей 5-6 лет.

Применялся ряд диагностических методик: методика «Картинки» (В.М. Минаева) позволила установить возможность определения дошкольниками эмоциональной модальности по выражению лиц и изучить лексикон детей в эмоциональной области, продемонстрировала способности детей осмыслить эмоциональные состояния и, главное, реализовать их в соответствующей словесной форме. Вторая методика ориентирована на выявление особенностей употребления лексики, отражающей эмоциональные состояния и оценки в устной речи дошкольников при составлении рассказа по серии сюжетных картин (М.М. Алексеева, В.И. Яшина) [3].

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сформулировать ряд особенностей детей дошкольного возраста в контексте исследуемой проблемы. Итак, дошкольники:

- испытывают затруднения при определении и словесном выражении эмоциональных состояний по картинке, смешивают различные эмоции;

- детям особенно трудно мимическими средствами передать на своем лице эмоции;

- установление детьми синонимических отношений было затруднено. При подборе синонимов нами отмечен ряд особенностей. К наиболее распространенным относятся: образование синонимов путем присоединения частицы «не» (радостный – нерадостный, грустный – негрустный и т.п.); случаи, когда дети давали эмоциональную оценку слову – стимулу (грустная – плохая, злой – плохой и т.п.); случаи смысловых замен (грустная – злая, испуганная и т.п.);

- при определении и назывании эмоциональных состояний по фотографиям, предметным картинкам и пиктограммам дошкольники смешивали различные эмоции: гнев, страх, удивление. Максимальная успешность достигнута ими в определении эмоциональных состояний радости и грусти;

- у детей ограничена и не адекватно используется эмотивная лексика; детям доступна лишь общеоценочная лексика («хороший – плохой»), частнооценочная лексика, лексика, служащая средством выражения эмоций обеднена (исключение составляют слова «веселый – грустный», которые для детей выступают как синонимы словам «хороший - плохой» и, по сути, также общеоценочны).

Обобщая результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента исследования можно констатировать недостаточную реализованность эмоциональной нагрузки слова и бедность эмоциональной лексики дошкольников.

Результаты констатирующего эксперимента легли в основу разработки системы педагогических мероприятий по реализации функциональности эмоциональной нагрузки слова, посредством обогащения эмоционального пласта лексики на основе развития вербальных и невербальных средств общения. Цель первого этапа состояла в формировании интонационной стороны речи детей 5-6 лет. Назначение второго этапа заключалось в формировании эмоциональной лексики, называющей чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом, а также обогащении оценочной лексики. Цель третьего этапа работы состояла в развитии вербальной коммуникации на основе интеграции лексических средств интонационной стороны речи и паралингвистических компонентов в процессе игровой деятельности.

Анализ результатов формирующего эксперимента позволил констатировать ряд позитивных изменений:

- вырос коэффициент лексического разнообразия, богатства речи детей

- фразовая речь детей характеризовалась последовательностью изложения мыслей, интонационной выразительностью, в самостоятельных высказываниях дети использовали различные паралингвистические средства, мимику, пантомимику

- дошкольники использовали слова различной степени экспрессивности (положительная и отрицательная оценка называемых понятий).

- испытуемые овладели способами образования слов, имеющих различные эмоциональные оттенки префиксальным и суффиксальным способами.

- дети стремились к использованию выразительных средств речи, использовали эмоциональную лексику, которая состояла из существительных (50%) и прилагательных (30%), наречий (10%) и глаголов (10%).

Кроме того, наметились общие положительные тенденции развития: адекватность эмоциональных поведенческих проявлений в ситуациях взаимодействия с окружающими; дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей; использование паралингвистических средств общения в коммуникативной сфере; расширение диапазона эмоциональной лексики и автоматизация слов за счет слов, передающих оттенки эмоциональных состояний и оценок.

Таким образом, в процессе исследования выявлена позитивная динамика в развитии детей экспериментальной группы. Данное обстоятельство подтверждает эффективность разработанной системы и гипотезу о том, что систематическая, поэтапная, специально организованная работа в сочетании с рядом педагогических условий способна максимально реализовать функциональность эмоциональной нагрузки слова в речи дошкольников, что позволяет качественно изменить уровень эмоционального, лексического развития и речевого общения детей. Эмоциональная окрашенность речи предопределяет эффективность процесса общения, поскольку при этом повышается степень правильности и точности восприятия человека человеком; является условием повышения общей культуры ребенка, условием его умственного, нравственного и эстетического развития.

#### **Библиографический список**

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 895 с.

2. Пищальникова, В.А. История и теория психолингвистики : курс лекций. Этнопсихолингвистика / В.А. Пищальникова. – М. : Московский государственный лингвистический университет, 2007. – 200 с.
3. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников : учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов / И.А. Смирнова. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 319 с.

**Власова И.В.**  
*Барнаул, АлтГПА*

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ И ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Формирование жизнеспособного подрастающего поколения – одна из главных задач развития страны. Первые шаги к здоровью, формированию культуры здоровья делаются в дошкольном учреждении. Дошкольный возраст является благоприятным периодом для выработки правильных привычек и формирования здорового образа жизни, которые в сочетании с обучением дошкольников приемам совершенствования и сохранения здоровья приведут к положительным результатам.

Следует отметить, что здоровьесберегающий процесс – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей дошкольного возраста и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьесобогащения в ходе образования, воспитания и обучения [3].

Сущность педагогической технологии заключается в том, что она имеет выраженную этапность, включает в себя набор определенных профессиональных действий на каждом этапе, позволяя педагогу еще в процессе проектирования предвидеть промежуточные и итоговые результаты собственной профессионально-педагогической деятельности. Педагогическую технологию отличают: конкретность и четкость цели и задач; наличие этапов: первичной диагностики; отбора содержания, форм, способов и приемов его реализации; использования совокупности средств в определенной логике с организацией промежуточной диагностики достижения цели, и оценкой результатов [1].

Важнейшей характеристикой педагогической технологии является ее воспроизводимость. Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей. На основе данных технологий разрабатывается множество программ оздоровительной направленности.

Перейдем к непосредственному рассмотрению видов здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании.

По характеру деятельности выделяют частные (узкоспециализированные) здоровьесберегающие технологии и комплексные (интегрированные). По направлению деятельности среди частных здоровьесберегающих технологий выделяют медицинские (технологии профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации соматического здоровья, санитарно-гигиеническая деятельность), образовательные (информационно-обучающие и воспитательные), социальные (технологии здорового и безопасного образа жизни, профилактики и коррекции девиантного поведения) и психологические (технологии профилактики и психокоррекции психологических отклонений личностного и интеллектуального характера). К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят: технология комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные и валеологические); педагогические технологии, содействующие здоровью; технологии, формирующие здоровый образ жизни.

Здоровьесберегающие технологии рассматриваются как фактор эффективного образования и как метод формирования, укрепления и сохранения здоровья детей дошкольного возраста, что в наше время является особенно актуальной задачей. Важно отметить, что эффективность образования напрямую зависит от состояния здоровья детей и полноценная реализация здоровьесберегающих программ в образовании – это, прежде всего, совместная, однонаправленная работа медиков, педагогов и родителей.

Для этой цели, наряду с разнообразными лечебно-оздоровительными мероприятиями, направленными на реализацию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, огромное внимание должно уделяться технологиям обучения здоровому образу жизни, воспитанию культуры здоровья. Иными словами, важно достичь такого результата, чтобы наши дети, переступая порог «взрослой жизни», не только имели высокий потенциал здоровья, позволяющий вести здоровый образ жизни, но и имели багаж знаний, позволяющий им делать это правильно [1].

Для нас большой интерес представляют медико-профилактические технологии в дошкольном образовании.

Разнообразные лечебно-оздоровительные мероприятия, осуществляемые в рамках программы по здоровьесбережению, наряду с активно проводимой разносторонней санитарно-просветительной работой, позволяют максимально использовать все доступные средства для достижения главной цели – формирование, сохранение и укрепление здоровья всех субъектов образовательного процесса в ДОО.

Рассмотрим сущность физкультурно-оздоровительные технологии в дошкольном образовании

Современные здоровьесберегающие технологии используемые в системе дошкольного образования отражают две линии оздоровительно-развивающей работы:

- приобщение детей к физической культуре
- использование развивающих форм оздоровительной работы.

Акцент смещается от простого лечения и профилактики болезней на укрепление здоровья как самостоятельно культивируемой ценности, необходим комплекс эффективных лечебно-профилактических мер, система надежных средств коррекции психофизического развития на протяжении всего дошкольного детства. Исходным звеном работы с детьми по здоровьесберегающим технологиям в учреждении является комплексная оценка состояния здоровья и физического развития каждого ребенка, а также динамическое наблюдение за изменениями [2]. Одной из основных форм работы по физическому воспитанию являются физкультурные занятия, они имеют особое значение в воспитании здорового ребенка. С целью развития и поддержания интереса детей к занятиям мы используем как традиционные занятия, так и новые виды занятий: игровые, занятия тренировочного типа, сюжетные, с элементами валеологии. Применяем и разнообразный спортивный инвентарь, тренажеры, музыкальное сопровождение для повышения активности детей [2].

Вопросы оздоровления ребенка решаются в тесном контакте с семьей. В начале оздоровительного периода проводится беседа с родителями, что позволяет выяснить отношение их к оздоравливающим мероприятиям и составить план оздоровительной работы, учитывая запросы родителей. В детском саду проводится обширный комплекс оздоровительных мероприятий:

1. Соблюдение температурного режима согласно СанПиНа.
2. Правильная организация прогулок и их длительность (сетка занятий составлена с учетом длительности прогулки не менее полутора часов)
3. Соблюдение сезонной одежды (индивидуальная работа с родителями)
4. Облегченная одежда в детском саду
5. Гимнастика после сна
6. Закаливающие процедуры (согласно возрасту детей)
  - Солевые дорожки – младший возраст
  - Мытье прохладной водой рук по локоть – средний возраст
  - Комплекс контрастных закаливающих процедур – старший возраст
7. Полоскание рта лечебными настоями и прохладной водой
8. Летом ходьба босиком по спортивной площадке
9. Самомассаж
10. Витаминотерапия
11. Фитотерапия
12. Массаж по назначению врача [3].

Итак, мы видим, что представленные выше здоровьесберегающие технологии являются базой для формирования и внедрения в практику ДОО программ оздоровительной направленности.

#### ***Библиографический список***

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Т.М. Бабунова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.
2. Коррекционно-развивающие игры в адаптивной физической культуре. Технологии физкультурно-спортивной деятельности : учебное пособие / под ред. Т.С. Казаковой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. – 184 с.
3. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М. : Издательский центр «Академия» 2001. – 368 с.

***Власюк М.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шварко Л. И. канд. филол. наук, доцент*

## **К ВОПРОСУ О РОЛИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА**

О роли речевой культуры педагога ДОО в развитии коммуникативных качеств ребенка дошкольного возраста можно сказать что, гуманизация современного образования характеризуется переходом к личностно-ориентированным формам и методам обучения и воспитания, приоритетом общих человеческих ценностей, свободного развития личности. Реализация данных принципов приобрела особое значение для становления личности ребенка, его психического развития, которое включает в себя как развитие его деятельности, мотивационной и интеллектуальной сфер, так и коммуникативной сферы. Вместе с тем как указывает И.Б. Голуб социально-экономические преобразования, происходящие в российском обществе, обусловили появление в коммуникативной сфере развития подрастающего поколения таких феноменов, как социальная дезадаптация, коммуникативные дефицит и некомпетентность, что неизбежно приводит к нарушениям и отклонениям не только в коммуникативном развитии, но и в психическом, личностном развитии в целом [1]. Вследствие этого состояние коммуникативной сферы детей дошкольного возраста характеризуется существенным снижением их психологической активности (эмоциональной, двигательной, коммуникативной, познавательной), симплификацией коммуникативного опыта, приводящей к серьезным трудностям в

установлении межличностных отношений, в подготовке к школьному обучению, в реализации потенциальных возможностей.

Социально-психологическая готовность к эффективному коммуникативному взаимодействию человека с людьми в настоящее время является необходимым условием развития личности уже в период дошкольного детства. Именно на ранних этапах детского онтогенеза складываются базисные личностные качества и психические свойства ребенка, имеющие первостепенное значение для его дальнейшего развития. Формирование коммуникативных умений и знаний является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умения вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в современном обществе.

В настоящее время известен афоризм "Слово – визитная карточка человека". От того, насколько грамотно человек выражается, зависит его успех не только в повседневном общении, но и в профессиональной деятельности. Особенно актуально данное утверждение по отношению к речи педагога, работающего с детьми дошкольного возраста.

Речь воспитателя – основной источник речевого развития детей в ДОО. Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве [3]. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком, не достигнут к 5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах.

И.В. Колосова выделяет следующие требования к речи педагога ДОО:

Правильность – соответствие речи языковым нормам. Педагогу необходимо знать и выполнять в общении с детьми основные нормы русского языка: орфоэпические нормы (правила литературного произношения), а также нормы образования и изменения слов.

Точность – соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе. Особое внимание педагогу следует обратить на семантическую (смысловую) сторону речи, что способствует формированию у детей навыков точности словоупотребления.

Логичность – выражение в смысловых связях компонентов речи и отношений между частями и компонентами мысли. Педагогу следует учитывать, что именно в дошкольном возрасте закладываются представления о структурных компонентах связного высказывания, формируются навыки использования различных способов внутритекстовой связи.

Чистота – отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Устранение нелитературной лексики – одна из задач речевого развития детей дошкольного возраста. Решая данную задачу, принимая во внимание ведущий механизм речевого развития дошкольников (подражание), педагогу необходимо заботиться о чистоте собственной речи: недопустимо использование слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов.

Выразительность – особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Выразительность речи педагога является мощным орудием воздействия на ребенка. Владение педагогом различными средствами выразительности речи (интонация, темп речи, сила, высота голоса и др.) способствует не только формированию произвольности выразительности речи ребенка, но и более полному осознанию им содержания речи взрослого, формированию умения выражать свое отношение к предмету разговора.

Богатство – умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации. Педагогу следует учитывать, что в дошкольном возрасте формируются основы лексического запаса ребенка, поэтому богатый лексикон самого педагога способствует не только расширению словарного запаса ребенка, но и помогает сформировать у него навыки точности словоупотребления, выразительности и образности речи.

Уместность – употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместность речи педагога предполагает, прежде всего, обладание чувством стиля. Учет специфики дошкольного возраста нацеливает педагога на формирование у детей культуры речевого поведения (навыков общения, умения пользоваться разнообразными формулами речевого этикета, ориентироваться на ситуацию общения, собеседника и др.) [2].

Таким образом, можно сказать, что главную роль в развитии речи, пополнении словарного запаса ребенка играет воспитатель и его речь, поскольку большее время в этот период своей жизни дошкольник проводит именно с ним. Для ребенка неперенным условием для его всестороннего развития является его общение с воспитателем. Среди многих важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении обучение родному языку, развитие речи и словаря, речевого общения – одна из главных. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте. Дошкольники, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения – устной речью. Проводником и опорой этих знаний выступает воспитатель. Характерной особенностью детей дошкольного возраста является подражательная речь, которая обусловлена своеобразием их восприятия и мышления. Не умея мыслить критически, дети этого

возраста подражают всему, что они видят и слышат в окружающей обстановке, но более всего тем людям, которые непосредственно с ними связаны, к которым у детей сложилось положительное отношение. Таким близким человеком, с которым непосредственно связан ребёнок в детском саду, является воспитатель. Поведение, речь воспитателя, его внешний облик – всё является образцом для детей.

#### *Библиографический список*

1. Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие для студентов вузов / И.Б. Голуб. – М. : Логос, 2001. – 431 с.
2. Колосова, И.В. Требования к качеству речи педагога дошкольного учреждения / И.В. Колосова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2009. – № 3 – С. 80.
3. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи детей : учебник для студентов вузов / под ред. В.И. Яшиной, М.М. Алексеевой. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2013. – 446 с.

*Година К.С.  
Барнаул, АлтГПА*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ**

Под интеграцией в педагогическом процессе исследователи понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Цель интегративного образования: формирование у детей целостной картины мира. Результатом интеграции должны стать системность знаний; умение переносить идеи и методы из одной науки в другую, усиление мировоззренческой направленности познавательных интересов, формирование и достижение всестороннее развитой личности. Из этого вытекает следующий вывод: не всякое объединение различных дисциплин в одной образовательной деятельности автоматически становится интегрированной формой обучения. Сохранив форму (объединения разных дисциплин), подобная образовательная деятельность не сохраняет главной цели интеграции – создание условий для формирования нового мышления, выходящего за рамки одной дисциплины. Причина такой проблемы кроется в том, что нет ясного понимания, что является объектом интеграции в образовательном процессе, из которого и вытекают формы интегрированного подхода. Если за объект интеграции принять отдельно взятый предмет или персонаж, то такой подход не будет отвечать условию системного подхода в образовании. Если же за объект интеграции принять определённое направление или дисциплину, возможно несколько дисциплин, то можно построить в этой образовательной области систему, к которой будет применена интеграция.

Объектом интеграции является дисциплина математика, которая относится к образовательной области «познание». Целью интеграции является развитие у детей дошкольного возраста предпосылок теоретического мышления, то есть такого мышления, при котором ребёнок может самостоятельно рассуждать, анализировать, выдвигать предположения, выходить за рамки данного ему алгоритма. Результатом данного интегрирования является формирование целостной картины мира у детей дошкольного возраста. Образовательные области, которые могут быть задействованы в процессе интеграции: физическая культура, здоровье, социализация, труд, познание, коммуникация, чтение художественной литературы, художественное творчество, музыка.

Интеграция в образовании является отражением тех тенденций, которые характеризуют сегодня все сферы человеческой деятельности, и является одним из концептуальных идей современного образования. Проблемы интеграции в педагогике рассматривались в разных аспектах в трудах многих исследователей. В работах В.В. Краевского, А.В. Петровского, Н.Ф. Тальзиной рассматривались вопросы интеграции педагогики с другими науками. Г.Д. Глейзер и В.С. Леднёв раскрывают пути интеграции в содержании образования. В работах Л.И. Новиковой и В.А. Караковского раскрыты проблемы интеграции воспитательных воздействий на ребёнка. Интеграция в организации обучения рассматривается в трудах С.М. Гапеенкова и Г.Ф. Федорец. Названными и другими учёными определены методологические основы интеграции в педагогике: философская концепция о ведущей роли деятельности в развитии ребёнка; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития [3].

Актуальность данной темы заключается в том, что на современном этапе образования в дошкольных образовательных учреждениях практически отсутствует интегрированное обучение. Педагоги выбирают более простую для них подачу изучаемого детьми материала – занятие по каждому отдельно взятому предмету. Математика является наиболее сложной дисциплиной для дошкольников, вследствие чего, ее изучению необходимо уделять особое внимание. На мой взгляд, интегрированное занятие наиболее интересный и действенный метод.

Н.Д. Епанчева и А.Ю. Агачкина выделяют 2 проблемы обучения в дошкольном образовательном учреждении на основе интегративного подхода:

1. Интегративное обучение отдельным элементам одного предмета. Например, процесс формирования элементарных математических представлений, состоящий из трех равнозначных стадий: изучение, объяснение, использование.

2. Проблема интегративных механизмов в деятельности коллектива общеобразовательных учреждений, а именно поиск путей, обеспечивающих интеграцию образовательного процесса, ориентированного на развитие личности ребенка и предусматривающего в своей основе личностно-ориентированную модель образования. Это

предполагает существование между взрослыми и детьми отношений сотрудничества и партнерства, нацеливает педагогов на творческое отношение к своей деятельности, формирует у них потребность к постоянному саморазвитию и самостановлению [1].

Существует 4 уровня интеграции:

1. Интенсификация познавательного интереса и процесса выработки общеучебных умений на интегрированном курсе
2. Объединение понятий на информационной сфере учебных предметов.
3. Сравнительно-обобщающее изучение материала.
4. Самостоятельное сопоставление фактов, установление связей и закономерностей между явлениями и событиями, применение совместно выработанных учебных умений.

Интегрированный подход в организованной учебной деятельности, получивший широкое распространение в последние годы, чаще всего является одной из форм обобщения знаний. Он может проводиться на основе внутри-предметной, межпредметной и межсистемной интеграции: объединённые двух-, трёх- и четырёх образовательных дисциплин.

Организованная учебная деятельность на основе интегративного подхода предполагают более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования детей. Такая связь обеспечивает более глубокое и разностороннее познание предметов и явлений действительности, формирование ассоциаций и их активизацию в процессе учебной деятельности.

Педагогической основой такой организации учебной деятельности выступают межпредметные ассоциации, которые являются высшей ступенью умственной деятельности. Они объединяют разные системы знаний, обобщают их, дают возможность познать явление или процесс в его многообразии. На уровне этих ассоциаций возникают общие понятия. Формирование межсистемных ассоциаций позволяет использовать знания из разных областей, устанавливать взаимосвязи на стыке знаний.

Например, интеграция организованной учебной деятельности «Формирование элементарных математических представлений» и «Конструирование» позволяет учащимся усваивать математические знания в полном объеме и приобретать умения, применять их при изготовлении моделей по их описанным или заданным свойствам, вносить изменения в конструкции или ее элементы.

Еще одним примером может служить развитие педагогически целесообразных взаимодействий между разделами организованной учебной деятельности «Формирование элементарных математических представлений» и «Художественная литература» как одно из необходимых условий развития литературного слова, устного творчества школьников.

Интеграция содержания курсов «Формирование элементарных математических представлений» и «Основы экологии» существенна в познании детьми данного возраста наиболее обобщенных и фундаментальных законов природы, на основе которых в будущем создастся база для формирования их мировоззрения. Экологическое воспитание и образование в процессе изучения математики ориентировочно могут осуществляться в таких направлениях:

- решение задач экологического содержания с целью глубокого понимания учащимися отдельных экологических понятий, способствующие формированию их экологического мышления;
- более осознанное овладение основными математическими методами обработки статистических материалов учащимися, собранных во время проведения экскурсий, практических и самостоятельных работ и др.

Некоторые педагоги считают, что интеграция математических занятий используется не в полной мере. Такая ситуация требует определения единой внутренней структуры литературного образования, постоянного использования межпредметных связей, активизации на уроках комплекса искусств.

Т.В. Огоньковой было доказано, что построение интегративных уроков с единой сюжетной основой в дошкольном классе:

- обеспечивает приемлемое сочетание всех изучаемых дисциплин;
- позволяет достичь образовательные цели и задачи, которые стоят перед каждым учебным предметом, участвующим в интеграции.
- выступает связующим звеном между учебными предметами для выстраивания целостной картины изучаемого действия, явления процесса.
- создает условия для сохранности психического здоровья школьников за счет регулярной рациональной смены видов учебной деятельности.

Положительными сторонами такой организованной учебной деятельности являются:

1. Компактность и сжатость учебной деятельности;
2. Логическая взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрированного предмета на каждом этапе.
3. Большая информативная емкость учебного материала использованного в организованной учебной деятельности.
4. Действительное объединение предметных систем знаний о данном объекте, явлении;
5. Выигрыш во временных затратах на усвоение материала;
6. У детей в большей степени формируются общеучебные умения и навыки, также рациональные навыки учебного труда



Однако главными недостатками при этом будут являться:

- главную цель в организованной учебной деятельности на основе интегративного подхода очень сложно правильно определить;
- можно интегрировать лишь ограниченное число учебных курсов;
- трудность изложения интегрированного курса так, чтобы детям данного возраста было понятно и интересно.

Несмотря на то, что в последнее время ученые, педагоги стали уделять более внимание к внедрению в учебно-воспитательный процесс интегративного подхода, тем не менее, решение данной проблемы нуждается в дальнейшем развитии. Можно выделить следующие перспективы применения интеграции многокомпонентного содержания дошкольного образования:

- интенсификация учебно-воспитательного процесса в ДОО путём интегрирования содержания дошкольного образования;
- создание новых интегрированных курсов и обеспечение преемственности в их преподавании;
- создание интегрированных программ для малокомплектных ДОО;
- создание интегрированной технологии индивидуального обучения.

#### **Библиографический список**

1. Епанченцева, Н.Д. Роль подготовительной работы в проведении интегрированных занятий / Н.Д. Епанченцева, А.Ю. Агачкина // Начальная школа плюс до и после. – 2008. – № 9. – С. 78-82.
2. Огонькова, Т.В. Интегрированное обучение в начальной школе на основе сюжетного построения учебных занятий / Т. В. Огонькова // Начальная школа плюс до и после. – 2003. – № 1. – С. 28-32.
3. Пузанкова, Е.Н. Современная педагогическая интеграция, её характеристики / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 9-13.

**Гончаренко Н.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Сазонова Н.П. канд. пед. наук, доцент*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД**

Адаптационный период – серьезное испытание для малыша раннего возраста: из знакомой семейной обстановки он попадает в новые для него условия, что неизбежно влечет за собой изменение поведенческих реакций ребенка, а также расстройство сна и аппетита.

Трудности адаптации и их причины изучались отечественными и зарубежными исследователями (Н.М. Аксарина, Р.В. Тонкова-Ямпольская, В. Манова-Томова). Е.И Морозова отмечала: «Можно с большей долей вероятности предполагать, что этот период не проходит бесследно даже при благоприятном его окончании, а оставляет след в нервно-психическом развитии ребенка». Поэтому мы считаем, что педагогическая деятельность с использованием дидактических игр, будет способствовать формированию познавательной мотивации детей дошкольного возраста в ДОО, если:

- создать развивающие условия для формирования познавательной мотивации через дидактические игры: использовать разнообразные виды игр (экспериментирование, моделирование, логические и др.), учитывать место и время проведения игр, изменять способы организации игр и их проведения, учитывать связь игр с режимом дня и тематикой занятий;
- применять больше действенный способ познания, чем образный;
- при формировании познавательной мотивации через дидактические игры, педагог должен принимать активное участие, выполнять мотивационную, организационную и оценочную функции.

Цель нашего исследования – выявить комплекс методов и средств формирования познавательной мотивации детей дошкольного возраста в дидактических играх в ДОО. Эксперимент проводился на базе ДОО № 101 г. Барнаула в период сентября 2013 по апрель 2014 года. В нем принимали участие дети подготовительной к школе группы в количестве 25 детей.

Под готовностью педагога к работе с детьми и родителями мы понимаем

- внутреннее профессионально значимое качество, которое приобретается в процессе профессиональной деятельности и характеризуется степенью осведомленности об особенностях взаимодействия с детьми и родителями в адаптационный период;
- сознательности как понимания сути, способности анализировать свои действия, решения, способности соблюдать при осуществлении работы с семьёй социально-приемлемые нормы;
- действенности в овладении основами взаимодействия с семьёй;
- умелости в осуществлении разного вида образовательной деятельности, решении профессиональных задач возникающих при работе с детьми и родителями в адаптационный период, с учетом всех условий, в которых оно происходит, обеспечивающее ему установление отношений партнерского сотрудничества на паритетной основе для выработки конструктивного решения проблемы.

Важным, на наш взгляд, является анализ организации взаимодействия в системе «родитель-педагог» в адаптационный период; проследить ведётся ли работа в данном направлении; каким образом она затрагивает различные виды взаимодействия воспитателей с семьёй [1].

Первоочерёдными задачами эксперимента, позволяющими реализовать поставленную цель, стали:

1. Анализ педагогического взаимодействия педагогов и родителей в адаптационный период в экспериментальной группе ДОУ, выявить проблемы и показать положительные стороны такого взаимодействия.

2. Определить формы, методы, средства оптимизации взаимодействия педагогов и родителей в адаптационный период в экспериментальной группе ДОУ, провести их экспериментальную апробацию.

Решение этих задач выведет нас на определение педагогических условий повышения эффективности адаптационного периода за счет оптимизации взаимодействия в системе «родитель-педагог».

Одной из причин катастрофической ухудшения здоровья детей врачи считают сложность адаптации малышей к детскому саду. Медики уверены, что именно на третьем году жизни ребенка отрицательное воздействие адаптации на организм ребенка усиливается: разлучаясь с матерью, малыши уже более осознанно переживают «эмоциональный стресс» со всеми его негативными последствиями [2].

Задача детского сада – помочь детям третьего года жизни успешнее адаптироваться в дошкольном учреждении, чтобы этот период в жизни малышей прошел наименее безболезненно и не затормозил его нервно-психологическое развитие, не ослабил его иммунную систему.

Сложно и долго адаптируются в детском саду дети, которые:

- являются единственными в семье;
- находятся под чрезмерной опекой родителей или бабушек;
- привыкшие к тому, что их капризам потакают;
- пользуются исключительным вниманием взрослых;
- не имеющие элементарных навыков самообслуживания;
- неуверенные в себе;
- страдающие ночными страхами;
- эмоционально неустойчивые;
- пережившие психологическую травму;
- имеют не сформированности предметной и игровой деятельности.

Для периода адаптации характерны различные психофизиологические реакции: беспокойство, страх, заторможенность, или, напротив, – повышенная возбудимость (в зависимости от темперамента ребенка), капризность, раздраженность и упрямство [3].

Проблемы адаптационного периода ярко выражены, когда у родителей:

1. Недостаточный уровень психолого-педагогической культуры;
2. Не сформировано понимание опасности адаптации для здоровья и психики ребенка;
3. Есть тенденции вступать в конкуренцию со специалистами, демонстрировать свою сверх компетентность во всех вопросах, пренебрегать рекомендациями;
4. Отсутствует в семье режим, совпадающий с режимом в детского сада;
5. Нет представлений, как подготовить ребенка к посещению детского сада;
6. Родительская пара: авторитарный муж – зависимая жена, авторитарная бабушка – зависимая мать;
7. Нет доверительных отношений с ребенком.

Проблемы адаптационного периода возникают у педагогов когда:

- Нет научно-методического понимания организации труда в период адаптации детей;
- К адаптации детей относятся недостаточно серьезно, как к чему-то само собой разумеющемуся «Ничего, перепадет»;
- Пренебрегают индивидуально-психологическими особенностями ребенка;
- Пренебрегают факторами риска, усложняющие адаптацию;
- Слабо владеют психологическими знаниями детской психологии;
- Нет творчества, гибкости, инициативы, активности, целенаправленности в работе;
- Нет желания работать с детьми [4].

Система поэтапного вхождения ребенка в общественное воспитание

Технологии в период адаптации:

#### С семьей:

- ознакомление с режимом доу;
- памятки по адаптации;
- консультации;
- анкетирование;
- родительские собрания;
- информационные стенды;
- буклеты;
- фоторепортажи;

- психолого-педагогическая мини библиотека.

С детьми:

- занятияная деятельность;
- минутки вхождения;
- дидактические игры;
- предметно-манипулятивная деятельность;
- игры с песком и водой;
- игры – релаксации;
- элементы психогимнастики;
- игротерапии;
- режиссерская игра.

С педагогами и специалистами

- Взаимодействие со специалистами: педагог-психолог, логопед, муз. руководитель, медицинский работник.
- Взаимообмен информацией.
- Изучение опыта.
- Консультации.
- Мультимедийная информация.
- Медико-психолого-педагогический консилуим [5].

По результатам эксперимента мы показали эффективность выделенных нами условий и комплекса дидактических игр, формирующих познавательную мотивацию старших дошкольников. Авторы работы не претендуют на исчерпывающее решение поставленной проблемы, а предлагают вариант ее решения в условиях ДООУ. Перспективными в рамках данной темы представляются исследования по выявлению других педагогических условий или методов (другие виды игр, режим дня, занятия, экскурсии), которые будут направлены на формирование познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста [6].

***Библиографический список***

1. Баркан, А. И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка / А. И. Баркан. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2004. – 64 с.
2. Лямина, Г. М. Воспитание и развитие детей раннего возраста / Г. М. Лямина. – М. : Просвещение, 1981. – 224 с.
3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2000. – 64 с.
4. Кошечева, З. В. Первые шаги малыша в детском саду : методическое пособие / З. В. Кошечева. – Мн. : Зорны верасень, 2006. – 68 с.
5. Роньжина, А. С. Занятия психолога с детьми 2 – 4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению / А. С. Роньжина. – М. : Книголюб, 2005. – 97 с.
6. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – 257 с.

***Губернаторова А.  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Мануйлова В.А., доцент***

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНЫХ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ**

Воспитание морально-волевых качеств целесообразно во все периоды становления личности, а особенно в дошкольные годы. Дошкольное детство – один из самых важных этапов жизни ребенка, в значительной мере определяющий все его последующее развитие. На протяжении этого периода идет интенсивное развитие и созревание всех систем и функций детского организма: увеличиваются рост ребенка, масса тела и объем мозга, совершенствуется нервная система и развивается высшая нервная деятельность. Все это создает предпосылки для дальнейшего развития и становления познавательных психических процессов и личности ребенка, овладения новыми видами деятельности. К концу дошкольного возраста управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, что означает новую ступень в развитии произвольности и самосознания. С развитием произвольного поведения и усвоением нравственных норм дети начинают руководствоваться в своих действиях не только непосредственными желаниями, но и требованиями окружающих, что определяется также необходимостью психологической подготовки детей к школе.

Проблема развития и формирования волевых качеств является предметом изучения отечественных и зарубежных учёных. Согласно определению Г. Эббингауза, воля представляет собой такой инстинкт, который возникает на основе обратимой ассоциации, или, как он образно говорил, «зрячего инстинкта», сознающего свою цель. Другие же зарубежные авторы, в частности И. Герbart волевое действие ассоциируется со сложной комбинацией интеллектуальных психических процессов. Что же касается отечественных ученых, то согласно Л.С. Выготскому, личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения, и соответственно развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими

процессами. Д.Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что формирование личностного поведения – это возникновение произвольных действий и поступков. А.Н. Леонтьев полагал, что формирование воли и произвольности имеет кардинальное, решающее значение для развития личности ребёнка. Л.И. Божович также подчёркивала, что проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и её формирования [3].

Формированию волевых качеств личности уделяли внимание русские педагоги П.П. Каптеров, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.В. Сухомлинский и др. Они отмечали единство нравственных и волевых качеств.

С позиций советской психологии воля и волевые качества не являются врожденными, а развиваются под влиянием условий жизни на всем протяжении становления личности индивида по мере усвоения социального опыта и разнообразных видов деятельности. Утверждение единства сознания и деятельности является важным положением советской психологии (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин) [3].

Мы считаем, что одним из эффективных средств в нравственном воспитании, а именно такого важного аспекта, как морально - волевые качества ребенка является физическая культура и спорт. Разработка научно - обоснованной методики формирования волевых сторон личности в условиях двигательной деятельности является важной и наиболее перспективной проблемой психологии физического воспитания и спорта (А.Ц. Пуни, О.А. Черникова, Б.Н. Смирнов и др.). В работах по теории и методике физического воспитания детей дошкольного возраста отмечается, что активные занятия разнообразными физическими упражнениями, подвижными и спортивными играми способствуют формированию у детей жизненно важных физических и волевых качеств (Е.А. Аркин, Е.Г. Леви-Гориневская, А.И. Быкова, А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева и др.) [5]. Поэтому мы считаем, что сюжетные физкультурные занятия способствуют развитию морально-волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Цель нашего исследования: провести педагогический эксперимент по влиянию сюжетных физкультурных занятий на развитие морально-волевых качеств. Эксперимент проводился на базе ДОУ № 53 г. Барнаула в период сентября 2013 по апрель 2014 года. В нем принимали участие дети подготовительной к школе группы в количестве 25 детей. На этапе констатирующего эксперимента нами была использована методика «Не подглядывай» (автор И.В. Дубровина) с целью изучения уровня произвольного поведения. Методика "Не подглядывай" проводилась нами с целью выявления уровней развития таких волевых качеств как упорство и целеустремленность. Ребенку сообщалось, что ему принесли интересную игру, но, прежде чем начать в нее играть, нужно подождать, пока к игре будет приготовлено все необходимое. Главное – не подглядывать, что делает взрослый, "а то будет неинтересно играть". Ребенку предлагалось посидеть 3 мин с закрытыми глазами, а в это время создавалась видимость активной подготовки к игре (перекладывание деталей конструктора, стук). Через 3 мин ребенок получал обещанную игру. Если дошкольник не выдержал и открыл глаза раньше, делался вид, что нарушение правил не замечено, и игра отдавалась ребенку. Если дети все 3 мин не открывали глаза, испытание продлялось до 4 мин, но не более. При обработке результатов учитывалось время, которое смог выдержать каждый ребенок, не открыв глаза (время ожидания), и количество подглядываний каждого ребенка. Полученные результаты сравнивались со стандартными оценками уровней:

- I высокий уровень – время ожидания более трех минут, ни одного подглядывания;
- II средний уровень – время ожидания от 2 до 3 минут, 1-2 подглядывания;
- III низкий уровень – время ожидания менее 2 минут, более 3 подглядываний.

Полученные нами результаты в ходе констатирующего эксперимента показали, что у большей части обследуемых – 11 человек (44%) выявлен высокий результат, время ожидания от 3 мин до 3 мин 20 сек, количество подглядываний – 0. Средний результат показали – 9 детей (36%), время ожидания от 2 мин до 2 мин 20 сек.

Самый низкий результат ожидания от 1 мин 40 сек до 2 мин показали 5 детей (20%), количество их подглядываний варьирует от 1 до 3.

Таким образом, самая большая часть группы – 11 человек (44%) имеют высокий уровень развития упорства и целеустремленности, средний уровень имеют 9 обследуемых (36%). И самая малая часть группы – 5 человек (20%) показали низкий уровень развития упорства и целеустремленности.

Далее нами была разработана программа, включающая 10 сюжетных физкультурных занятий, которая была внедрена в педагогический процесс ДОУ физинструктором.

На заключительно-обобщающим этапе нами была проведена повторная диагностика детей, с целью эффективности проделанной работы. Заключительно-обобщающий эксперимент показал самая большая часть группы - 12 человек (48%) имеют высокий уровень развития упорства и целеустремленности, средний уровень имеют 10 обследуемых (40%). И самая малая часть группы – 3 человек (12%) показали низкий уровень развития упорства и целеустремленности.

Полученные нами результаты свидетельствуют о повышении уровня произвольного поведения – на 4% повысились высокий и средний уровни сформированности произвольного поведения, на 8% понизился низкий уровень произвольного поведения, все это было обусловлено целенаправленным использованием сюжетных физкультурных занятий, которые в свою очередь способствуют повышению морально-волевых качеств, как основного аспекта нравственности дошкольников.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась, грамотно составленное педагогом занятие – включающее в себя соревновательный метод, увлекательный сюжет, упражнение на выдержку, выносливость, упорство и другие качества – все это способствует развитию морально-волевых качеств, которое в свою очередь является составляющей частью нравственного воспитания.

В результате проведенных нами исследований было выявлено, что волевые качества детей старшего дошкольного возраста характеризуются средним и высоким уровнем развития и сформированности упорства и целеустремленности, т.к. в этом возрасте еще только происходит активное формирование и развитие волевых качеств ребенка. Дети еще не владеют подчинением своего поведения определенной цели, не могут проявить силу воли для достижения цели.

Главным же приобретением дошкольника в развитии воли является определенный уровень организованности, произвольности поведения и деятельности как способности подчинить свои действия требованиям "надо", а не "хочу", необходимый для обучения. На развитие произвольности поведения оказывают влияние все стороны воспитания ребенка, в том числе и физическая культура.

#### **Библиографический список**

1. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 280 с.
2. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 1978. – 272 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – 5-е изд. – М. : Академия, 2000. – 453 с.
4. Степаненкова, Э. Я. Физическое воспитание и развитие ребенка / Э. Я. Степаненкова. – 2-е изд. – М. : Академия, 2006. – 365 с.
5. Филиппова, С. О. Физическое воспитание и развитие дошкольников / под ред. С. О. Филипповой. – М. : Академия, 2010. – 220 с.

**Ермакова О.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Шайдурова Н.В., канд. пед. наук, доцент*

### **ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К ФИЛИМОНОВСКОМУ НАРОДНОМУ ПРОМЫСЛУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема развития творческих способностей детей дошкольного возраста на современном этапе развития системы дошкольного образования является наиболее актуальной, так как творческие способности в жизни ребенка играют исключительно важную роль в формировании индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах ее становления. Кроме того, последнее десятилетие характеризуется значительным ростом внимания к развитию творческих способностей дошкольников, что сказалось на активизации педагогических поисков, как в науке, так и в практике дошкольного воспитания.

В условиях внедрения ФГОС содержание образовательной области «Художественное творчество» направлено на достижение целей формирования интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении через развитие детского творчества и продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) и приобщение к изобразительному искусству.

Отечественные психологи и педагоги (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.А. Ветлугина, Н.П. Аккулина, Е.А. Флёрина и др.) доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте, и развитие их происходит при овладении общественно выработанными средствами деятельности в процессе специально организованного обучения.

Ряд исследователей указывают на необходимость развития психических процессов, в том числе и воображения. Л.С. Выготский раскрыл особенности развития воображения и художественного творчества в детском возрасте. Т.С. Комарова, Г.Г. Григорьева и другие исследователи раскрыли возможность развития творческого воображения посредством изобразительной деятельности.

В условиях духовного возрождения общества, роста его национального самосознания, закономерен интерес к народной культуре как корневой системе, питающей современное искусство, воспитывающей подрастающие поколения и способствующие духовному оздоровлению всего народа. Народное искусство России богато многообразием форм, обладает неисчерпаемым художественно-творческим потенциалом и является неиссякаемым источником развития художественной культуры народа. Осуществление изобразительной, художественно-пластической деятельности на материале народного искусства способствует удовлетворению интеллектуальной, познавательной потребностей в приобретении новых знаний о мире.

Народное искусство представляет собой сложный синтез материального и духовного, включая нравственные нормы и убеждения, ценностные ориентации. Важно углубить представления ребёнка о сути и природе близкого им народного декоративного искусства, его наиболее существенных художественных свойствах и закономерностях. Особое место занимают народные игрушки – жанр, наиболее близкий детям.

Каждый вид народной игрушки по-своему необычен. При знакомстве с народной игрушкой важно показать детям, что народные мастера с любовью создавали эти образы. Изображать предметы, явления, создавать узоры, воплощать в рисунке, лепке, аппликации задуманное дети могут лишь при условии овладения техникой каждого вида изобразительной деятельности. Несмотря на то, что техническое исполнение не является главным, тем не менее, овладение техникой изготовления необходимо для воплощения собственного художественного образа.

Следует отметить, что в современной методике изобразительности используются разнообразные техники изображения – как с использованием традиционных, так и не традиционных изобразительных материалов. Однако в практике работы ДОУ отсутствуют методические рекомендации по приобщению детей к искусству филимоновских мастеров с использованием современных техник изображения. Таким образом, обостряется противоречие между потенциальными возможностями развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста в процессе приобщения к искусству филимоновских мастеров и отсутствием методических рекомендаций для педагогов ДОУ по приобщению детей к филимоновскому народному промыслу как средству развития художественно-творческих способностей.

Программы воспитания и обучения в детском саду рекомендуют знакомить детей с продуктами народных промыслов гжельских, богородских, дымковских мастеров, хохломской, жостовской, мезенской росписью и, в том числе, с филимоновской народной игрушкой. Филимоновская игрушка имеет давнюю традицию и привлекает детей своей красочностью и богатством содержания.

Крестьянским по своему существу является искусство филимоновских мастериц из крупного центра производства глиняной игрушки – деревни Филимоново Одоевского района Тульской области. Когда здесь начали заниматься гончарным делом – неизвестно. Предание рассказывает о старике Филимоне, который в древние времена жил в деревне, делал глиняные горшки и игрушки. От него будто и название деревни пошло, и гончарное дело родилось. В XIX веке промысел был уже известен далеко за пределами Одоевского уезда. Семьдесят пять из ста домов в Филимонове кормились гончарством. Как и везде, посуду делали гончары – мужчины, а игрушки-свистульки – женщины, за что окрестные жители прозвали их «свистуличницами» [1].

Деревня находится неподалеку от залежей хорошей глины. Возможно, это и определило ее промысел. В основном игрушечным делом занимались женщины. Уже с 7-8 лет девочки начинали лепить «свистушки». Работали зимой, в свободное от сельских трудов время. Затем игрушки продавали на ярмарках и базарах в ближайших уездных городах в Туле.

Местная глина особенная: вязкая, жирная, пластичная. Из нее мастерицы вытягивают всю фигурку сразу, при этом способе лепки игрушки получаются грациозными, пластичными. Застывая, глина «садится», и тогда приходится снова «подтягивать», приглаживать изделия, отчего их форма еще более вытягивается и удлиняется. И так происходит несколько раз, пока игрушка совсем не «замрет». После обжига игрушку начинают расписывать. Сначала наводят желтые полоски и пятна, потом обводят их красным «перышком», затем зеленым, синим, иногда фиолетовым. Роспись строится по традиционной схеме: бегут по форме цветные полоски, чередуются со звучными локальными пятнами. Бывают и более сложные узоры, особенно на юбках барынь: ветвистая «елочка», яркая «ягодка», лучистая «звездочка», или «солнышко». Круг обозначает в росписи солнце, треугольник – землю, елочки и ростки – символы растительности и жизни. Все эти узоры напоминают о связях человека с природой. Несмотря на то, что орнамент и колорит росписи очень просты, игрушки после росписи выглядят яркими и праздничными, выразительными и добродушными. Лица фигурок всегда остаются белыми, и лишь небольшими штрихами и точками намечаются глаза, рот, нос. Налепов в филимоновской игрушке мало, особенно в сравнении с дымковской, где налепы играют не меньшую роль, чем роспись. Филимоновские мастера оформляют налепами лишь глаза животных, чем достигают особой выразительности образа. Филимоновские игрушки, трудно спутать с какими-либо другими. У всех игрушек упругие тела, длинные или короткие ноги, вытянутые шеи с маленькими головками [2].

Возрастающий интерес к истокам отечественной культуры ставит вопрос о важности воспитания ребёнка в соответствии с моральными ценностями своего народа, начиная с дошкольного возраста. Важно не упустить время в воспитании у детей умения любить свой край, родную природу, умения познавать свои истоки, приблизить к духовному и художественному наследию, научить продолжать его и творить самим.

Народное искусство, включая все его виды, обладает большими воспитательными возможностями. Оно несет в себе огромный духовный заряд, эстетический и нравственный идеал, веру в творчество прекрасного, в победу добра и справедливости. Народное искусство позволяет приобщать детей к духовной культуре своего народа, частью которой оно является [3].

#### ***Библиографический список***

1. Богуславская, И. Русская глиняная игрушка / И. Богуславская. – Ленинград : Искусство, 1975. – 148 с.
2. Соломенникова, О. А. Радость творчества / О. А. Соломенникова. – М. : Мозаика – Синтез, 2008.
3. Некрасова, М. А. Народное искусство как часть культуры / М. А. Некрасова. – М. : Изобраз. иск-во, 1983. – 344 с.

## **ИГРЫ И ИГРУШКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ**

Интерес к изучению детской субкультуры, т.е. всего того, что создано человеческим обществом для детей и детьми, не иссякает на протяжении нескольких веков. Одной из форм детской субкультуры, влияние которых в процессе социализации трудно переоценить, является игра.

Согласно исследованиям философов, этнографов, психологов, педагогов (В. Зеньковский, Й. Хейзинга, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) игра для ребенка – это школа произвольного поведения, морали в действии, средство проникновения в сферу смыслов, ведущая деятельность в дошкольном возрасте, определяющая развитие интеллектуальных, физических и моральных сил ребенка, а главное – «воспитания чувств» к другим людям, взрослым и сверстникам.

В играх и игрушках аккумулирован опыт многих поколений людей, воплощены основные жизненные ценности народа, передаваемые из поколения в поколение [1]. Многие из детских игр вышли из календарных, ритуальных обрядов взрослых («Жмурки», «Яшур» и др.) [3]. Это же относится и к игрушке. Что возникло раньше, игра или игрушка? Вопрос этот до сих пор не решен, так как доподлинно неизвестно: то ли игра породила необходимость в игрушке как особом предмете, сделанном специально для игры, то ли сам предмет-игрушка побудил у человека потребность в создании игрового действия.

Вместе с тем, по мнению ученых-культурологов, именно игрушка оказывается одним из первых предметов, возникших в человеческой культуре [2]. Поэтому мы и решили представить ее значение в жизни ребенка более подробно.

Самой первой игрушкой ребенка, как до нашей эры, так и сейчас, была погремушка. Погремушки дарили новорожденным в Древней Греции, Риме и других странах. Постукивая погремушками, матери пели колыбельные песни своим детям. Имели эти игрушки и другое значение. В те времена считалось, что трещотки и погремушки отгоняют от беспомощного ребенка злых духов [6].

Игрушки делали в форме разных животных, людей или неодушевленных предметов. Они могли служить для игр или использоваться в качестве талисманов. К последним можно отнести русскую традиционную куклу-зерновушку, которую дарили на праздники, связанные с урожаем. Игрушки могли также и совмещать в себе обе эти функции. К ним можно отнести японские шары темари, которые делались и как игрушки для детей, и как талисманы на удачу, а позднее – как украшение интерьера [7]. Самые первые фигурки животных вырезали из кости, а позднее изготавливали из дерева, глины или металла. Игрушки шили из тканей или плели из волокон, изготавливали из любых подходящих подручных материалов. Игрушки с подвижными частями тела также мастерили еще с самых давних времен. Примером тому служат игрушки Древнего Египта, которые существовали еще три тысячи лет до нашей эры. Игрушки разных животных, например, крокодила, приводились в движение с помощью простого веревочного или проволочного механизма [9].

Отдельно следует сказать о кукле. Кукол можно разделить на игровые и культовые. Культовые использовались взрослыми в обрядах и ритуалах почитания умерших предков, поклонения богам, как обереги ребенка, женщины, дома, очага. Игровые куклы – это куклы с которыми играли дети. Самой распространенной была кукла «стригушка». Она делалась из травы. Дети игрались ими в поле, пока мать работала.

Популярны были также тряпичные куклы. В некоторых домах их накапливалось до ста штук. С пяти лет девочки уже сами могли сделать простую куклу. Они красиво наряжали своих кукол, делали им прическу. Но лица у традиционной тряпичной куклы не было. Это имело особый смысл: так она оставалась недоступной для вселения в нее злых сил, а значит, была безвредной для ребенка. В то же самое время, таким образом, она могла быть многоликой, то есть и смеяться и плакать в зависимости от игровой ситуации [8].

В кукольных забавах дети проигрывали разные деревенские праздничные обряды. Взрослые всегда оценивали умение детей в изготовлении куклы, так как кукла выступала эталоном рукоделия. Изготавливая кукол, девочки учились вышивать, шить, прясть, готовясь тем самым к роли мамы и хозяйки дома. Своих кукол дети никогда не оставляли на улице, не разбрасывали в доме. Они берегли их в коробах и ларчиках, брали на посиделки, на жатву, в гости. Этих кукол клали им в приданое. Интересно, что куклы на Руси были обычно женского пола. В детских играх, когда нужны были куклы женихи или мужики, брали просто щепочку.

С конца XIX века в России начинается активное собирательство детских игр и игрушек. В 1918 году Наркомпрос основал Музей игрушки с целью изучения истории и этнографии игрушки. В начале 20-х годов XX в. и для людей, и для кукол наступили трудные времена. Из-за войн и революции хозяйство страны было сильно разорено, промышленность пришла в упадок. Промышленное производство игрушек на какое-то время совсем прекратилось. Но, уже несколько лет спустя, в местах традиционных народных промыслов начинают восстанавливаться артели и фабрики.

Однако в материалах и ассортименте произошли существенные изменения. Материалы стали проще, а в кукольном мире, как в зеркале, стало отражаться то, что происходило в то время в стране. Появляются

работницы в красных косынках, почталыоны, пожарные, молочницы, красноармейцы, матросы, уличные регулировщики, пионеры-барабанщики, кони и каталки.

После 1930 года началась работа по созданию новой «советской» игрушки, которая бы отражала эпоху и нового человека – строителя социализма. Формирование нового типа личности, основанного на социалистических нормах, ценностях и стереотипах поведения, требовало создания новых образцов игрушки. В мае 1932 года был основан Всесоюзный научно - исследовательский институт игрушки в г. Загорске (ВНИИИ) с филиалом в г. Вятке. Это были единственные в мире научные учреждения.

В 1948 году в СССР был проведён республиканский конкурс на новые образцы игрушек. Специально к нему художники Е.Е. Борисова и М.Н. Бартрам подготовили серию кукол, воспроизведя в них образы советских людей разных специальностей, профессий и занятий. Куклы-мальчики и куклы-девочки одеты в различные костюмы и снабжены ролевыми и профессиональными атрибутами. Они представляют нахимовца, суворовца, лётчика, пограничника, врача, шахтёра, рабочего. Все эти куклы были названы соответственно: «Физкультурница», «Суворовец», «Врач», «Пограничник», «Школьница», «Нахимовец» и др.

В 50-е годы возобновляется производство популярных перед войной целлулоидных пупсов и уточек для малышей. Куколки, сделанные из резины, точно копировали детей этого времени – их причёски, платья и короткие штанишки на лямках, башмаки, пальто и т. д.

Разрушенное войной хозяйство постепенно восстановилось. В производстве игрушек появились новые технологии и материалы. Кукольная промышленность набрала темпы, и игрушки начали изготавливать большими партиями. В это время появляются озвученные игрушки. Например, лошадка, которая имела подвижную голову, но и умела ржать. Специально для этого внутрь лошадки вставлялось звуковое устройство.

Участие ученых в разработке новых моделей детских игрушек способствовало тому, что с одной стороны, они несли в себе педагогический смысл, т.е. являлись средством передачи определенной части культуры (например, игрушки для предметной игры – вкладыши, пирамидки, забивалки – учат малыша разным способам действия, а куклы и их атрибуты – человеческим отношениям). С другой стороны, все, начиная от формы, материала и цвета, и заканчивая художественным образом или способом действия, соответствовало возможностям ребенка того или иного возраста, удовлетворяло его интересам и потребностям. Таким образом, игрушка оказывается своеобразным «посредником» между взрослым и ребенком, средством их общения и тем предметом, в котором встречаются и органично дополняют друг друга интересы обеих сторон [5]. Именно поэтому игрушка оказывалась способной направлять действия ребенка, но не в коем случае их не определять. Это позволяло развиваться самостоятельности, активности и самосознанию ребенка.

С 90-х годов XX века игры и игрушки становятся очень прибыльным бизнесом, в том числе и в России. К мягким и механическим игрушкам добавляются электронные и компьютерные. Помня о том, что игрушка – это культурное орудие, с помощью которого ребенок постигает мир, современные психологи (В.В. Абраменкова, Е.О. Смирнова и др.) говорят о том, что большинство современных игрушек по сути своей антиигрушки. Они ориентируют детей не на позитивные ценности культуры (познание, заботу, внимание, терпение и др.), а на насилие, ненависть, стяжательство, готовность бездумно подчиняться. Абстрактность форм, не встречающиеся в природе цвета, демонизм ведут к утрате ребенком чувства реальности. То, что игрушка сама управляет действиями ребенка (тамагочи, электронные щенки и др.) тормозит развитие его активности, программирует его действия. Достаточно большое количество игрушек транслирует негативное психо-эмоциональное и духовно-нравственное содержание.

Для определения предпочтения играм и игрушкам отдают современные дошкольники и соотносят их выбор с детскими игровыми предпочтениями их родителей, а также с целью спрогнозировать возможное влияние игрушек на эмоциональное и нравственное развитие детей было проведено исследование. В нем приняли участие 111 детей 5-7 лет (девочки – 42, мальчики – 69) и 206 взрослых (женщин – 168, мужчин – 38).

Установлено, что у современных дошкольников, также как и у их родителей, есть любимая игрушка. Девочки, так же как и их мамы, в качестве таковой чаще называли куклу и мягкие игрушки. Однако если мамы играли пупсами и куклами, которые могли рассматриваться как «ребенок», «подруга-ровесница», то куклы девочек XXI века – Барби, Винкс, Русалки и даже Монстр Хай (1 чел.). Они уже не могут рассматриваться в качестве помощников в подготовке девочек к будущей роли мамы или хозяйки дома, зачастую детям вообще сложно придумать какую-нибудь длительную сюжетную игру с ними, и, называя этих кукол в качестве любимых, они тут же добавляют, что они «стоят на полке», «лежат в ящике с игрушками» и т.п., а играет ребенок с другими игрушками. У мальчиков и пап лидером среди любимых игрушек являются машинки. Надо отметить, что внешний вид машинок за 20-30 лет почти не изменился, хотя они и стали более технически совершенными (радиоуправляемые и т.п.). У современных мальчиков в число лидеров входят герои художественных фильмов и мультфильмов (Человек-паук, Бэтмэн, роботы и т.п.) – 11 чел.

Что касается игр, то современным дошкольникам оказалось сложно указать названия игр, в которые они играют. Полученные ответы позволяют утверждать, что во дворе дети в основном играют в игры подвижные («Жмурки», «Догонялки», «Прятки») – 39 чел. и спортивные (футбол) – 27 чел. Достаточно большое количество детей вместо игр называли предметы, с которыми они играют (скакалка, мяч) – 18 чел. или место, где они играют (песочница) – 10 чел. Игровые объединения, чаще всего, одновозрастные и по численности небольшие – до 3 человек. В игровой копилке их родителей в этом же возрасте содержалось куда больше игр. Лидирующие позиции занимают «Казачьи-разбойники» – 26 чел., «Прятки» и «Московские прятки» – 49 чел., «Из круга



вышибала» – 10 чел., «Резиночка» – 13 чел., «Лапта» – 10 чел., «войнушка» – 13 чел., футбол – 18 чел. и др. Игра объединяла в среднем от 4 до 8 человек разного возраста и пола.

Ситуация с играми современных дошкольников в помещении вызывает еще большую тревогу. В 20 случаях вместо игры были названы продуктивные виды деятельности (рисует, лепит и т.п.), в 17 случаях предпочтение было отдано компьютеру, в 10 случаях была указана сборка конструктора.

Исходя из полученных данных, мы можем предположить, что из детской субкультуры исчезают коллективные игры, игры с правилами, теряется канал трансляции игрового опыта. Это негативно сказывается на развитии воображения дошкольника, его коллективистских качеств, развитии общей произвольности, физических качеств и двигательных умений и навыков и т.д. При этом происходит размывание нравственных ориентиров, происходит рост раздражительности, развивается чувство одиночества, экранная зависимость и т.п.

Так, взрослым необходимо изучать то, что происходит в Мире Детства, тщательно подходить к выбору игрушек, предлагать ребенку альтернативу компьютеру, в качестве партнера включаться в игру ребенка, показывать и играть с детьми в свои любимые игры, заинтересовывать их совместной игровой деятельностью, прогнозировать возможное влияние игр и игрушек на физическое и психическое здоровье детей.

#### **Библиографический список**

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства : развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Абраменкова, В. В. Во что играют наши дети? Игрушка и АнтиИгрушка / В. В. Абраменкова. – М. : Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. – 640 с.
3. Григорьев, В. М. Народные игры и традиции в России / В. М. Григорьев. – М., 1994. – 243 с.
4. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале : Хрестоматия / Авт.-сост. Е. А. Репринцева. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 600 с.
5. Игрушки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.psytoys.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=120&Itemid=43](http://www.psytoys.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=43)
6. История возникновения игрушек [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.monpasie.com/ru/silkstrings/toys/toy\\_history](http://www.monpasie.com/ru/silkstrings/toys/toy_history)
7. Как появились игрушки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mixstuff.ru/archives/46528>
8. Куклы-обереги [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nastja-journal.jimdo.com/куклы-обереги>
9. Первые игрушки – какие они были? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://galkolas.ru/post220993369>

**Казакова Т.Л.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Утробина Т.Г., канд. филол. наук, доцент*

## **РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА**

В настоящее время существует большое количество сайтов, интернет порталов, предназначенных для дошкольников и их родителей.

По мнению группы ученых Т.С. Комаровой, А.В. Туликова и И.И. Комаровой, актуально выделение следующих типов таких интернет-ресурсов [5]:

1. По виду источников: статьи, песенки, книги, сказки, программы, рисунки, товары и т. п.;
2. По потребителю (для кого созданы): для руководителей, для воспитателей, для родителей, для детей;
3. По производителю (кем созданы): государственные, региональные, муниципальные, детских садов, торговых фирм, научных и медицинских центров, отдельных специалистов;
4. По цели создания: для управления системой образования, в коммерческих целях, для продвижения программ, для продвижения продукции, для создания команды единомышленников;
5. По темам и объему информации.

Есть сайты, посвященные только одной теме, например, музыке, сказкам или играм. Контент комплексных интернет-ресурсов условно можно поделить на статьи для родителей по особенностям развития и воспитания детей [2], материалы для родителей по организации развивающих игр и занятий с детьми [4] и флеш-игры, в которые дети могут играть самостоятельно [3].

Материалы для родителей по организации развивающих игр и занятий с детьми включают в себя различные стихотворения, сказки, песенки, сценарии подвижных игр, мультфильмы, музыку для детей, а также сценарии тематических развивающих занятий [1].

Нами разрабатывается серия тематических развивающих занятий на тему "Я имею право", которые будут помещены на сайт центра детского развития "Барбариски". Предполагается, что по данным конспектам родители смогут заниматься с детьми дома. Конспект развивающего занятия "Я имею право на семью" имеет следующий вид:

Цель занятия – ознакомление ребенка с информацией правового характера, в рамках которой предполагается решение следующих задач:

1. Развивать умение составлять описательные рассказы по рисункам, развивать связную речь;
2. Закрепить у детей представление о членах семьи, родственниках, отношениях в семье;

3. Развивать внимание, память и логическое мышление.

Ход занятия:

а) Загадываем ребенку загадки:

Кто стирает, варит, шьет,  
На работе устает,  
Просыпается так рано?  
- Лишь заботливая... (мама).

Кто же трудную работу  
Может делать по субботам?  
- С топором, пилой, лопатой  
Строит, трудится наш... (папа).  
Без чего на белом свете  
Взрослым не прожить и детям?  
Кто поддержит вас, друзья?  
Ваша дружная... (семья)

б) Показываем рисунок Пономаревой Альбины. Подготовительная группа №2 (см.рис.1) и задаем следующие вопросы:

Что (кого) ты видишь на картинке? (это мама, папа и их дети). Что делает папа? Кто приготовил обед? Что все празднуют? У кого День Рождения? Почему нет бабушки и бабушки - их не пригласили? Как ты думаешь, именинник хотел, чтобы бабушка с дедушкой были на празднике?



Рис.1. Дружная семейка

Показываем рисунок победителя городского тематического конкурса "Дети и педагоги о правах человека" Кочневой Софьи, МБДОУ ЦРР № 78 (см. Рис.2).



Рис.2. Моя семья

Кто изображен на картинке? Девочка выглядит грустной или веселой? Как ты думаешь, почему? Любят ли мама и папа свою дочку? А девочка - родителей? Заботятся ли мама и папа о ней? Что такое семья? Семья-это взрослые и дети, которые живут вместе, любят друг друга, заботятся друг о друге (если ребенок молчит, рассказываем сами);

в) Пальчиковая гимнастика.

Этот пальчик – дедушка (имя), этот пальчик – бабушка (имя), этот пальчик – папочка (имя), этот пальчик – мамочка (имя), этот пальчик – я (имя). Вот и вся моя семья. Хлопаем в ладоши.

Тематические занятия будут представлять собой форму социализации детей в системе маркетинговых интернет-коммуникаций центра детского развития "Барбариски". Интернет-маркетинг – это средство, при помощи которого образовательное учреждение может активно продвигать свои продукты на рынке образовательных услуг. При этом главенствующее место должно быть отведено ребенку, когда сайт детского сада является очень важным и качественным ресурсом для воспитателей, управленцев и родителей.

#### **Библиографический список**

1. "Детская площадка". [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://kid-info.ru/detskie-igry-i-zanyatiya/razvivayushhie-zanyatiya-dlya-doshkolnikov-5-6-let-avgust.html>;
2. Детский портал "Солнышко". [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.solnet.ee/parents/index.html>;
3. "Играемся". [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.igraemsa.ru/igry-dlja-detej/igry-na-vnimanie-i-pamjat>;
4. "Разумники". [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://www.razumniki.ru/igra\\_razvitie\\_rechi.html](http://www.razumniki.ru/igra_razvitie_rechi.html);
5. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, А. В. Туликов, И. И. Комарова – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 128 с.

## **ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ НА ПРОГУЛКЕ**

Прогулка является самым длительным ежедневным режимным моментом, как в дошкольном учреждении, так и в обычной жизнедеятельности ребенка. Она обладает потенциальными ресурсами для обеспечения разнообразной двигательной деятельности ребенка, полноценного удовлетворения его потребности в движении. Оздоровительно-воспитательное значение прогулки возрастает, если в ее ходе предусматривается двигательная активность, основанная на разумном соотношении разных игр и упражнений, подобранных с учетом не только возрастных, индивидуальных особенностей детей, но и территориальных, материально-технических условий. Обеспечение оптимального уровня двигательной активности дошкольников на протяжении всей прогулки является обязательным условием полноценного удовлетворения потребности ребенка в движении и одновременно одной из актуальных проблем педагогов практиков.

В чем заключается противоречие между отточенной методикой организации прогулки и реальным уровнем двигательной активности современных дошкольников, характеризующимся ростом гиподинамии?

Наиболее остро, по нашему мнению, на качество образовательного процесса и двигательной активности как его составляющей части, влияют противоречия между теоретическими требованиями системы образования (СанПиН, методические требования к организации образовательного процесса и др.), и реальными условиями учреждений. Педагогические и материальные ресурсы в каждом ДОО различны. Однако проведенное нами детальное изучение обеспечения двигательной активности детей на прогулке и её специфики в конкретном учреждении показывает, что качество образовательного процесса во многом зависит не только от материальных ресурсов, но и от заинтересованности педагогического коллектива и его стремления выявить и полноценно использовать весь имеющийся потенциал. Поиск оптимальных путей обеспечения двигательной активности детей во время прогулки может быть эффективным при условии качественного анализа двигательной активности детей на прогулке и выявлении особенностей и проблем, локально влияющих на обеспечение полноценного двигательного режима.

Хотелось бы поделиться результатами опытно-экспериментальной деятельности по обеспечению двигательной активности детей на прогулке, полученными на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада общеразвивающего вида №9 «Полянка» города Новоалтайска Алтайского края. Детский сад расположен в частном секторе города в одноэтажном здании (в эксплуатации с 1969 года), рассчитанном на четыре группы, которые посещает 110 детей. Полезная площадь территории около 300 м<sup>2</sup>. За каждой группой закреплён участок для организации прогулки со стационарно установленным оборудованием: крытыми верандами, качелями разного вида, лесенками, дугами. Близость естественных природных объектов (лес, река, луг, поле), а так же экологическая тропа на территории ДОО являются дополнительными образовательными ресурсами и здоровьесберегающими факторами. Материально-техническая база территории обновляется постепенно и частично, на данный момент один участок укомплектован новым оборудованием для двигательной деятельности детей на прогулке, на остальных участках в эксплуатации остается небольшой арсенал отвечающих требованиям СанПиН металлических конструкций.

Педагоги учреждения не первый год уделяют внимание организации прогулки с учетом имеющихся условий, обеспечивая нормальный уровень двигательной активности детей. Однако в связи с изменениями длительности прогулки в соответствии с последними требованиями СанПиН возникли проблемы сохранения активной двигательной деятельности на протяжении более длительного времени.

Анализ двигательного режима прогулок всех возрастных групп показал, что регламентированная деятельность – физкультурные занятия, игры различной подвижности, трудовая деятельность, в основном организуется в необходимом режиме, с учетом индивидуальных возможностей и особенностей детей, обеспечивая в целом достаточную двигательную активность. Спад ДА происходит во время самостоятельной деятельности детей. Причем наиболее характерно это явление для детей старших возрастных групп, воспитанники которых все больше претендуют на свободное от прямого руководства время и место, но полноценно использовать это время и пространство с точки зрения удовлетворения своих потребностей в движении детям не всегда удается.

В результате исследования нами выявлены несколько (характерных и для других ДОО) основных причин, снижающих двигательную активность и инициативу детей старшего дошкольного возраста во время нерегламентированной самостоятельной деятельности:

- организация прогулки во вторую половину дня, по сравнению с утренней прогулкой, имеет определенные бытовые и организационные трудности. Детей начинают забирать домой, на дополнительные занятия (музыкальные и спортивные школы, кружки и т.д.), что ведет к нарушению двигательного режима;
- стационарное оборудование своей прогулочной площадки не обеспечивает постоянный интерес к активному его использованию при самостоятельной двигательной активности. Имеющееся на участке оборудование привлекает внимание практически одних и тех же детей, двигательные действия их однообразны.

В основном это развитие какого-либо знакомого игрового сюжета с сохранением ведущей роли за ребенком – лидером (тем, у кого лучше получается использовать данное оборудование);

- выносной материал не полностью удовлетворяет потребность в разнообразных движениях детей старшего дошкольного возраста (ассортимент игрушек и инвентаря для подвижных игр ограничен содержанием картотек), при наличии интересных пособий и инвентаря часто бывает недостаточным его количество для полноценной игры;

- средний уровень индивидуального двигательного творчества у детей старшего дошкольного возраста – часто они не стремятся самостоятельно использовать варианты знакомых подвижных игр, ждут подсказки воспитателя.

Педагогическим коллективом при помощи метода мозговой атаки (брейнсторминг) выявлены возможные для эксперимента варианты исправления имеющихся трудностей в организации самостоятельной двигательной активности детей старших возрастных групп:

- иногда (по предварительной договоренности, во избежание нарушения режима) меняться игровыми площадками, для предоставления детям возможности обогащения двигательных впечатлений посредством игры с другим оборудованием (участки разных групп имеют отличия в расположении и ассортименте статично установленного оборудования);

- чаще организовывать тематические прогулки к экологическим объектам, располагающимся по всей территории ДООУ, а так же прогулки средней продолжительности за территорию, наполняя их содержание различными игровыми, трудовыми, поисковыми заданиями.

- привлечь внимание родителей к проблеме гиподинамии, развитию самостоятельного стремления к активной двигательной деятельности. Выяснить, чем любят заниматься дети во время прогулки дома и вводить в прогулку игры по желанию детей.

В исследования педагогами проведен опрос родителей старших дошкольников (56 семей) на тему организации прогулки в домашних условиях – вечером, на выходных, во время отпуска. Результаты оказались неоднозначными. Условия организации прогулки старших дошкольников в домашних условиях зависят от ряда причин: количества детей в семье, местности, в которой проживает семья, личной позиции по отношению к активному образу жизни, и т.д. Несмотря на многоплановость проблемы, нами были выявлены основные моменты, характерные для большинства участников опроса, отразившиеся на качестве двигательного режима при организации прогулки в домашних условиях:

- родители отмечают нежелание ребенка идти погулять. Одна из распространенных мотиваций ребенка «там (во дворе) нечего делать», или «играть не с кем, лучше дома – смотреть телевизор или играть в компьютер»;

- при наличии спортивного инвентаря, пособий для подвижных игр быстро теряется интерес к ним (основные причины – отсутствие партнеров по игре, отсутствие вариативности использования);

- родители недооценивают свою партнерскую роль в организации физического воспитания ребенка, в том числе в организации его двигательной активности дома и особенно на прогулке.

Педагогическим коллективом был разработан ряд методических и практических мероприятий по реорганизации прогулки в домашних условиях, где преобладающей является нерегламентированная двигательная активность ребенка. Подготовлены папки-передвижки о необходимости соблюдения двигательного режима в домашних условиях, картотеки подвижных игр для малого количества игроков. Проведены тематические родительские собрания с презентациями вариантов использования спортивных уголков и игровых площадок в детском саду и дома.

В результате апробации выдвинутых идей экспериментальной организации прогулки на практике уже в течение первого месяца нами получены следующие результаты:

Пробный обмен участками во второй части прогулки два раза в неделю сразу показал положительный эффект. Дети охотно использовали «новую» территорию для активной двигательной деятельности, играли в знакомые подвижные игры с большим интересом, так как другая игровая площадка вносила элемент новизны. Активно придумывали варианты игры с оборудованием другого участка и обменивались идеями с детьми других групп. Обмен участками на полноценную прогулку решено проводить только в те дни, когда по сетке двигательного режима можно начать прогулку с нерегламентированной деятельностью. Детям предоставлялась возможность сначала самостоятельно поиграть на участке, а затем, когда индивидуальный интерес удовлетворен, педагог мог организовать двигательную деятельность в регламентированном режиме.

Использование экологической тропы и природных объектов микрорайона не только для наблюдений, труда и экспериментов, но и для проведения подвижных и народных игр, инсценировок, соревнований, существенно повысило двигательную активность детей, их выносливость, увеличила стремление детей больше находиться на свежем воздухе. Дети стали проявлять инициативу в подготовке заданий, выборе темы и направления прогулок по территории микрорайона. Так же педагогами и родителями отмечено положительное влияние таких прогулок на расширение кругозора и познавательной активности детей без характерного для дошкольников переутомления в условиях помещений.

На базе ДООУ организована своеобразная лекотека игрового и спортивного инвентаря. Желающие стали приносить из дома игровой и спортивный инвентарь (мячи, переносные боксерские груши и перчатки, амуницию для хоккея, клюшки, снегоступы, и т.д.) в ДООУ для игры на прогулке и обучать желающих игре.

Использование их в детском саду решило проблему партнерства, появилась возможность разнообразить подвижную игру, возросла инициатива и стремление к подвижной деятельности.

Полученные результаты отражают качественно новый уровень обеспечения двигательной активности детей старшего дошкольного возраста в условиях длительной прогулки. В полной мере удовлетворяются потребности детей в активных движениях, в самостоятельных действиях при ознакомлении с окружающим миром, в новых ярких впечатлениях, в свободной творческой и самостоятельной игре с природным материалом, с игрушками, спортивным инвентарем и оборудованием. Существенно изменены стимульные условия для самостоятельной творческой двигательной активности детей, обогащены способы взаимоотношений всех участников педагогического процесса.

*Коришнова О.С.  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Атемаскина Ю.В., канд. пед. наук, доцент*

### **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКА УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМОВЫРАЖЕНИЯ**

Дошкольное детство – уникальный период в жизни детей. Это время удивительных открытий. В своих исследованиях каждый ребенок шаг за шагом познает незнакомый, полный загадок и тайн, окружающий его мир. Чем разнообразнее детская деятельность, тем успешнее идет разностороннее развитие ребенка, реализуются его потенциальные возможности и первые проявления творчества.

Сегодня многие педагоги (Т.Н. Доронова, А.И. Буренина, Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович, Э.Г. Чурилова, М.Д. Маханева и др.) озабочены поиском нетрадиционных путей в творческом взаимодействии с детьми. Очень важно сделать каждое занятие с ребенком интересным и увлекательным, просто и ненавязчиво рассказать ему о самом главном – о красоте и многообразии этого мира и как интересно можно жить в нем. Чем разнообразнее впечатления ребенка об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить.

Одной из важнейших проблем, волнующих современных педагогов и психологов, является проблема выстраивания ребенком взаимоотношений с окружающими его людьми и возрастающий уровень тревожности и эмоциональной неблагополучности. По данным Н.В. Самоукиной, в период психологической адаптации ребёнка к школе у 67 – 69 % детей возникают страхи, срывы, заторможенность и суетливость [3]. У детей, которые, как говорят психологи, «не доиграли», часто отсутствуют навыки произвольного поведения, недостаточно развиты память и внимание, коммуникативные способности (Е.Е. и Г.Г. Кравцовы, А. Савенков, Д.И. Фельдштейн и др.).

Вместе с тем, психологические исследования показывают, что количественно увеличивается категория одаренных детей, среди которых дети, способные влиять на других людей – лидеры, художественно одаренные дети, дети «золотые руки» и др. Это делает актуальным формирование у детей умений доводить начатое дело до конца, позиционировать себя, выразить себя и т.п. [4].

Составными компонентами самовыражения выступают [1]:

- стремление привлечь к себе внимание сверстников;
- умение выразить свое «Я»;
- умение презентовать свои успехи, достижения, показать свое преимущество в данном виде деятельности;
- умение адекватно оформить соответствующие речевые высказывания.

Самовыражение – это индивидуальная творческая свобода личности, это качество внутреннего мира человека.

Творческое самовыражение ребенка дошкольного возраста, вслед за А.М. Богущ и Л. Березовской, мы понимаем, как умение раскрыть свое собственное «я», проявить в творческом рассказе свою индивидуальность и неповторимость относительно других детей; умение передавать средствами художественной выразительности свои эмоции и чувства, свое настроение и переживания, собственные мысли и фантазии; умение детей путем творческого поиска находить новое решение данной проблемы; творчески и оригинально мыслить, передавать свои мысли словами и действиями, создавать нестандартные игровые ситуации [по ист. 1].

Считаем, что самый короткий путь к самовыражению, эмоциональному раскрепощению ребёнка, снятию зажатости обучения, чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство.

Объединить в себе все это, сохранив преимущества детского творчества (на необходимость чего обращали внимание Л.С. Выготский, Н.П. Сакулина и др.), может театр.

Театр – симбиоз многих искусств, вступающих во взаимодействие друг с другом. Кроме того, театр представляет собой универсальную образовательную модель. И эта модель имеет такие специфические черты, которых нет в других видах искусства и творческой деятельности, где принимают участие дети. Это отличие – игра, на которой построена вся театрализованная деятельность.

Театрализованная игра дошкольника насыщена разнообразными эмоциями: удивлением, волнением, радостью, восторгом и т.д. Дети более ярко и разнообразно проявляют самостоятельность и субъективную позицию в театрализованной игре. И это дает возможность использовать ее не только для развития и воспитания личности ребенка (в частности, для обогащения его эмоционального опыта), но и для профилактики и коррекции его психических состояний (И.Г. Вечканова, О.А. Карабанова, Ю.Г. Клименко и др.).

Согласно принципу импровизационности, театрализованная игра рассматривается как творческая деятельность, что обуславливает особое взаимодействие, взрослого и ребенка, детей между собой, основу, которой составляет свободная атмосфера, поощрение детской инициативы, отсутствие образца для подражания, наличие своей точки зрения у ребенка, стремление к оригинальности и самовыражению.

Дети любят заниматься творчеством, театром. Им нравится управлять куклами, самим играть роли. Играя роль того или иного героя, ребенок старается раскрыть характер своего героя и незаметно для себя раскрывается сам. Решение данной задачи требует предоставления детям права выбора средств для импровизации и самовыражения. И вот простая кукла в руках ребенка оживает, двигается, говорит! А зрители уже не видят кукловода, всё внимание, эмоции только на куклу: перед ними неуклюжий медведь, хитрая лисица, колючий ёж, беззаботные поросята. Словно по мановению волшебной палочки шестилетний шалун превращается в скрипучего старика: он стучит клюкой и ругает свою непутевую старуху. Стеснительная девочка оказывается Золушкой на балу, бойкой цыганочкой или лихой ковбойкой. Дети любят сказки; смеются над отрицательными героями и ставят в пример положительных. Во всем «виновато» воображение. Это оно дает ребенку способность принимать на себя любые образы [2].

Выступления перед зрителями, даже если это родители, бабушки, дедушки или друзья, способствуют реализации творческих сил и духовных потребностей ребенка, раскрепощению и повышению самооценки. Театрализованная деятельность требует от ребенка решительности, трудолюбия, что способствует формированию волевых черт характера. У ребенка развивается ассоциативное мышление, умение раскрывать образы, используя выразительные средства-жесты, мимику, голос. Развивается интуиция, смекалка и изобретательность, способность к импровизации. Приобретаются и отрабатываются знания, как вести себя в той или иной ситуации социального взаимодействия, закладываются модели социального поведения.

Театрализованная деятельность – одно из главных средств развития творческих способностей детей. Эта деятельность может пронизывать все режимные моменты, включаться во все виды непосредственной деятельности, бывает в свободной совместной работе взрослых и детей, также в самостоятельных играх. Четкая постановка задачи, разнообразие и умелая организация игровой деятельности способны направить ее в определенное развивающее русло. Так, например, инсценирование таких эпизодов произведения, которые подробно в тексте не описываются, позволяет детям обратиться к своему опыту, знаниям, желаниям, поставить себя на место героя и на основе этого продумать поведение персонажей, их эмоциональное состояние, диалоги, реплики, а затем – проиграть. Такие приемы стимулируют развитие мышления, воображения, умение анализировать прочитанное, умение переживать и сопереживать, обогащают детей средствами передачи образа. Организованная таким образом работа будет способствовать тому, что театрализованная деятельность станет средством самовыражения и самореализации ребенка.

#### **Библиографический список**

1. Богущ, А. М. Творческое самовыражение детей дошкольного возраста в игровых речевых ситуациях [Электронный ресурс] / А. М. Богущ. – Режим доступа: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Bogush.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Bogush.pdf)
2. Гераскина, Л. Занятия по театральной деятельности / Л. Гераскина // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 8. – С.106 – 110.
3. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника: Кн. для воспитателей дет.сада и родителей / Е. Е. Кравцова – М. : Просвещение ; Учебная литература, 1996. – 160 с.
4. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 45 – 54.

**Кравцова Е.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
*научный руководитель:*  
*Демина Е.С., канд. пед. наук, доцент*

### **ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время в стране активно происходит процесс качественного обновления образования. Различные формы исследовательской деятельности активно внедряются в образовательный процесс современной школы. При этом исследовательская деятельность учащихся выступает как современная образовательная технология (Г.И. Вергелес, А.М. Матюшкин, Л.В. Лидак, А.И. Савенков).

В концепции модернизации российского образования говорится, что развивающееся современное общество нуждается в активной личности, способной к познавательно-деятельностной самореализации, к проявлению исследовательской активности и творчества в решении жизненно важных проблем. Первоосновы

такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве (А.Н. Поддьяков, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова, Л.М. Кларина, Е.Н. Герасимова, Н.Б. Шумакова, И.Э. Куликовская и др.).

Дошкольное образование призвано обеспечить саморазвитие и самореализацию ребенка, способствовать развитию исследовательской активности и инициативы дошкольника (Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, О.В. Дыбина, О.Л. Князева). Научный поиск эффективных средств развития исследовательской активности дошкольников – представляет актуальную проблему, требующую теоретического и практического решения [3].

Дошкольное детство – очень короткий отрезок в жизни человека, в период которого активно идет развитие познавательной деятельности.

Познавательная деятельность понимается не только как процесс усвоения знаний, умений и навыков, а, главным образом, как поиск знаний, приобретение знаний самостоятельно или под тактичным руководством взрослого (Г.М. Лямина, А.П. Усова и др.). Знания, добытые самостоятельно, всегда являются осознанными и более прочными. В связи с этим в системе дошкольного образования формируется еще один эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира – метод экспериментирования [4].

Результаты современных психологических и педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддьяков, И.Д. Зверев, В.В. Запорожец, И.Я. Лернер, А.И. Савенков, Г.И. Щукина и др.) показывают, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем это предполагалось ранее. Так, оказалось, что дети могут успешно познавать не только внешние, наглядные свойства окружающих предметов и явлений, но и их внутренние связи и отношения. В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции. Однако такое познание осуществляется детьми не в понятийной, а в основном в наглядно-образной форме, в процессе деятельности с познаваемыми предметами, объектами. В ходе экспериментально-познавательной деятельности создаются такие ситуации, которые ребенок разрешает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод, умозаключение, самостоятельно овладевая представлением о том или ином физическом законе, явлении [4].

Особенности деятельности экспериментирования были изучены в ряде исследований Н.Н. Поддьякова, А.И. Савенкова и др. Н.Н. Поддьяков указывает, что детское экспериментирование – это особая форма поисковой деятельности дошкольников, в которой проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений и новых знаний [2].

Саморазвитие личности возможно лишь в деятельности, которая включает в себя не только внешнюю активность ребенка, но и внутреннюю психологическую основу. Такая активная деятельность обеспечивает продуктивные формы мышления, при этом главным фактором выступает характер деятельности [1].

В работе многих отечественных педагогов (Г.В. Лямина, А. Усова, Е.А. Панько) говорится о необходимости включения дошкольников в осмысленную деятельность, в процессе которой они бы сами могли обнаруживать все новые и новые свойства предметов, замечать их сходство и различие. Следовательно, необходимо предоставление детям возможности приобретать знания самостоятельно. В связи с этим и представляет особый интерес изучение детского экспериментирования и его активное внедрение в практику работы дошкольного учреждения [1].

Ребенку-дошкольнику по природе присуща ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности. Уже в младшем дошкольном возрасте, познавая окружающий мир, он стремится не только рассмотреть предмет, но и потрогать его руками, языком, понюхать, постучать по нему и т. п. В старшем дошкольном возрасте многие дети задумываются о таких физических явлениях, как замерзание воды зимой, распространение звука в воздухе и в воде, различная окраска объектов окружающей действительности и возможность самому достичь желаемого цвета на занятиях по изобразительному искусству и т.д. [1].

Словесно-логическое мышление детей седьмого года жизни формируется с опорой на наглядно-действенные и наглядно-образные способы познания. Эксперимент, самостоятельно проводимый ребенком, позволяет ему создать модель естественно-научного явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и самого себя [1].

Ценность реального эксперимента в отличие от мысленного заключается в том, что наглядно обнаруживаются скрытые от непосредственного наблюдения стороны объекта или явления действительности; развиваются способности ребенка к определению проблемы и самостоятельному выбору ее решения; создается новый продукт. Экспериментирование, как специально организованная деятельность, способствует становлению целостной картины мира ребенка и основ культурного познания им окружающего мира [1].

#### ***Библиографический список***

1. Карпичева Е.Л. Роль экспериментальной деятельности в познавательном развитии дошкольников // Дошкольная педагогика – 2012. – № 4 – С. 28-31.
2. Поддьяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности умения: современный контекст // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 122-132.
3. Семенова Т.М. Детское экспериментирование как средство познавательного развития дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 10 – С. 17-21.
4. Хрестоматия по возрастной педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 г.г. / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.

*Красовская Е.Ю.*  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Сазонова Н.П., канд. пед. наук, доцент*

## **ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ**

Развитие мелкой моторики рук имеет большое значение для общего физического и психического развития ребёнка на протяжении всего дошкольного детства. Под термином «тонкая моторика» мы понимаем высокодифференцированные точные движения преимущественно небольшой амплитуды и силы.

Разработка тонких, точных движений необходима ребёнку не только для того, чтобы уверенно управлять своим телом, деликатная моторика пальцев развивает мозг, его способность контролировать, анализировать, повелевать. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев являются, по мнению М.М. Кольцовой, «мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга» [5, с. 144].

Исследования А. Адлера доказывают, что развитие психики связано с движением, эволюция и прогресс всех психических явлений обусловлены подвижностью организма. Психическая деятельность – это комплекс агрессивных и защитных механизмов, конечное назначение которых – гарантировать продолжение существования данного организма и дать ему возможность безопасного развития. Наше самое замечательное орудие защиты от окружающих невзгод – человеческий разум. В своих трудах Адлер писал, что «именно интеллект позволил человеку успешно адаптироваться в окружающей среде и уверенно в ней существовать. Членораздельная речь – это чудо, отличающее человеческие существа от всех остальных животных, - является жизненно необходимым инструментом общественной жизни» [1, с. 8].

Ещё в середине прошлого века было установлено, что «уровень развития речи детей прямо зависит от сформированности движений мелкой моторики рук». Если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть выше нормы [3]. Таким образом, развивая мелкую моторику у детей, и тем самым стимулируя соответствующие отделы мозга, отвечающие за движение пальцев рук и речь, расположенные очень близко друг к другу, педагог активизирует и соседние отделы, отвечающие за речь.

Одним из средств развития мелкой моторики детей является изобразительная деятельность. В изобразительной деятельности дети овладевают навыками и умениями работы с инструментами: в рисовании – карандаш и кисть, в аппликации – ножницы и кисть, в лепке – стека и скалочка. Здесь вырабатывается умение управлять инструментом, развиваются разнообразные действия рук, координация обеих рук, координация действий руки и глаза, зрительный контроль, степень силы нажима. Дети, много рисующие в дошкольные годы, хорошо владеют техникой рисунка, в дальнейшем легче выучиваются писать.

Изобразительная деятельность приносит много радости дошкольникам. «Творчество – это спящая красавица, которая для того, чтобы проснуться, нуждается в катализаторе», – писал Д.Л. Морено, философ и врач (1892 – 1974) [6]. И таким катализатором у детей может выступать изобразительная деятельность, интерес к ней. Интерес, как указывает американский психолог К. Изард, является исключительно важным в развитии навыков, знаний и интеллекта. Интерес способствует развитию интеллекта и позволяет дошкольнику заниматься какой-либо деятельностью или вырабатывать навыки, пока он ими не овладел [4].

Согласно данным психологов и физиологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.М. Кольцова, Т.В. Фадеева и др.), у детей дошкольного возраста слабо развиты мелкие мышцы рук, несовершенна координация движений, не закончено окостенение запястий и фаланг пальцев [3]. Зрительные и двигательные анализаторы находятся на разной стадии развития. Для развития мелкой моторики руки разработано много интересных методов и приёмов, используются разнообразные стимулирующие это развитие материалы.

В целях формирования графических навыков детей, прежде всего, необходимо научить правильному захвату карандаша, для этого необходимы специальные упражнения. Целесообразно развивать дифференцированные движения пальцев рук, умение складывать большой, указательный и средний пальцы «в щепотку» и захватывать различные предметы, например, игры со счётными палочками, игры с использованием медицинских пипеток для переноса капли жидкости в сосуд, игры с использованием различных видов круп для сортировки их по разным ёмкостям, избегая при этом общего мышечного напряжения. Ребёнок развивает своё умение следить глазами за движениями своей руки. Рисование горизонтальных и вертикальных линий, штриховка, изображение геометрических фигур, помогает развитию графических навыков у детей и ручной ловкости в целом.

Помимо формирования у детей среднего дошкольного возраста умения пользоваться карандашом, целесообразно использовать и другие методы развития мелкой моторики: рисование пальцами, ватными палочками, пластилином, тычкование жёсткой кистью, скручивание салфеток, сминание бумаги, нанизывание крупных бусин и пуговиц, работа с ножницами и составление целого из частей.



Создавая сюжет, композицию из материала, предложенного взрослым (салфетки, фантики, вата, кусочки ткани, листики и пр.), ребёнок среднего дошкольного возраста постепенно приходит к пониманию, что границ у такой деятельности, практически, нет. Малыш начинает сам дополнять свой рисунок дополнительными деталями, экспериментирует с бросовым и природным материалом. Приятно видеть, как дети радуются результату своей работы, при этом у них развиваются уверенность в себе, в своих возможностях.

Для того чтобы подготовить руку к изобразительной деятельности полезно ещё до начала занятия провести пальчиковые игры, упражнения, гимнастики, массаж и самомассаж рук. Средства для таких видов деятельности разнообразны: шестигранный карандаш, с одного края которого наклеивается весёлый персонаж; шарик из стекла, используемый в оформлении интерьеров дети с удовольствием катают между ладонями и пальчиками; плоды грецкого ореха и шишки хвойных деревьев хорошо воздействуют на нервные окончания, расположенные на ладонях и пальчиках и через них активизируют зоны головного мозга, отвечающие за речь, разогревают тонкую мускулатуру рук, делая её более пластичной. Такие действия желательно сопровождать проговариванием потешек, стихотворений, загадок. Словесное сопровождение, озвучивание упражнений, гимнастик, массажа и самомассажа рук повышает мотивационную готовность детей к такому роду действиям и их эмоциональный фон.

Работу по развитию мелкой моторики рук у детей эффективно проводить и на прогулке. Эмоциональное настроение, которое присутствует у детей на прогулке, способствует мотивации изобразительной деятельности, появляется желание и стремление к самовыражению. Для реализации этих стремлений важно организовать среду: цветные и восковые карандаши, фломастеры, цветные мелки, формочки для песка и снега, деревянные и пластиковые «карандаши» для рисования на снегу или на песке. Артур Шопенгауэр, немецкий философ – идеалист, считал, что нет ничего более редкого, чем самостоятельное суждение. Ребёнок – дошкольник по природе своей достаточно непосредственен, чтобы можно было подвергнуть сомнению это высказывание именно по отношению к детям. Во время таких творческих на прогулке ребёнок комментирует свои рисунки, высказывает своё отношение к окружающим, к произошедшим событиям в его жизни, ни мало не заботясь, о том, что может задеть кого-то своими высказываниями, или его мысли не соответствуют устоявшемуся авторитетному мнению.

С целью создания единого образовательного пространства не менее важно тесное сотрудничество с семьями воспитанников (совместные творческие работы, конкурсы, выставки, беседы, мастер-классы, и др.). Для того чтобы найти отклик и понимание у родителей необходимо грамотно их замотивировать, объяснить важность проблемы и перспективы для детей. Значительную помощь в работе педагога по этому направлению оказывают знания о психологии общения, о психолого-физиологических особенностях детей, о семейной психологии, и, конечно, воспитатель должен быть педагогически компетентен. Такая система работы позволяет установить тесную взаимосвязь с родителями в вопросах воспитания и развития детей.

Таким образом, развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста в изобразительной деятельности происходит намного эффективнее, если работа с детьми ведётся систематично и целенаправленно, сочетается с другими видами деятельности по развитию мелкой моторики, используются различные виды изобразительной деятельности, применяются нетрадиционные формы работы с детьми в изобразительной деятельности, сопровождается обязательной ситуацией успеха для каждого ребенка, осуществляется взаимосвязь с семьями воспитанников.

#### **Библиографический список**

1. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – Академический проект, 1997. – 157 с.
2. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. институтов / под ред. Петровского А. В. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение. – 1979 – 288 с.
3. Гончарова, Е. Парадоксы отклоняющегося развития / Е. Гончарова. // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 2. – С. 28-33.
4. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Изард. – Пер. с англ. – СПб., 1999. – 464 с.
5. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 224 с.
6. Морено, Дж. Театр спонтанности / Дж. Морено. – Пер. с англ. – Красноярск : Изд-во Фонда ментального здоровья, 1993. – 126 с.

**Кузнецова Н.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шайдурова Н.В., канд. пед. наук, доцент*

### **АБАШЕВСКАЯ ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В последнее время возросло внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания. Актуальность исследований в данной области определяется необходимостью формирования эстетической культуры подрастающего поколения и возросшей потребностью общества в воспитании человека XXI века, умеющего видеть прекрасное вокруг себя и создавать прекрасное в художественно-творческой деятельности [5]

Уже в дошкольном возрасте дети способны реагировать на красивое в окружающей их обстановке, музыку, предметы изобразительного искусства, сами стремятся рисовать, танцевать, лепить. Многие педагоги,

деятели культуры (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.) отмечают, что формировать эстетическую культуру личности особенно важно в дошкольном возрасте. Именно в этот период закладываются основы будущего развития человека, приобщения его к познанию мира, развитию эстетического восприятия природы, искусства и окружающей действительности.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации эстетическое воспитание определяется как система мероприятий, направленных на формирование эстетической культуры личности, выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве [4].

Эстетическая культура, по мнению ряда учёных (Н.А. Курочкин, А.И. Ходькова, Н.А. Ветлугина, В.А. Сластёнин), включает в себя определенную степень развития чувств, сознания, поведения и деятельности ребенка, а именно:

- эмоционально-чувственную отзывчивость на прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, героическое и пошлое, комическое и трагическое в искусстве, в жизни, в природе, в быту, в труде, в поведении и деятельности, а также способность управлять своими чувствами;

- знания и понимание сущности эстетического в искусстве и окружающей действительности, художественную грамотность, правильные представления, суждения, убеждения, связанные с эстетическим восприятием произведений искусства и явлений жизни;

- овладение культурным наследием прошлого, отношение к искусству, его тенденциям развития;

- степень развития творческих способностей, интерес и стремление к эстетическому освоению мира;

- мера причастности к художественному творчеству, практическое участие в создании прекрасного в жизни и искусстве;

- потребность и стремление жить «по законам красоты», утверждать идеалы красоты в отношениях с людьми, в труде и общественной деятельности [7].

Эстетические свойства личности не являются врожденными, но начинают развиваться с самого раннего возраста в условиях социального окружения и активного педагогического руководства.

Одним из направлений эстетического воспитания является ознакомление детей с народным декоративно-прикладным искусством, которое позволяет накапливать сенсорный опыт, обогащать речь. Волнуя и радуя, оно раскрывает перед детьми смысл жизненных явлений, заставляет их пристальнее всматриваться в окружающий мир, побуждает к сопереживанию, к осуждению зла.

Абашевская игрушка несёт в себе богатое культурное наследие, которое удовлетворяет познавательную, интеллектуальную потребность, потребность в приобретении новых знаний о мире. Но в тоже время данный вид художественно-пластического творчества детей малоизучен и практически не применяется на практике. В образовательных программах для дошкольных учреждений, таких как «Радуга», «Истоки», «Из детства в отрочество», предусмотрено знакомство детей с дымковской, филимоновской, городецкой игрушками, Абашевская игрушка в них не упоминается. Тем не менее, мы считаем, что полезно знакомить с данным декоративно-прикладным искусством детей дошкольного возраста.

Русский художественный промысел, сформировавшийся в Спасском уезде, ныне Беднодемьяновском районе Пензенской области, в селе Абашево. По мнению краеведа М.С. Полубоярова, название села может происходить от населявшего его когда-то мордовского и тюркского населения, а именно от мужского имени Апаш (Абаш, Абас). В тоже время, по словарям русского языка XI-XVII веков «абаз» – бестолковый басурманин, неразборчиво говорящий человек [2].

Гончарный промысел в этом селе возник в XVIII веке, когда неподалёку, в четырёх километрах от села, была найдена необыкновенно эластичная, устойчивая к обжигу глина. Сначала из неё лепили посуду: горшки, кувшины, блюда, корчаги, которая была очень прочной и красивой. В XIX-XX веках Абашево было ведущим гончарным центром России. Изделия из глины абашевских мастеров экспонировались в Москве, Лондоне, Париже. Позднее некоторые гончары начали лепить и игрушки, в том числе и игрушки-свистульки или, как их звали в Абашево, «дудки». Мастера-«дудочники» лепили то, что видели вокруг себя: глиняных собачек, коней, баранов, козлов, петухов и прочих зверей и птиц. Так же лепили глиняных всадников-солдат и дам-барынь в шляпах. Занималось этим промыслом 162 хозяйства, в которых секреты лепки и обжига передавались в семьях из поколения в поколение, от отца к сыну. Стоит отметить, что мастерами в основном были мужчины и обучение начиналось с восьмилетнего возраста. Таким образом, образовывались целые династии гончаров и дудочников.

Самые старые из ныне сохранившихся Абашевских игрушек относятся к началу XX века, но тот тип игрушки, что существует сейчас, был создан в 30-ые годы XX века. Его автором считается Ларион Зоткин (1879-1929). Ранние игрушки – это всадники, дамы и птицы. По мнению искусствоведа И.Я. Богуславской, они очень похожи на скопинскую, рязанскую игрушки и формой, и зеленовато-серым цветом [1]. Но у Абашевской игрушки свой оригинальный «характер» и особенная пластика.

Более поздние – козлик, корова, олень отличаются друг от друга порой лишь моделировкой головы. Лица всадников выполнены защипом глины между двумя пальцами, в результате чего получается тонкий нос и впалые щёки. Три круглые дырки на лице – это рот и глаза. Головы коней непропорционально маленькие, на непропорционально длинных шеях, с ушами, о которых в народе говорят: «ушки на макушке». Тела всадников слиты с конём в одну фигуру, ног у них нет, есть только верхняя половина туловища, как бы вырастающая из

спины коня. Дамы более традиционны: в шляпе с полями и лентой на спине, в кофте и юбке-колоколе. Лицо так же условно: круглые дырки – глаза, щель – рот, только нос вылеплен более реалистично.

В подмосковном «Художественно-педагогическом музее игрушки» можно увидеть произведения ещё одного представителя семьи Зоткиных – Петра (1919-1941), сына Лариона Фроловича. Созданные 14-летним подростком, они выглядят очень внушительно и говорят о несомненном таланте погибшего на войне юноши.

Ранние игрушки расписаны локально, яркими масляными красками без орнамента, чаще всего одним цветом (лишь у барынь детали костюма иногда окрашены в два контрастных цвета). Украшением служат насечки на глине и отдельные детали, окрашенные бронзой, реже алюминиевой краской. Это рога, уши, лапы, рот, иногда крупные налипные пуговицы на груди или перья по бокам у птиц, зверей и драконов. У всадников выделены кокарды, эполеты и кисти рук.

В Абашевской игрушке, возможно, сильнее, чем в изделиях других промыслов, прослеживается древняя языческая символика. Фигурки окрашены в разные оттенки трёх цветов, считавшихся во времена язычества цветами жизни: красный (солнце, кровь – жизнетворное начало), зелёный (трава, весна – возрождение жизни) и синий (вода и небо, дарующие дождь – залог плодородия полей). Бронзовая окраска отдельных деталей фигурок символизирует солнце, а в сочетании с синим цветом обозначает солнечную ясную погоду (солнце на безоблачном небе), так необходимую земледельцу.

Солнечная система явно видна и в оленях с веерообразными рогами. Окрашенный в ярко красный цвет, такой олень олицетворяет собой дневное светило, дарующее тепло и жизнь. «Ёлочка», венчающая головы других оленей, представляет собой «мировое дерево» – ось вселенной, но в то же время и древо жизни. Как и другие вечнозелёные растения, ель была для славян-язычников символом вечной жизни, бессмертия. «Ёлочный» орнамент в виде насечек присутствует и на фигурках других животных.

Олень, излюбленный персонаж абашевских гончаров, был для древних людей не только одним из объектов охоты, но и символом небесной сферы и солнца. Это представление отразилось ещё в обнаруженных у нас на Алтае петроглифах, в которых олени представлены несущими на рогах солнце. Кочевые племена, оставившие эти петроглифы, судя по всему, прочно ассоциировали оленя с небом и дневным светилом [6]. Племена гальштатской культуры – южные соседи праславян – также считали оленя небесным животным.

Абашевская игрушка донесла до нас голоса давно ушедших времён. Несмотря на пессимистические прогнозы, сделанные в конце прошлого, XX века, она существует и не нуждается в возрождении. Ещё при жизни Т. Н. Зоткина в Абашеве была создана керамическая мастерская по выпуску Абашевской игрушки. Начали обучать древнему промыслу и учащихся местной школы.

В середине сентября 2005 года в селе состоялся первый Российский праздник глиняной игрушки «Мир Абашева». Он был проведен при поддержке Федерального агентства по культуре и собрал многочисленных поклонников этого художественного промысла [3]. Сейчас в селе находится лаборатория по возрождению Абашевской игрушки, возглавляемая художником по керамике И. С. Калимулиной. Изготовлением Абашевской игрушки занимаются в Пензенском Центре реабилитации инвалидов и в кружке при 35-й школе г. Пензы.

В рамках нашего исследования мы используем ознакомление с Абашевской игрушкой с целью эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Вслед за Г.Г. Григорьевой, мы считаем, что изготовление и дальнейшее обыгрывание с вылепленной и расписанной игрушкой значительно обогащает жизненный опыт дошкольников. Ребёнок узнаёт новую для себя информацию не только о технике выполнения Абашевской игрушки, но и о её истории возникновения и развитии, об известных мастерах, живших задолго до их рождения.

При лепке Абашевских игрушек, таких как олень, баран, собака, мы учили детей передавать движение. После лепки им было легче передавать движение при рисовании. Глина позволяет изгибать вылепленную фигуру, добиваясь изображения более точного и выразительного движения, поэтому дети учились передавать движение в лепке более продуктивно, чем в других видах изобразительной деятельности. На занятиях по лепке Абашевской игрушки использовались наглядные, словесные и игровые методы. Ведущим, главным в обучении изобразительной деятельности дошкольников являются наглядные методы. Среди них выделяют наблюдение, рассматривание предмета (обследование), образец, показ способов действия. В процессе наблюдения формировалось представление ребёнка об игрушке, которое служит основой для будущих действий. Так же очень важным методом при знакомстве с Абашевской игрушкой является обследование. Главная его цель – целенаправленное рассмотрение игрушки, которую необходимо вылепить.

В начале занятия дети познакомились с самой игрушкой. Держали её в руках, смотрели на плавные линии изгибов, форму туловища, ног, головы и рогов. Мы просили детей провести по ним пальцами. Эти обследующие жесты не только помогали вычленивать особенности формы, но по характеру движения совпали с формообразующими изобразительными движениями (как обхватываем, ощупываем пальцами объёмную форму, так и лепим).

Мы считаем, что такой процесс обследования формирует у дошкольников не просто осмысленное представление о предмете, его внешних наглядных признаках, но в какой-то степени и «изобразительное» представление, то есть представление будущего образа и способов его создания. Не смотря на то, что ведущим в обучении лепки дошкольников являются наглядные методы, так же очень важны словесные методы. Физиологической основой единства словесных и наглядных методов является учение И.П. Павлова о взаимосвязанной работе двух сигнальных систем. Одним из ведущих словесных методов обучения является беседа.

Абашевская игрушка несёт в себе богатое культурное наследие, отличается определённым стилем и особенностями выполнения. Поэтому в начале занятия, при первом знакомстве с игрушкой важно было не только рассказать детям историю возникновения, но и указать на особенности Абашевской игрушки: удлинённое туловище с короткими, широко расставленными ножками и длинной шеей, маленькая тщательно вылепленная голова с процарапанными глазами, многоярусные рога. Поскольку предметом обследования и беседы являлся непосредственный образец, предусматривалась также большая степень умственной, речевой, эмоциональной и по возможности двигательной активности детей. Словесные методы использовались не только в начале занятия и по ходу его, но так же в конце, при подведении итогов.

Особое место в руководстве детской лепкой занимали игровые приёмы. Они, в оптимальном сочетании с другими методами и приёмами обучения при знакомстве с Абашевской игрушкой, оказывали благоприятное влияние на развитие личности дошкольника, его творческий потенциал, художественные способности, эстетическое развитие. Повышали у детей интерес к художественно-пластической деятельности и стимулировали самостоятельные формы её проявления. При этом у них проявлялась смелость, целеустремлённость и уверенность в своих силах.

Уникальная методика лепки из глины Абашевских игрушек проста в освоении и ни с чем несравнима по воздействию на творческое развитие детей дошкольного возраста. Древнейшие чувства, которые, к сожалению, в условиях современной городской жизни практически полностью угасли, с помощью лепки начинали восстанавливаться и приводить не только к развитию творчества, эстетического чувства, чувства гармонии цвета и формы, но и восстанавливали внутренний баланс организма и душевное равновесие, то есть оказывали на детей определенное психотерапевтическое воздействие.

Выставки с работами детей и праздники, организованные совместно с родителями, позволяли детям не только легко и быстро усваивать необходимые знания, но и повышали интерес к народному творчеству, развивали любознательность, фантазию и воображение. В ходе таких мероприятий мы привлекали к активному участию в работе всех детей, учитывали их индивидуальные особенности, развивали способность оценивать и контролировать свои действия. Совместная работа с другими детьми использовалась для развития доброжелательного отношения к товарищам, выдержки, целеустремленности.

Проведение «Недели Абашевской игрушки», закончившейся ярмаркой, позволила приобщить детей к истокам русской народной культуры, познакомила с окружающим миром, народным словом и обычаям, обрядами, крестьянским бытом. Знакомство дошкольников с различными жанрами устного народного творчества: песнями, потешками, прибаутками, хороводными народными играми, обогатило духовный мир, помогло развить патриотизм, уважение к прошлому своего народа.

В тоже время современная система образования, требует некоторых изменений в педагогической теории и практике дошкольных учреждений, совершенствования педагогических условий. В последнее время в работу ДООУ всё больше включаются информационно-коммуникационные технологии. Компьютер входит в жизнь ребенка с ранних лет, оказывая влияние на формирование его личности. По силе воздействия на детскую психику современные информационные технологии несравнимы с другими средствами.

В связи с этим ознакомление детей с Абашевской игрушкой проводилось с использованием современных средств и информационных технологий. Стоит понимать, что информационные технологии, это не только и не столько компьютеры и их программное обеспечение. Под ИКТ подразумевается использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, то есть всего того, что может представлять широкие возможности для развития ребёнка.

Виртуальное посещение подмосковного «Художественно-педагогического музея игрушки», основанного 17 октября 1918 года и собравшего в себе лучшие образцы игрушек, познакомило дошкольников не только с Абашевской игрушкой, представленной там работами Петра Зоткина, но и с другими народными игрушками, собранными со всех уголков России. Так же там представлены игрушки XIX и XX веков, игрушки детей из царской семьи Романовых, стран Востока, игрушки советского времени. Жизнерадостные по колориту, живые и динамичные по рисунку, реалистические в образах, они пленили и очаровали детей, поскольку отвечали их эстетическим чувствам.

#### ***Библиографический список***

1. Богуславская, И. Я. Русская глиняная игрушка / И. Я. Богуславская. – 1975. – 12 с.
2. Забродина, Н. И. Абашево: (Из истории села Абашева; Абашевская керамика) / Н. И. Забродина, В. А. Мочалов. – Пенза, 2007. – 12 с.
3. «Мир Абашева» собирает гостей // Пензенская правда. – 2005. – 16 с.
4. «Об образовании. Закон Российской Федерации» (1992 г.) // Российская газета. – 1996. – №6. – С. 32
5. Современные концепции эстетического воспитания: (Теория и практика) / под ред. Н. И. Кнященко. – М., 1998. – 302 с.
6. Шапошникова, Л. В. От Алтая до Гималаев / Л. В. Шапошникова. – М., 1998. – 51 с.
7. Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства / ред. В. В. Колокольникова. – М., 1962.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК НАГЛЯДНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине, к ожидаемому результату. В педагогической практике под методом по традиции принято понимать упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. Метод в самом общем значении – способ достижения цели; совокупность определенных правил, норм познания и действия.

Моделирование – один из методов познания и преобразования мира, получивший широкое распространение с развитием науки, обусловившей создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода. В Российской педагогической энциклопедии моделирование – перенос результатов, полученных в ходе построения и использования моделей, на оригинал. Г.М. Коджаспирова определяет моделирование (в педагогике) как построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов, которые используются для схематического изображения исследуемых педагогических систем [3].

В дошкольной педагогике моделирование – это наглядно-практический метод обучения детей. Так, В.И. Логинова определяет моделирование как процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов.

Под моделью при этом понимается:

- система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства организма;
- аналог, заместитель исследуемого объекта;
- обобщенный образ существенных свойств моделирования объекта (план, схема, график, рисунок);
- отображение каких-либо сторон оригинала;
- соединение определенного смысла и способа его выражения, то есть соединение означаемого и значащего [5].

Моделирование в дошкольной педагогике рассматривается как процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах объектов. Моделирование как наглядно-практический метод получает все большее распространение в обучении детей дошкольного возраста. Особенность моделирования как метода обучения в том, что оно делает наглядным скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов, явлений, при формировании знаний, приближающихся по содержанию к понятию [1]. Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониним, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Поддьяковым, заключается в том, что мышление ребенка развивается с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта. В основе моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком.

Доступность метода моделирования для детей дошкольного возраста показана была такими психологами, как А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин. Как показали исследования, ребенок рано овладевает замещением объектов в игре, в процессе освоения речи, в изобразительной деятельности. В.С. Мухина доказала, что уже на третьем году жизни в умственном развитии ребенка происходит важный сдвиг – начинает формироваться знаковая (или символическая) функция сознания. Знаковая функция состоит в том, что ребенок может использовать один объект в качестве заместителя другого.

Овладение моделями происходит в дошкольном возрасте. В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности ребенок начинает овладевать построения особого вида знаков – наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. В детской деятельности моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой схему, в которой передается, главным образом связь основных частей изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты. Поэтому дети легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет, дошкольники даже при однократном объяснении могут понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой в плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематическое изображение предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек и др. [4]. Все это направило внимание педагогов на разработку и применение предметных моделей в обучении.

Чтобы модель как наглядно-практическое средство познания выполняла свою функцию, она должна соответствовать ряду требований:

- 1) четко отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания; быть по структуре аналогичной изучаемому объекту;
- 2) быть простой для восприятия и доступной для создания и действий с ней;
- 3) ярко и отчетливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены с ее помощью;

4) она должна облегчать познание [4].

В дидактике выделены три вида моделей.

Первый вид – предметная модель в виде физической конструкции, предметов или предметов, закономерно связанных. В этом случае модель аналогична предмету, воспроизводит его главные части, конструктивные особенности, пропорции и соотношения частей в пространстве, взаимосвязь объектов. Эта модель постройки, которую должен воспроизвести ребенок, плоскостная модель фигуры человека с подвижным сочленением туловища и конечностей. От игрушки такая модель отличается точностью воспроизведения существенных связей и зависимостей внутри моделируемого объекта или между ними, возможностью обнаружить эти зависимости в деятельности с моделью.

Второй вид – предметно-схематическая модель. Здесь выделенные в объекте познания существенные компоненты и связи между ними обозначаются при помощи предметов-заместителей и графических знаков. Структура такой модели должна быть подобна главным компонентам изучаемого объекта и тем связям, отношениям, которые становятся предметом познания. Предметно-схематическая модель должна обнаружить эти связи, отчетливо представить их в изолированном, обобщенном виде [4].

Третий вид – графические модели, обобщенно передающие разные виды соотношений (формулы, схемы и т.п.). Этот вид моделей используется главным образом в школе, хотя последние исследования свидетельствуют о доступности некоторых из них для детей дошкольного возраста.

Методика введения моделей в процесс познания должна учитывать ряд закономерностей. Прежде всего, природу моделей. Модель, обнажая необходимые для познания связи и отношения, упрощает объект, представляет лишь отдельные его стороны, отдельные связи. Модель не может быть единственным методом познания, она используется тогда, когда нужно вскрыть для детей, то или иное существенное содержание в объекте. Это означает, что усвоением введения моделей в процесс познания является предварительное ознакомление детей с самими реальными предметами, явлениями и их внешними особенностями. Далее, само введение модели требует сформированности у дошкольников умений анализировать, сравнивать, обобщать, абстрагироваться от несущественных признаков при познании предметов. Освоение модели сопряжено с активными познавательными исследовательскими действиями, со способностью к замещению предметов или явлений посредством условных знаков, символов [2]. Использование модели в целях познания существенных объектов требует предварительного освоения детьми самой модели, т.е. на первых парах сама модель выступает объектом познания, освоения. При этом простые предметные модели осваиваются достаточно быстро, и между освоением и использованием модели нет большого временного разрыва. Само освоение модели методически представлено в виде участия детей в ее создании, участия в процессе замещения предметов схематическими образами, участия в процессе схематической передачи абстрагированных связей объектов. Это предварительное освоение модели является условием ее использования для раскрытия отраженной в ней связи, а также условием ее использования для познания аналогичных явлений, для организации собственной деятельности.

Анализ работы с предметно-схематическими моделями свидетельствует о наличии трех этапов:

1) овладение самой моделью. Здесь осваивается способ замещения компонентов объекта предметами, их последовательность;

2) замещение предметно-схематической модели схематической;

3) использование модели детьми [2].

Использование моделей позволяет раскрыть перед детьми существенные особенности реальных объектов, закономерные связи, формировать системные знания о предмете и наглядно-схематическое мышление. Доступность метода моделирования для детей дошкольного возраста доказана выдающимися советскими педагогами и психологами. Освоение моделей происходит в три этапа.

Важным условием освоения моделей детьми является предварительное ознакомление с самим реальным предметом, явлением, действием, их внешним видом, особенностью. А само введение модели требует определенного уровня сформированности у детей умственной деятельности и психических процессов.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад №141», г. Барнаула с детьми старшего дошкольного возраста. В исследовании участвовало 19 детей.

Детям было предложена серия физкультурных занятий на основе моделирования. Они выполняли корригирующую ходьбу с различным положением рук, бег с заданием, общеразвивающие упражнения с гимнастической полкой и основные виды движения, которые были изображены на карточках в виде человечка. Также были даны схемы подвижных игр и игр малой подвижности. В демонстрации графических схем использовались стойки для того, чтобы детям было удобнее видеть изображение.

На первом – вводном занятии, дети знакомились с моделью человека, которая сопровождалась комментариями инструктора по физической культуре. Дети соотносили себя и «человечка», находили общие элементы. Они представляли себя на его месте, старались повторить все движения, сделанные им. Впоследствии предлагалось каждому ребенку попробовать себя в роле «кукловода». Остальные дети следили за действиями товарищей, отмечали достоинства и недостатки выполненных движений. Также знакомились со схемами подвижных игр и игр малой подвижности.

На последующих занятиях, дети самостоятельно выполняли предложенные задания, ориентируясь на графические схемы без помощи воспитателя. Им стоило только посмотреть на изображение, и они сразу же начинали выполнять упражнения. Детям предлагалось поучаствовать в игре «Правильные движения». С помощью модели «человечка» выполнялись различные исходные положения, общеразвивающих упражнений и

основные виды движения. Дети исправляли ошибки, указывали на небольшие погрешности, предлагали свои варианты движений. Также проводились занятия утренней гимнастикой и закаливающие процедуры с использованием графических схем.

Таким образом, наглядно-практический метод моделирования на занятиях по физическому воспитанию детей дошкольного возраста помогает расширить кругозор, развить чувство воображения, координацию тела в пространстве, соотнося себя и «человечка», нарисованного на картинке. Значит, использование моделирования в разных формах организации физического воспитания детей делает процесс воспитания более результативным.

#### **Библиографический список**

1. Грядкина, Т. С. Играя, учимся: Дидактическое пособие «Веселые человечки» / Т. С. Грядкина // Дошкольная педагогика. – 2003. – № 3. – С. 18-19.
2. Змановский, Ю. Ф. Воспитаем детей здоровыми / Ю. Ф. Змановский. – М.: Медицина. – 1989. – 128 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия». – 2000. – 176 с.
4. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. – 3-е издание. стереотип. / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия». – 1998. – 456 с.
5. Шилкова, И. К. Здоровьесберегающие физическое развитие / И. К. Шилкова, А. С. Балышев. – М.: ВЛАДОС. – 2001. – 334 с.

*Ляхова Ю.А.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Давыдова О.И., канд. пед. наук, доцент*

### **ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОЙ ПРОДУКЦИИ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ФОРМИРОВАНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

«Язык – это история народа. Язык – это цивилизация и культура. Поэтому-то изучение и сбережение русского языка является не праздным занятием, но и насущной необходимостью». Эти слова А.И. Куприна кажутся особенно актуальными сегодня, когда речевая культура испытывает значительные изменения. Наряду с положительными тенденциями в современной речи получили массовое распространение такие отрицательные явления, как множество необоснованных заимствований, чрезмерное употребление жаргонизмов и вульгаризмов, обесцененной лексики, обеднение индивидуального словаря [1].

Известно, что источником формирования речевой культуры младших и старших дошкольников является семья, детский сад, школа, книги, общение со сверстниками, СМИ. Причем телевидение и компьютеризация являются самым массовым и доступным средством информации, активно влияющим на речь детей. Семья на первом месте должна формировать речевую культуру своих детей. В дошкольном возрасте речевое воспитание начинается с первых «детских слов» и заканчивается развитием связной речи – умением ребёнка свободно и грамматически правильно выражать свои мысли. К сожалению не все дети в достаточной степени овладевают необходимыми речевыми умениями.

Психологи и педагоги (Д.Б. Эльконин, Р.Е.Левина, А.П. Усова, Е.И.Тихеева и др.) отмечают, что ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих. К сожалению, родители в наше время из-за сложных социальных условий, в силу занятости часто забывают об этом и процесс развития речи своего ребенка пускают на самотек, включая детям мультфильмы.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. В последнее время речь начинает терять свою эмоциональность и красочность, в словарь все больше входят иностранные слова. В современных мультфильмах дети слышат жаргонную лексику, слова-паразиты, иностранные слова, собственно чему и подражают.

В дошкольный период завершается процесс овладения артикуляцией звуков: нормально развивающийся ребенок к пяти годам умеет произносить все звуки родного языка, воспроизводит слова различной слоговой структуры и звукового состава. Ошибки произносительного характера обычно встречаются в словах малоупотребительных, незнакомых детям. Так как многие слова из иностранных мультфильмов детям не известны, соответственно увеличивается и количество ошибок при их произнесении.

Уже в дошкольном возрасте дети начинают пользоваться «языком компьютера», который лишен окраски, образности. Также остро встает вопрос о чистоте детской речи. Как показывает практика большое количество детей, поступает в школу с нарушениями речи.

В раннем возрасте до трех лет нельзя усаживать ребенка перед телевизором, в этом возрасте у детей еще не сформированы основные функции движения. Он не умеет одновременно держать предметы, двигаться, смотреть и слышать. Поэтому при включении телевизора они загружаются в просмотр мультфильмов и не отвлекаются на посторонние шумы, не двигаются. В этот момент у ребенка не развивается мелкая и общая моторика, а она тесно связана с развитием речи. В последующем у таких детей появляются проблемы с движением, с речью, со зрением и с лишним весом.

Просмотр телевизора и задержка развития речи у детей тесно связаны между собой. Исследования ученых говорят о том, что у детей, которые ежедневно смотрят телевизор по несколько часов, часто наблюдаются проблемы с концентрацией внимания, задержка развития речи, их словарный запас очень скуден. На первый взгляд эти данные кажутся парадоксальными – ведь дети постоянно слышат человеческую речь с экрана телевизора.

Чем дольше в доме работает телевизор, тем меньше внимания мама с папой уделяют ребенку. В результате дети испытывают недостаток общения в раннем возрасте, когда оно просто необходимо для развития всех психических процессов, в первую очередь речи [3]. Когда ребенок смотрит мультфильмы, словно отключается от всего того, что его окружает. Не реагирует на нормальное звучание речи, а после просмотра мультфильмов или сериалов в маленьком ребенке просыпается не детская агрессия, а порой страхи, испуги, что может породить такое нарушение речи, как заикание.

Детям старше трех лет лучше разрешать смотреть мультфильмы выборочно и строго определив время. В советское время все мультфильмы транслировались только после прохождения жесткого контроля, каждый кадр проверялся с точки зрения его воздействия на ребенка. Никто не будет отрицать, что такие советские мультфильмы про Карлсона, про крокодила Гену и Чебурашку, про дядю Стёпу великана, про дядю Фёдора, про героев из Простоквашино и другие были и остаются комфортными для детской психики, учат их прекрасному и добру. Однако многие родители сегодня считают эти мультфильмы слишком примитивными и устаревшими. Сегодня дети в основном любят смотреть современные мультфильмы, которые зачастую сделаны быстро и дешево, без учета возможности вредного воздействия на ребенка. Поэтому многие дети смотрят анимационную продукцию, в которой жестокость уживается с дурным вкусом, а герои многих мультфильмов являются безликими существами, которые лишены всякой индивидуальности [2].

В среде школьников заметно усилилось использование слов сниженной стилистической окраски (жаргонизмов, просторечий), что ведет к снижению уровня языковой культуры носителей русского языка, к обеднению словарного запаса учащихся.

К факторам, влияющим на развитие речи старших дошкольников и младших школьников можно отнести: речевое общение с взрослыми, речевое общение со сверстниками, обучение в школе, детском саду; образцовая речь учителя, воспитателя, чтение художественной литературы, занятия по развитию речи, просмотр телепередач, в том числе мультфильмов, работа с компьютером.

Дошкольники и школьники употребляют в своей речи слова, которые услышали в мультфильмах. Данные слова ребята используют в речи во время ссоры или при обращении. Это значит, стилистически сниженная лексика активно проникает в речь детей и оказывает негативное воздействие на формирование словарного запаса. Дети старшего дошкольного и младшие школьного возраста не могут правильно связно построить рассказ, общаясь со сверстниками, их разговорная речь сумбурна. В ней в изобилии присутствуют слова-паразиты: «блин», «как это», «типа», «ну этот, как его» и т.п.

За последние 20 лет резко увеличилось количество детей, которые умеют воспринимать только зрительную информацию. Слова проходят мимо них. В школе «телевоспитанники» испытывают большие затруднения со сменой привычного визуального восприятия на вербальный (слуховой). Ведь их обучает не телевизор, а живой учитель, которого они не способны услышать, а значит и понять. И в общении с другими детьми у них возникают сложности.

Исследовав вопрос использования стилистически сниженной лексики в мультипликационных фильмах, можно сделать вывод, что употребление слов, услышанных в «мультиках» очень сильно влияет на культуру речи, личностные отношения и поступки школьников, особенно младшего возраста, ведь именно они больше всех смотрят мультфильмы и именно младшие школьники очень уязвимы и восприимчивы.

Главное в человеке закладывается в детстве, а потом, с годами, это всё шлифуется, совершенствуется. Именно поэтому, мы считаем, у самых главных зрителей мультипликационных фильмов должен быть шанс научиться у любимых героев правильным словам, хорошим и честным поступкам, справедливому отношению.

#### ***Библиографический список***

1. <http://3-years.ru/razvitie/televizor-zaderzhivaet-razvitie.html>
2. [http://meduniver.com/Medical/Psichology/multiki\\_dly\\_rebenka.html](http://meduniver.com/Medical/Psichology/multiki_dly_rebenka.html) MedUniver
3. <http://3-years.ru>

***Мелентьева Я.***  
*Барнаул, АлтГПА*  
*научный руководитель:*  
*Шварко Л.И., канд. филол. наук, доцент*

## **СЛОВОТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА**

В повседневной жизни каждый человек учится общению с детства и использует разные виды в зависимости от среды, в которой живет, и от людей, с которыми взаимодействует.

Психическое развитие ребенка начинается с общения (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев). Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и, благодаря которому,



ребенок получает необходимую для индивидуального развития информацию. Все свои человеческие, психические и поведенческие качества ребенок приобретает через общение.

В обществе каждый человек занимает определенное место, он всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия. Следовательно, реализовать себя и свои возможности в жизни, занять собственное место в обществе. Поэтому общение – важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через взаимодействие с другими людьми.

Словесное творчество является одним из видов детского творчества, которая позволяет ребенку проявить уровень своей речевой деятельности, способность творчески, целесообразно, правильно использовать язык в различных ситуациях бытия. Оно имеет большое значение для ребенка как средство познания и самопознания, культууроосвоения, ее самовыражения и самореализации.

Овладение языком рассматривается и советскими, и зарубежными исследованиями как определяющий этап в развитии ребенка и становление его как члена социальной общности [2]. Проблема детского словотворчества достаточно глубоко исследована в философии, психологии, педагогике и методике. Природа и сущность творчества отражены в трудах русских религиозных философов (Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Вл. Соловьёв, П. Флоренский и др.), диалектической философии (В.Ф. Асмус, А.Ф. Лосев, Э.В. Ильенков, В.А. Цапков, А.Т. Шумилин и др.). Диалог как источник творчества исследован философами М. Бубером, М.М. Бахтиным, В.С. Библером. Психологический анализ свойств творческой личности выполнен А.Н. Лук, А. Маслоу, Я.А. Пономарёвым, К. Роджерсом.

Методические разработки по развитию детского словесного творчества предложили В.А. Евин, Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская, Л.Е. Стрельцова и Н.Д. Тамарченко, А.А. Мелик-Пашаев. Опыт теоретического осмысления и практической реализации педагогических условий развития детского словесного творчества отражён в трудах Ш.А. Амонашвили, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, М.П. Щетинина.

Вместе с тем, некоторые аспекты развития детского словесного творчества либо не изучены вовсе, либо нуждаются в более глубоком исследовании. Практически все дети в возрасте 4-5 лет начинают придумывать новые слова и выражения, занимаются детским словотворчеством. Словотворчество – создание ребенком новых слов и выражений. В настоящее время в педагогической литературе господствует точка зрения, согласно которой детское словотворчество является следствием педагогических упущений в словарной работе, в результате чего оно не только не получает поддержки, но и фактически изгоняет из детского сада. Словотворчество составляет важнейшую особенность детской речи. Факты, собранные психологами, педагогами, лингвистами, свидетельствуют о том, что период от двух до пяти отличается активным словотворчеством детей. Причем новые слова построены по законам языка на основе подражания тем формам, которые они слышат от окружающих взрослых. Словотворчество является показателем освоения морфологических элементов языка, с которыми связано количественное накопление слов и развитие их значений [1].

Понятие «словесное творчество», по мнению Т.Н. Ушаковой, можно применить к любому случаю креативности, связанной со словом. В то же время оно относится к двум хотя и связанным, но все же принципиально разным областям: творчеству в речи и творчеству в языке. Речевое творчество приводит к созданию нового речевого продукта, т.е. нового текста, устного или письменного, любого объема, в любой его форме – прозаической, поэтической, кодифицированной, вольной, монологической, диалогической и т.п. В отличие от речевого, с языковым творчеством связаны процессы, которые ведут к преобразованию в самой языковой системе – как у отдельной личности, так и в общенациональном языке [5].

Детское словесное творчество порождает у детей новое отношение к искусству и жизни, пробуждает новые интересы, новые желания и потребности, стимулирует творческие возможности детей. Словесное творчество – наиболее сложный вид творческой деятельности ребенка. В его основе лежит восприятие произведений детской художественной литературы, устного народного творчества, в том числе и малых форм фольклора в единстве содержания и художественной формы [6].

Словотворчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Это явление изучали как у нас в стране (Н.А. Рыбников, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова и другие), так и за границей (К. и В. Штерны, Ч. Болдуин и другие). В отечественной педагогике проблема словесного творчества дошкольников рассматривалась в работах Е.И. Тихеевой, Н.С. Карпинской, О.С. Ушаковой и др. Факты, собранные многими исследователями – лингвистами и психологами, показывают, что первые годы жизни ребенка являются периодом усиленного словотворчества. При этом оказывается, что некоторые «новые» слова наблюдаются в речи почти всех детей (например, «всехний», «всамделишний»), другие же встречаются у одних детей и не отмечаются у других («мама, ты моя мояшечка!», «какой ты диктун, папа!» и т. д.).

К.И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которые выявляются особенно ярко именно в процессе словотворчества. В книге К.И. Чуковского проводится парадоксальная на первый взгляд мысль о том, что «детские речения порою даже правильнее наших» [7]. Основываясь исключительно на материале детских новообразований, К.И. Чуковский пришел к заключению, что «в грамматике не соблюдается строгая логика» (речь фактически идет о грамматике на уровне языковой нормы), что детские речения «вернее грамматики и поправляют ее». К.И. Чуковский был совершенно прав,

когда, анализируя удивительный феномен детского словосочинительства, утверждал, что мы кажемся ребенку законодателями, нарушающими свои собственные законы, и дети не виноваты в том, что в грамматике не соблюдается строгая логика. Если бы наш язык был устроен более простым способом, не было бы пространства для детского слово- и формотворчества.

Т.Н. Ушакова выделяет три основных принципа, по которым дети образуют новые слова:

- а) часть какого-нибудь слова используется как целое слово («осколки слов»);
- б) к корню одного слова прибавляется окончание другого («чужие» окончания);
- в) одно слово составляется из двух («синтетические слова») [4].

Словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым стереотипам, которые дают детям окружающие люди. Ни одно «новое» детское слово нельзя считать абсолютно оригинальным – в словаре ребенка обязательно есть образец, по которому это слово и построено. Таким образом, усвоение речевых шаблонов и здесь является основой. Использование приставок, суффиксов, окончаний в новых словах детей всегда строго соответствует законам языка и грамматически всегда правильно – только сочетания не всегда ожидаемы. В этом отношении совершенно правы те, кто подчеркивает тонкое чувство языка у детей.

Следовательно, именно детское словотворчество позволяет ребенку постичь все тонкости и хитрости родного языка, что является необходимым условием успешного овладения правильной, грамотной речью.

Таким образом, детское словотворчество является закономерным процессом, без которого ребенок не смог бы «почувствовать» свой родной язык, а, значит, и овладеть им в полной мере. Детское словотворчество свидетельствует о том, что ребенок не просто перенимает и копирует речь взрослых людей, он еще и анализирует их слова, критически оценивает, контролирует. Поэтому в усвоении ребенком родного языка действует не только память, но и логика, устная речь и умственные процессы и многое другое. Детское словотворчество способствует тому, что ребенок уже на третьем году своей жизни овладевает обширным арсеналом всех частей слова и великолепно угадывает значение каждой из них.

Обучение должно дополняться разнообразными формами работы в повседневной жизни. Знакомство с окружающей действительностью, содержательная жизнь в детском саду – вот основа для формирования такого сложного умения, как творческое рассказывание.

Следует подчеркнуть – формирование словесного творчества ребенка – сложный и длительный процесс, требующий умелого педагогического воздействия и руководства. Большие возможности для этого имеет составление творческих рассказов детей в процессе изучения и придумывания сказок.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что дошкольный возраст, даёт прекрасные возможности для развития способностей к словотворчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

#### **Библиографический список**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Возрастная психоллингвистика : хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 319 с.
3. Николаева, Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 219 с.
4. Ушакова, Т. Н. О причинах детского словотворчества. / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1970. – № 6.
5. Ушакова, Т. Н. О психологии словесного творчества / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 2007. – №4.
6. Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – 287 с.
7. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок : лингвистика детской / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 239 с.

**Наговицына О.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Мануйлова В.А., доцент*

## **ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ЧЕРЕЗ АКТИВНЫЙ ОТДЫХ**

В стремительно меняющихся условиях жизни современный человек должен обладать крепким здоровьем, целеустремленностью, уверенностью в своих силах, способностью преодолевать трудности, стойкостью и упорством. Воспитанию всех этих качеств способствуют занятия физической культурой и спортом. В настоящее время сохранение здоровья детей рассматривается как одно из приоритетных направлений политики государства. В связи с этим самой актуальной темой на сегодняшний день является укрепление и сохранение здоровья детей. Еще В. А. Сухомлинский писал: «Я не боюсь еще и еще раз повторить: забота о здоровье ребенка – это важнейший труд воспитателя».

В настоящее время значительно возросло количество детей с ослабленным здоровьем, появляется все больше детей с частыми простудными заболеваниями, излишним весом, нарушениями осанки. Причин сложившейся ситуации множество, но одна из основных – малоподвижный образ жизни. Дома родители стараются развлечь ребенка спокойными играми: рисованием, интеллектуальными или другими настольными играми, а еще хуже – просмотром телевизионных передач или мультфильмов, но движение – это врожденная

потребность человека, от удовлетворения которой зависит его здоровье. Следовательно, крайне необходимо удовлетворить потребность ребенка в движении. Оно служит важным условием формирования всех систем и функций организма, одним из способов познания мира, ориентировки в нем, а также средством всестороннего развития дошкольника [4].

Дошкольный возраст – важный этап в процессе формирования гармонично развитой личности. В этот период идет интенсивное развитие всех систем организма, поэтому необходимо внимательно следить за физическим и психическим здоровьем детей и влияющими на него факторами.

Как рассуждает Л.И. Пензулаева, возрастной период от 5 до 7 лет называют периодом «первого вытяжения»; за один год ребенок может вырасти до 7-10 см. Развитие опорно-двигательной системы (скелет, суставно-связочный аппарат, мускулатура) ребенка к 5-6 лет еще не завершено. Позвоночный столб ребенка 5-7 лет чувствителен к деформирующим воздействиям, наблюдается незавершенность строения стопы. Также, она обращает внимание на то, что у детей появляется аналитическое восприятие разучиваемых движений, которое ускоряет формирование двигательных навыков и качественно их улучшает. Потребность в двигательной активности у многих ребят настолько велика, что врачи период от 5-7 лет называют «возрастом двигательной расточительности». Задачи воспитателя заключаются в контроле за двигательной деятельностью детей с учетом проявляемой ими индивидуальности, предупреждении случаев гиподинамии и активизации ребят, предпочитающие «сидячие» игры [2].

Нет задачи важнее и вместе с тем сложнее, чем вырастить здорового человека. В настоящее время одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогами, является сохранение здоровья детей в процессе воспитания. Также, одной из главных задач дошкольного учреждения является создание условий, гарантирующих формирование и укрепление здоровья дошкольников.

Основным из средств реализации этой задачи является грамотная организация активного отдыха детей старшего дошкольного возраста в ДООУ, так как активный отдых является одной из главных составляющих здорового образа жизни.

О.М. Литвинова утверждает, что высокий уровень двигательной активности, яркий эмоциональный фон, а также общение со взрослыми и новые впечатления характерны для формирования здоровья детей. Именно мероприятия, связанные с физической культурой могут в значительной степени оказывать благоприятное воздействие на оптимизацию жизнедеятельности ребенка, особенно в старшем дошкольном возрасте [1].

Цель нашего исследования – изучение форм организации активного отдыха с детьми старшего дошкольного возраста в ДООУ.

В основу нашего исследования положена гипотеза, согласно которой активный отдых будет носить оздоровительный характер при соблюдении следующих условий, если:

- будут систематически использоваться в педагогической практике средства оздоровления детей;
- будут применяться различные формы организации активного отдыха, такие как физкультурные праздники, физкультурный досуг, туристические прогулки, посещение спортивных зрелищ, чтение специальной художественной литературы;
- будут учитываться возрастные и индивидуальные особенности психофизического развития детей, их запросы и интересы в области физкультуры и спорта;
- родители будут проводить свое свободное время активно вместе со своими детьми и за пределами детского сада.

Для исследования нами была выбрана такая форма организации активного отдыха как туризм. Туризм – самая массовая и доступная форма активного отдыха, эффективное средство закалки и пропаганды здорового образа жизни. В детском саду разновидностью такой формы активного отдыха являются туристические прогулки [3].

Организация туристических прогулок в детском саду позволяет решать такие задачи как:

- расширение функциональных возможностей детей путем развития у них основных органов и систем организма в ходе выполнения физических упражнений;
- развитие координационных способностей и выносливости как основы физической подготовки ребенка как будущего туриста;
- развитие психических процессов и расширение объема знаний в области физической культуры и туризма;
- формирование межличностных отношений между дошкольниками и взрослыми в процессе игровой туристической деятельности.

В процессе решения представленных задач педагог должен добиться, чтобы каждый ребенок полюбил движения и спорт, чтобы ребенок сам стремился к здоровому образу жизни и приобщал к этому взрослых.

Исследование проводилось на базе ДООУ № 259 г. Барнаула в период с марта по май 2014 года. В нем принимали участие дети подготовительной к школе группы в количестве 20 детей. Нами проводился опрос среди педагогов, родителей и детей с целью выявления проблемы туризма в ДООУ, а также серия туристических прогулок под названием «Мы туристы».

Мы начали исследование с опроса педагогов, в ходе которого выяснилось, что действительно в детском саду существует проблема организации детского туризма. Мы выявили причины данной проблемы:

- не все педагоги достаточно хорошо владеют специальными методиками и технологиями;

- не созданы благоприятные материально-технические условия;
- не все родители готовы идти на контакт с педагогами ДООУ.

Также мы выявили, что доступные формы туризма в детском саду в основном в познавательных и воспитательных целях. Вопросы активизации двигательного режима с использованием средств туризма, позволяющих не только совершенствовать двигательную сферу ребенка, но и формировать его личностные качества, а также расширять информацию об окружающем мире, еще не заняли должного места в физическом воспитании дошкольников.

В результате опроса родителей выяснилось, что не все родители уделяют достаточно внимания детям, не знают подвижных игр и как можно занять ребенка на отдыхе, мало беседуют с детьми о природе родного края и о правилах поведения на природе. Также родители не совсем осознают возможности туризма в физическом развитии детей, его оздоровительную направленность. Нынешнее поколение родителей мало уделяет внимания общению с детьми на данную тему, ссылаясь на занятость или усталость, возлагая ответственность на детский сад.

На следующем этапе нашего исследования, с помощью различных контрольных упражнений выявлялся уровень физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста. Анализ полученных результатов показал, что у обследуемых детей преобладает средний уровень развития физических качеств и координационных способностей.

С помощью опроса детей изучался уровень знаний в области физической культуры и правил поведения на природе. Выявленный в результате комплексного диагностирования средний уровень развития изучаемых показателей у детей на пороге перехода в школу не отвечает требованиям современной жизни и обосновывает необходимость применения новых подходов к использованию средств физической культуры, в частности средств туризма.

Далее мы организовали с детьми серию туристических прогулок. С целью подготовки детей к предстоящей деятельности провели цикл бесед, игр, занятий, на которых дети получили необходимые знания о туризме и предстоящих прогулках. Научили детей правильно укладывать рюкзак, устанавливать палатку, ознакомили с правилами поведения на природе и специальными терминами: турист, палатка, компас, маршрут, карта, привал, котелок, спальный мешок и т.д.

Также мы планировали содержание активного отдыха с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, так, чтобы все дети смогли принять участие, использовать свой двигательный опыт, проявить творчество, умение преодолевать препятствия.

При проведении прогулок участвовали два педагога, а также родители. Перед прогулкой для родителей мы проводили инструктаж о правилах безопасности, о том, что должно находиться в аптечке и как правильно ей пользоваться. Наши туристические прогулки начинались с построения детей, с сообщения детям цели похода, осмотра снаряжения, одежды и обуви. Во время прогулок дети не только обучались туристическим умениям и навыкам, но и учились заботиться о природе: кормили птиц, развешивали кормушки, убирали мусор и т.д. Туристические прогулки мы организовали в первую половину дня за счет времени, отведенного на утреннюю прогулку и физкультурного занятия на воздухе, что позволило детям реализовать свою потребность в ежедневной двигательной активности.

Прогулки включали в себя следующие моменты:

- наблюдение за природой;
- выполнение имитационных движений: подражание действиям птиц, зверей;
- самостоятельные игры детей на привале;
- общие спортивные и подвижные игры.

Так как подвижные игры являются незаменимым средством пополнения знаний и представлений ребенка об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки, ценных морально-волевых качеств, мы использовали игры на малых и большом привале. Для этого в нашем детском саду составлена картотека подвижных игр: «Собери рюкзак», «Тропинка», «Следопыты» и т.д. После каждой туристической прогулки дети получали задания: нарисовать маршрут похода и изобразить свои впечатления в общем альбоме по теме: «Наш поход». Совместными усилиями оформили фотовыставку для родителей.

Подобные прогулки благотворно влияют на здоровье детей – повышают выносливость растущего организма, устойчивость к простудным заболеваниям, учат детей преодолевать различные препятствия, укрепляют мышечную систему, развивают наблюдательность, способствуют воспитанию любви к родному краю. Наши воспитанники становятся более подвижными, смелыми, ловкими.

В современных детских садах уделяется большое внимание формированию здорового образа жизни и совершенствованию двигательных умений дошкольников. Важное место в этой работе занимает организация активного отдыха дошкольников в ДООУ, которая позволяет комплексно решать широкий круг оздоровительных и воспитательных задач.

Методически правильно организованная работа по физическому воспитанию призвана удовлетворить естественную потребность детей в движении и способствовать своевременному овладению ими двигательными навыками и умениями, формировать положительную самооценку к себе и деятельности товарищей. Такая работа с детьми ценна и тем, что создает условия для эмоционально-психологического благополучия, так как оказывает большое влияние на развитие ума, воспитание характера, воли, нравственности, создает определенный духовный настрой, пробуждает интерес к самовыражению, способствует не только лучшему

усвоению знаний и закреплению навыков, но и благотворно влияет на детскую психику. Для развития двигательной деятельности ребенка очень важен творческий подход. Он способствует раскрытию потенциальных возможностей организма ребенка, создает условия для реализации свободы действий, обеспечивает гармонию ребенка с самим собой, окружающей природой и социальной средой.

При проведении спортивных праздников досугов и развлечений дети получают возможность проявлять большую активность, самостоятельность и инициативу в действиях. Это открывает еще один немаловажный аспект: отпадает необходимость давать детям временные и пространственные ориентиры, так как дети без суеты, спокойно и уверенно выполняют задания. Практика работы убеждает, что для результативной деятельности с детьми необходима хорошо продуманная система подготовки воспитателей, тесный контакт с медицинским персоналом и семьей.

Семья во многом определяет отношение детей к физической культуре, их интерес к спорту, активность и инициативу. Этому способствует эмоционально близкое общение детей и родителей в различных ситуациях и естественно возникающая их совместная деятельность. Если мы научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье, если мы будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то только в этом случае можно надеяться, что будущие поколения будут более здоровы и развиты не только лично, интеллектуально, духовно, но и физически. Дети особенно восприимчивы к убеждениям, положительному примеру отца, матери, уклада жизни семьи. Поэтому педагогам дошкольных учреждений необходимо совершенствовать методы педагогической пропаганды, вовлекать родителей в активный воспитательно-образовательный процесс, чтобы полученные ими знания воплощались в конкретной работе по физическому воспитанию детей. Если меры по укреплению здоровья ребенка, проводимые в детском саду, дополняются ежедневными упражнениями и играми в домашних условиях, с учетом индивидуальности ребенка, с использованием разнообразных игр и упражнений, у детей развиваются определенные положительные склонности и интерес, появляется мотивация на дальнейшее совершенствование.

#### *Библиографический список*

1. Литвинова, О. М. Система физического воспитания в ДОУ: планирование, информационно- методические материалы, разработки занятий и упражнений, спортивные игры / О. М. Литвинова. – Волгоград : Учитель, 2007. – 23 с.
2. Пензулаева, Л. И. Физическая культура в детском саду. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 170 с.
3. Шебеко, В. Н. Физкульт- ура! / В. Н. Шебеко, В. А. Овсянкин, Л. В. Карманова. – Мн. : Просвещение, 1997. – 125 с.
4. Шумилова, В. А. Спортивно-развлекательные праздники в детском саду / В. А. Шумилова. – Мозырь : ООО ИД «Белый ветер», 2002. – 70 с.

*Новосёлова М.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шварко Л.И., канд. филол. наук, доцент*

## **СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ДЕТСКОЕ СЛОВОТВОРЧЕСТВО**

Проблемами словотворчества детей занимались многие ученые, такие как Н.А. Рыбников, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова.

К.И. Чуковский пишет: «Вокруг меня, ни на миг не смолкая, слышалась звонкая детская речь. На первых порах она просто забавляла меня, но мало-помалу я пришел к убеждению, что, прекрасная сама по себе, она имеет высокую научную ценность, так как, исследуя ее, мы тем самым вскрываем причудливые закономерности детского мышления, детской психики» [1, с. 3].

Факты, собранные многими исследователями-лингвистами и психологами, показывают, что первые годы жизни ребенка являются периодом усиленного словотворчества. При этом оказывается, что некоторые "новые" слова наблюдаются в речи почти всех детей (например, "всехний", "всамделишний"), другие же встречаются у одних детей и не отмечаются у других ("мама, ты моя мояшечка!").

Т.Н. Ушакова выделяет три основных принципа, по которым дети образуют новые слова: а) часть какого-нибудь слова используется как целое слово ("осколки слов"); б) к корню одного слова прибавляется окончание другого ("чужие" окончания) и в) одно слово составляется из двух ("синтетические слова") [3, с. 146].

А.Н. Гвоздев обратил внимание на то, что, начиная говорить, ребенок сначала как бы вырывает из слова ударный слог. Так, вместо слова "молоко" он произносит только "ко", позднее "моко" и, наконец, "молоко". Отсюда "осколки слов" в речи детей раннего возраста. Взять хотя бы слово "леп" (то, что слеплено). Мы говорим: лепим, слеплено и т. д. - ребенок же выделяет ударный слог "леп".

Второй способ создания ребенком новых слов - присоединение к корню слова "чужого" окончания - также очень распространен.

В некоторых случаях малыш, услышав какую-то словесную форму, сейчас же подражательно создает новую. "Какое это наказанье, что из-за кашля ты не можешь идти в садик", - говорит мама. "А для меня это не наказанье, а вовсе радованье", - отвечает пятилетняя дочка. В подобных случаях подражательное происхождение нового слова для нас очевидно. В большинстве же случаев образец, по которому создается новое слово, был усвоен ребенком когда-то ранее, и поэтому для окружающих людей "новое" слово ребенка является открытием.

Интересно также посмотреть, как создаются "синтетические слова". В таких словах, как "ворунишка", "бананас", "огромадный", происходит сцепление тех частей слова, которые звучат сходно: вор - врунишка, банан - ананас, огромный - громадный и т. п. [2, с. 247].

Проанализировав литературу по теме можно заметить, что существует два взгляда на процесс детского словотворчества. Первая точка зрения, которой придерживаются такие ученые, как А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, К.И. Чуковский, говорит о том, что словотворчество – это закономерное явление, которое возникает из-за недостаточного овладения ребенком разнообразием грамматических форм родного языка. В основе этого процесса лежат те же принципы работы мозга, что и в основе прямого усвоения того словесного материала, который мы сознательно даем нашим детям.

В русле данного взгляда можно говорить о том, что словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым стереотипам, которые дают детям окружающие люди. Ни одно "новое" детское слово нельзя считать абсолютно оригинальным - в словаре ребенка обязательно есть образец, по которому это слово и построено. Таким образом, усвоение речевых шаблонов и здесь является основой. Использование приставок, суффиксов, окончаний в новых словах детей всегда строго соответствует законам языка и грамматически всегда правильно - только сочетания неожиданны.

Вторая точка зрения, которой придерживаются современные авторы, говорит о том, что словотворчество представляет собой один из видов творчества не только детей, но и взрослых, и что этот процесс можно и нужно развивать. К.И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которые выявляются особенно ярко именно в процессе словотворчества.

Современные авторы также говорят о том, что словотворчество играет большую роль в развитии речи и мышления детей, прекрасно тренирует чувство юмора и воображение. Словотворчество представляет собой сплав своеобразного мышления; интуитивного использования приставок, суффиксов, окончаний; языкового чутья и богатой детской фантазии. Придумывая новые слова, ребенок лучше осмысливает уже известные. Ему нужно, чтобы каждый предмет имел характерное для него название. Если дети не знают, как называется тот или иной предмет, они ищут его основной, отличительный признак и, исходя из этого, придумывают название.

Нередко малыш, сам того не подозревая, подмечает такое, на что взрослые уже не обращают внимание. Конечно, дети нередко ошибаются, пытаясь раскрыть происхождение слов, но в любом случае этот процесс развивает у них логическое мышление, воображение и речь.

Наибольшую ценность представляет продуктивное словотворчество, то есть такое, когда ребенок подмечает в предмете существенный признак и использует его в придуманном им слове. Например, дошкольнику непонятно, почему компресс так называется, и тогда компресс у него превращается в мокресс.

Для развития продуктивного словотворчества необходимо побуждать ребенка придумывать свои названия игрушкам, различным предметам. Например, можно провести с детьми небольшую игру: покажите ребенку картинку с изображением щенков или котят. Предложите ребенку придумать им такие клички, чтобы стало сразу понятно, кто есть кто. *Шустрого непоседу* можно назвать Шалунишкой, Озорником, Игруном. *Черному* дадим кличку Черныш, Уголек или Ночка. Важно показать ребенку, что одно и то же можно назвать по-разному, в зависимости от того, что хотят подчеркнуть в названии.

Подобная игра приучает ребенка внимательно присматриваться к окружающим его предметам и живым существам, подмечать в них отличительные особенности. При чтении художественных произведений необходимо обращать внимание ребенка на имена и прозвища персонажей. Так же важно поощрять попытки самостоятельно объяснить происхождение заинтересовавших слов. Полезно также драматизировать литературные произведения, передавая мимикой и движениями смысл «говорящих» слов. Пусть ребенок изобразит лягушку-попрыгушку, зайчика-побегайчика и т.д. Так в увлекательной игре у ребенка будет развиваться наблюдательность, чувствительность к языку и умение выделять существенные признаки в каждом предмете.

И именно в таком процессе словотворчество будет носить характер не простого подражания, а именно творчества.

#### **Библиографический список**

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 472 с.
2. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. – М. : КДУ, 2005. – 400 с.
3. Теория и методика развития речи детей : учебник для студентов вузов / под общ. ред. В. И. Яшиной, М. М. Алексеевой. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2013. – 446 с.

## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДООУ И РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) ВОСПИТАННИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА**

Проблема взаимодействия педагога дошкольного образовательного учреждения с семьей ребенка является важным аспектом в личностном развитии дошкольников.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. Результатом взаимодействия являются определённые взаимоотношения, которые, являясь внутренней личностной основой взаимодействия, зависят от отношений людей, от положения взаимодействующих.

Исследования Е.П. Арнаутовой, Д.О. Дзинтере, Л.В. Загик, Т.А. Марковой подтверждают переход к «открытому» взаимодействию дошкольного учреждения и семьи. Родители являются основными социальными заказчиками детского сада, поэтому взаимодействие педагогов с ними просто невозможно без учета интересов и запросов семьи, ее активного участия в жизни ДООУ. По мнению С.Д. Глебова, Т.Н. Дороновой, С.А. Козловой и др., общение педагогов и родителей в контексте организации такого взаимодействия, должно базироваться на принципах открытости, взаимопонимания и доверия. В связи с этим, учеными изучаются различные подходы к организации взаимодействия детского сада и семьи, специфика современной семьи, особенности детско-родительских отношений и методы их коррекции, определяются наиболее эффективные формы работы (Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, Л.М. Кларина, Р.К. Сержникова и др.).

Специальные исследования педагогов (Н.А. Андреева, Е.П. Арнаутова, Т.И. Бабаева, Т.А. Березина, Н.Ф. Виноградова и др.) доказали, что ни одно воспитательное учреждение не может дать детям того, что дает им семья. Главной особенностью семейного воспитания признаётся особый эмоциональный микроклимат, благодаря которому у ребёнка формируется отношение к себе, что определяет его чувство самооценности.

Взаимодействие педагогов ДООУ с родителями предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие; знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в детском саду. Также оно подразумевает обоюдное желание родителей и педагогов поддерживать контакты друг с другом. Наивысшей точкой взаимодействия ДООУ с семьёй является содружество, которое подразумевает объединение кого-либо, основанное на дружбе, единстве взглядов, интересов, и предполагает, прежде всего, открытость навстречу друг другу.

Воспитание правовой культуры – обязательная составляющая политики государства. Знание прав – это щит, прикрывающий детей, их достоинство от посягательств со стороны других людей и государства. Только обладание правами дает ребенку возможность самореализоваться, раскрыться как личность. Но реализации прав ребенка невозможно добиться только путем принятия правозащитных законов и создания механизмов обеспечения их выполнения.

Проблема защиты прав ребенка неотрывна от проблемы жестокости в отношении детей. И сегодня проблема жестокости отнюдь не становится менее актуальной, чем ранее, несмотря на общемировой гуманистический прогресс. До настоящего времени, к сожалению, не приходится говорить о способности большинства взрослых преодолеть и, тем более, предупредить проявления жестокости в отношении даже своих собственных детей. Взрослые зачастую даже не замечают нарушения прав ребёнка и своей жестокости по отношению к нему. Многие родители не понимают, что дети постоянно нуждаются в защите и любви с их стороны, что уверенность в себе и своих возможностях, ценностные ориентиры и мировоззрение у детей формируются, прежде всего, в семье. Отмечаются факты нарушения прав ребенка и в дошкольных образовательных учреждениях.

В связи с этим, необходимой становится организация взаимодействия ДООУ и родителей (законных представителей) детей по проблеме защиты прав ребенка. На это взаимодействие влияет ряд факторов, прежде всего то, что родители и педагогический коллектив ожидают друг от друга, насколько едины и последовательны они в процессе воспитания и в деятельности по защите прав ребенка.

Родители являются законными представителями своих детей и должны выступать в защиту их прав и интересов. Семья ответственна за ребенка, за соблюдение его прав. Воспитание гармонично развитой личности – задача не только педагогов, но и родителей. Информирование и просвещение родителей и педагогов о правах ребенка поможет повысить уровень их осведомленности. Для успешного решения этой проблемы, необходим сознательный и серьезный подход родителей и педагогов, а также активное взаимодействие обеих сторон. Семья является одним из основных институтов социализации подрастающего поколения, воздействующих на формирование норм и ценностей, образцов, стереотипов поведения ребенка и правовое воспитание детей должно начинаться с ознакомления родителей с нормативно-правовыми документами, основными правами и обязанностями самой семьи.

Нами была организована работа по выявлению педагогических условий организации взаимодействия ДООУ и родителей (законных представителей) по проблеме защиты прав ребенка. Исследование осуществлялось на базе МБДОУ ЦРР № 56 «Ромашка» г. Рубцовска Алтайского края. В исследовании приняли участие

30 родителей в возрасте от 28 до 45 лет, имеющих детей дошкольного возраста, и 16 педагогов в возрасте от 22 до 53 лет.

Прежде всего, мы определили уровень знаний педагогов в вопросах защиты прав и достоинства ребенка. На вопрос: «Какие документы, регулирующие вопросы о правах ребенка, вам известны?» - 15 человек (93%) ответили Конвенция о правах ребенка, Декларацию о правах ребенка назвали 6 человек (40%), закон «Об образовании в РФ» 6 человек (40%), Семейный кодекс 3 человека (20%), Гражданский кодекс 1 человек (7%), Конституцию назвал 1 человек (7%). На вопрос: «Считаете ли вы необходимым защищать права и достоинство ребенка в нашей стране?» - 16 человек (100%) ответили «Да». На вопрос: «Следует ли подключать родителей к правовому воспитанию детей?» - 16 человек (100%) ответила «Да». На вопрос: «Какие методы и средства следует использовать, формируя у родителей представление о правах человека и правах ребенка?» - беседу назвали 8 человек (12,5%), игра 5 человек (31%), видео и фото материала 2 человека (12,5%), практические занятия 2 человека (12,5%), чтение соответствующей литературы 4 человека (25%), не ответили на вопрос 2 человека (12,5%). На вопрос: «Хотели бы вы повысить уровень своих знаний о правах ребенка и о взаимодействии с родителями по проблеме защиты прав детей» - 13 человек (81%) ответили «Да», 3 человека (19%) ответили «Нет».

Мы проанализировали годовой и перспективные планы работы педагогов с родителями и выяснили, что в каждой группе один раз в четыре месяца проводятся родительские собрания, также проводятся анкетирования, развлечения. Однако о правах ребенка на таких мероприятиях говорится чрезвычайно редко, а о правах родителей в отношении детей еще реже. В основном это происходит в начале учебного года.

Исходя из полученных ответов, можно сделать вывод, что педагоги имеют средний уровень сформированности знаний по организации взаимодействия с семьей по проблеме защиты прав ребенка. Констатируется необходимость повышения данного уровня.

Затем мы провели диагностику нарушений прав ребенка в семье. Результаты этой диагностики свидетельствуют о том, что у большинства родителей воспитанников детского сада вызывают отчаяние те или иные отрицательные проявления в поведении ребенка. При этом, не зная, как вести себя в трудных ситуациях, родители используют телесные наказания, угрожают детям, запугивают их и проявляют чрезмерную строгость. Лишь незначительная часть родителей испытывают раскаяние, большинство же не придают значения переживаниям детей, не стремятся установить причину переживаний, считая их беспредметными и немотивированными. К сожалению, многие родители не понимают, что дети постоянно нуждаются в защите и любви с их стороны, что уверенность в себе и своих возможностях, ценностные ориентиры и мировоззрение у детей формируются, прежде всего, в семье. Анкетирование родителей показало, каким образом наиболее часто происходит нарушение прав ребёнка в семье:

- лишение свободы движения, которое относится к базовым физическим потребностям ребёнка, большинством родителей (85%) не воспринимается как нарушение его прав;

- только половина родителей (54 %) считает, что, оставляя ребёнка одного на несколько часов, уходя из дома, они нарушают его права. Вместе с тем, согласно статье 156 Уголовного Кодекса РФ, запираание ребёнка одного на длительное время можно квалифицировать как неисполнение родителями обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего.

- большинство родителей (75 %) справедливо считают, что ударить ребёнка – означает нарушить его права. Но все же, 54 % допускают шлепок по попе, а 21 % - даже использование ремня.

В результате проделанной нами работы мы смогли выяснить, что в обычной семье нарушение прав маленьких детей, унижение их достоинства – достаточно распространённое явление.

В целом результаты проведенного исследования позволяют заключить, что организации взаимодействия ДООУ и семьи по проблеме защиты прав ребенка в дошкольном учреждении уделяется недостаточно внимания. Для исправления ситуации рекомендуем создать, как минимум, следующие педагогические условия:

Обеспечить прохождение педагогами ДООУ курсов повышения квалификации или стажировок по проблеме организации и расширения взаимодействия с семьей воспитанника.

Выяснить какие права и свободы ребенка нарушаются или ущемляются участниками педагогического процесса в ДООУ, установить причину.

Расширить представления педагогов о правах ребенка и способах их защиты.

Повысить правовую и психолого-педагогическую культуры родителей: информировать родителей о нормативных основах защиты прав детей; формировать у них знания об ответственном и позитивном родительстве, вовлекать членов семьи в процесс воспитания и развития детей на праздниках, выставках детского рисунка, игротеках и других мероприятиях детского сада; консультировать родителей; осуществлять интеграцию всех специалистов образовательного учреждения (организовывать для родителей консультации медперсонала, психолога, специалистов по физической культуре и музыкальному воспитанию и т.п.); совместно с родителями разработать общегрупповые традиции - праздники, посвященные началу и окончанию учебного года, календарные праздники, связанные с семьей (День матери, Защиты детей и т.п.).

#### **Библиографический список**

1. Атемаскина, Ю. В. Повышение правовой культуры педагогов ДООУ / Ю. В. Атемаскина // Дошкольное воспитание. – 2010. – №5. – С. 116-121.
2. Белкина, В. Н. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям / В. Н. Белкина [и др.] – Ярославль : Академия, 2006. – 320 с.



3. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1958. – 344 с.
4. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 60-68.
5. Кларина, Л. М. Сообщество семьи и детского сада: его цели и модели развития / Л. М. Кларина // Детство. – СПб., 1998. – № 1. – С. 31-39.

*Полторацкая Н.Н.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Атемаскина Ю.В., канд. пед. наук, доцент*

## **ЗАЩИТА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Актуальность и жизненность заявленной темы определяется ухудшением положения детей в РФ: снижение показателей здоровья и благополучия; рост социальной дезадаптации детей, проявляющейся в нарушении норм морали и противоправных действиях; криминализация сознания и поведения; ранняя алкоголизация и наркомания значительной части взрослеющего поколения и др. Совокупность этих и других проблем привела к активизации государственной политики в интересах детей, принятию важных нормативно-правовых документов (Основы государственной политики в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан; Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг.). Новая этика заключается в признании детства как полноценного этапа, естественного и важного периода жизнедеятельности каждого человека. Обеспечение такого подхода возможно лишь при создании и обеспечении государством соответствующих условий, а так же при активном участии в реализации этой задачи всех членов общества.

Исторически понятие детства связывается с определённым социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности, которые общество ему задаёт. С середины XX столетия в мире наступает качественно новый этап, прежде всего юридического признания статуса детства взрослым сообществом: Декларация прав ребёнка, Конвенция ООН о правах ребёнка, ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и др. Безусловно, законы автоматически не могут обеспечить детям наличие детства. Однако их наличие даёт детям гарантию его защиты, защиты их прав и интересов.

Нравственный опыт первых лет жизни, атмосфера доброго окружения во много определяют душевный настрой ребёнка на будущее. В Древней Руси детей называли «зёрнышками». В этом был глубокий смысл. Что бы зёрнышко выросло, дало хорошие всходы, за ним надо заботливо ухаживать. Этот древнерусский образ созвучен работе педагога дошкольного образовательного учреждения с детьми и их родителями (законными представителями). Преимуществом детского сада является возможность реализации индивидуального подхода к ребенку, личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей и радостей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребёнка в конкретной семье.

Дети имеют меньше возможностей для защиты своих прав, чем взрослые. У ребёнка нет физической и психологической зрелости, поэтому и права детей в чём-то глубже, шире, значительнее. На защите интересов ребенка всегда должен стоять мудрый взрослый. Вместе с тем, и у самого ребенка необходимо с ранних лет формировать чувство веры в себя, в свои права, т.к. это связано с позитивным влиянием этих качеств личности на его самопринятие и самоощущение. Внимание к себе, постепенное осознание своих прав и обязанностей, способствует тому, что ребёнок учится быть более свободным, уважать себя и других людей, понимать их чувства, переживания, поступки и мысли.

Теоретическую основу нашей исследовательской и практической деятельности по защите и реализации прав ребенка в дошкольном образовательном учреждении составили работы Ю.В. Атемаскиной, Л.Р. Болотиной, С.А. Козловой, Н.И. Элиасберг и др. Мы отталкиваемся от того, что:

- знакомить с правами ребенка и методами их защиты нужно одновременно и взрослых, и детей старшего дошкольного возраста;
- группа дошкольного образовательного учреждения – это общество в миниатюре, имеющее своих лидеров, свои правила жизнедеятельности, обязанности для своих членов и т.д., следовательно, детей нужно учить тому, как строить общественные отношения, реализовать свои возможности, уважать права других и т.д. Это поможет им успешно социализироваться в дальнейшем;
- ознакомление дошкольников с их правами должно вестись одновременно с ознакомлением с их обязанностями. При этом фундаментом для формирования у дошкольников представлений о правах и обязанностях выступает их нравственная культура, нравственная воспитанность;
- важно использовать интерактивные методы и приемы, организовывать социально ориентированные мероприятия, направленные на приобретение участниками опыта позитивного общения с другими людьми, избегания конфликтных ситуаций, а в случае их возникновения - цивилизованного разрешения и т.п.

Далее остановимся на некоторых наших практических достижениях в данной области. Экспериментальная работа проходит на базе МБДОУ № 7 г. Рубцовска Алтайского края под научным руководством канд. пед. наук, доцента Ю.В. Атемаскиной в течение 2 лет. Результаты анкетирования по теме «Права ребёнка», проведённого с родителями на констатирующем этапе эксперимента, позволяют заключить,

что права детей часто нарушаются в семье. Причины нарушения различны. В связи с этим мы решили сочетать просвещение родителей в области прав ребенка с психолого-педагогическим просвещением. Это позволило нам не просто раскрыть сущность того или иного права, а изменить родительские взгляды, заставить их пересмотреть способы своего воспитательного воздействия на ребенка.

Особое внимание было уделено реализации права ребёнка на защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления, грубого обращения, унижающего достоинство, на свободное выражение своих взглядов. Использование родителями методов физического воздействия на ребенка (шлепки, затрещины, толкание и др.), угроз отразило педагогическую некомпетентность родителей, непонимание ими того что, ориентируясь на тезис «Нас так воспитывали, и мы так будем», они нарушают права ребёнка. После проведенной работы, родители осознали травмирующий характер наказания. Они стали чётче понимать, что существует обратная связь между характером наказания и детским развитием. Полученные данные (наблюдения, анкетирование, деловые игры, беседы, обмен опытом) показали, что большинство родителей стали отдавать предпочтения разъяснительной работе с детьми на основе взаимного уважения.

Альбом «Секреты семейного воспитания» позволил родителям поделиться опытом воспитания детей в семье, способами разрешения конфликтных ситуаций, создания условий, способствующих раскрытию творческого потенциала ребёнка, осознать право ребёнка на индивидуальность, т.к. до этого были случаи, когда они в своих детях старались восполнить нереализованные потребности своего детства. Подготовленные родителями презентации позволили им обогатить свои знания о формах организации семейного досуга, тем самым способствуя реализации права ребенка на качественный отдых и досуг.

В работе с детьми мы отдаем предпочтение формам, имеющим многофункциональный характер, способствующим развитию у детей познавательной активности, обеспечивающим их самореализацию, направленным на осознание своих обязанностей перед другими, интересным самим детям. Например, ведётся летопись группы «Счастливое детство». В ней отражена творческая деятельность детей (фото, видео материалы, поэтические странички), взаимодействие с социальными партнёрами, достижения детей в различных видах деятельности, отражающие рост индивидуального мастерства. Флаг группы, речёвка, стенд «Здравствуйте, я пришёл!» способствуют формированию у детей представлений о нормах поведения в группе, о необходимости проявления эмоционально-положительных взаимоотношений со сверстниками. Ежедневно обсуждаются с детьми правила, которые помогают им жить в коллективе, напоминаются обязанности.

Совместно с родителями дети оформили книгу «Права ребёнка», в которой в рисунках и иллюстрациях отразили права и обязанности детей, подобрали стихотворения о правах ребёнка. С этого момента дети стараются регулировать взаимоотношения с окружающими их людьми, ссылаясь на эту книгу.

Детям важно создать условия для практического применения полученных знаний о своих и чужих правах и обязанностях. В связи с этим много внимания мы уделяем созданию специальных ситуаций, социально ориентированным проектам, в которых старшие дети учатся оказывать помощь младшим, формируется толерантное отношение к детям с особыми потребностями (детям-инвалидам), нуждающимся в особой заботе. Например, дети с большим желанием участвовали в оформлении книги «Потешки» для детей ясельной группы, чувствуя свою ответственность и стараясь как можно точнее передать содержание потешки в рисунке, испытывая чувство гордости от личного вклада в общее дело. Участие детей в ежегодном городском фестивале творчества детей с ограниченными возможностями «Сделаем мир добрее» позволяет показать неограниченный творческий потенциал каждого ребенка, способствует созданию детской общности, не ограниченной состоянием здоровья. Проект «Волшебный мир театра», праздник «В гостях у новогодней сказки», проводимый для детей КГУСО «Территориальный центр социальной помощи семье и детям» г. Рубцовска и др. позволили сформировать опыт совместной деятельности детей в различных видах деятельности, обеспечить интеграцию в общество сверстников, реализовать творческий потенциал каждого ребёнка. Таким образом, промежуточные результаты свидетельствуют о правильности выбранного нами направления работы.

Родители начинают осознавать важность реализации прав ребёнка в условиях семейного и общественного воспитания, стали лучше представлять психологический портрет своего ребёнка, больше доверять профессионализму воспитателя, повысили контроль над собственными эмоциями, стали чаще опираться на полученные теоретические знания, в том числе и на обобщённый опыт других родителей. Дети учатся разрешать конфликтные ситуации цивилизованными способами, учитывая желания и позиции других людей, развивается произвольность их поведения, совершенствуется интерес к своему внутреннему миру, к системе потребностей, интересов, что является основой личностного самосовершенствования.

В заключении еще раз подчеркнем, что защита и реализация прав детей должна выступать основным направлением в работе педагога дошкольного учреждения и вовлечены в нее должны быть родители (законные представители) детей и сами дошкольники.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

Детский сад, являясь первой ступенью в системе образования, выполняет важную функцию подготовки детей к школе. От того, насколько качественно и своевременно будет подготовлен ребенок к школе, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения. Таким образом, на педагогов дошкольных образовательных учреждений возлагается огромная ответственность за подготовку детей к обучению в школе. Одной из основных задач дошкольного образования является развитие речи детей, под которым подразумевается овладение средствами устной речи: фонетикой, морфологией, синтаксисом, лексикой, семантикой. При переходе детей к школьному обучению в содержание работы по развитию речи включаются задачи овладения письменной речью. Отсюда следует, что вся система работы по формированию устной речи детей в дошкольном возрасте направлена на подготовку к усвоению чтения и письма, или к обучению грамоте. О необходимости специальной подготовки детей к обучению грамоте говорили многие видные отечественные педагоги-психологи: Л.С. Выготский, В. Блехер, Е. Попова, Е. Фортунатова, Л. К. Шлегер, К.Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, А.П. Усова и другие. Достаточно большое внимание уделялось процессу подготовки руки ребенка к письму, отмечалась важность развития зрительного восприятия, зрительно-двигательно-пространственных координат, способность к произвольной регуляции движений (Н.Г. Агаркова, Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия и другие).

Достаточная разработанность проблемы подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте в теории и практике дошкольного образования дает возможность предположить, что дети должны поступать в школу подготовленные к обучению чтению и письму. Однако, педагоги начальной школы отмечают, что дети поступают в школу недостаточно готовы к обучению грамоте.

Речевая готовность к обучению в школе проявляется в сформированности у детей речевых умений слушания и говорения: умения воспринимать информацию, предлагаемую с помощью языковых средств, умения вербализовать свои действия, в том числе связанные с языковым материалом, и определить их последовательность; умения разграничивать единицы языковой системы и другие виды знаков; овладение информационной, когнитивной, регулятивной функциями языка. Наличие у первоклассников даже слабых отклонений в этих параметрах ведет к серьезным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы [2]

Нами было проведено обследование речи детей старшего дошкольного возраста. Выборку нашего исследования составили 50 детей в возрасте 6-7 лет. На высоком уровне речевого развития находятся 4% детей, на среднем уровне находятся 36% детей, на низком соответственно 60%. На основании проведенных исследований был сделан вывод: у многих детей наблюдается низкий уровень речевого развития. Это указывает на необходимость создания благоприятных психолого-педагогических условий для формирования речевой готовности к обучению в школе

Важными условиями для улучшения качества подготовки детей к школьному обучению в дошкольном образовательном учреждении являются: создание предметно-развивающей среды; организация речевой среды; совершенствование процесса обучения на занятиях и во время самостоятельной деятельности детей.

Окружающая ребенка действительность – предметы ежедневного обихода, животные, картины, игрушки, природа – доставляет обильный материал, который должен быть использован для расширения мира детских восприятий и обогащения их языка. Педагоги, в свою очередь, должны позаботиться о том, чтобы пополнить групповые помещения педагогически обоснованным вещественным содержанием.

Социальный опыт и новые знания об окружающем ребенок получает от взрослых в непосредственном общении с ними. Психологи и педагоги отмечают, что ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих (Р.Е. Левина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.). Педагог, являющийся основным лицом, от которого дети могут слышать правильную литературную речь, должен во всем объеме понять лежащую на нем ответственность и предъявить к своей собственной речи наивысшие требования. Требования, предъявляемые к речи педагогов следующие:

- Словарь воспитателя должен быть богатым и точным. Нужно чаще употреблять слова, медленно усваивающиеся детьми.

- Содержание речи должно строго соответствовать развитию, запасу представлений и интересам детей, опираться на их опыт.

- Лица с ярко выраженными и неисправимыми недостатками речи не должны руководить развитием речи детей. У воспитателя должно быть чистое звукопроизношение, четкая дикция, орфоэпическая правильность.

- Речь воспитателя должна быть яркой, выразительной [1].

Речь ребенка развивается благодаря общению со взрослыми, но все же важным условием речевого развития детей является организация специальных занятий по развитию речи. Их целенаправленное

планирование и систематическое проведение позволяет обеспечить ряд задач: развитие словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи: формирование диалогической и монологической речи [3].

В содержание занятий может быть включена работа по развитию речевого слуха, речевого дыхания, по воспитанию умения владеть голосом, четко и правильно произносить звуки, рассказывать в необходимом темпе с соответствующей интонацией. Реализация задач развития речи и подготовки к обучению грамоте включает обязательную работу воспитателей вне занятий. Работа, проводимая вне занятий, предупреждает и устраняет несовершенства речи у отдельных детей, выравнивает группу и даёт возможность успешно проводить последующие занятия.

Таким образом, педагогические условия формирования готовности к обучению в школе представляют собой совокупность предметно-развивающей среды, речи окружающих ребенка взрослых, развитие речи на занятиях и во время самостоятельной деятельности.

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что проблема организации речевой подготовки к обучению остается актуальной и на сегодняшний день. В связи с изменением сроков начала систематического обучения и реформы в области образования в целом, данная проблема приобретает особую значимость.

#### **Библиографический список**

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
2. Жихарева, Ю. Готовность к школе - что это такое? / Ю. Жихарева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития : Методический и практический журнал. – М., 2004. – № 3. – С. 22-24.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей ДОУ / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

**Тамбовцева Т.Н.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
научный руководитель:  
Сазонова Н.П., канд. пед. наук, доцент

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ**

Высшей ценностью нашего общества является человек. Внимание к воспитанию человека, забота о всестороннем развитии его способностей, совершенствование личных качеств входит в круг проблем современного общества. Существование индивидуальных различий между людьми – факт очевидный. Необходимость индивидуального подхода вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности, через «внутренние условия», без учета которых невозможен по-настоящему действенный процесс воспитания. Всестороннее развитие каждого человека – программная цель нашего общества – предполагает в качестве важного условия выявление творческих потенций личности, формирование индивидуальности как высшего уровня ее развития. Каждый человек должен иметь возможности выявить, «выполнить» себя в этом заинтересованы и отдельная личность, и все общество. Возрастные роли человеческого фактора в развитии нашего общества поставило вопрос об «индивидуальной работе как важной форме воспитания». Индивидуальный подход никак не противостоит принципу коллективности – основному принципу не только воспитания, но и всего уклада нашей жизни. «Индивид есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни, – даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, – является появлением и утверждением общественной жизни».

Научные исследования конкретно подтвердили это положение. «Я» возможно только потому, что есть «мы». Индивидуальный подход не есть разовое мероприятие. Он должен пронизывать всю систему воздействия на ребенка, и именно потому это общий принцип воспитания. Вместе с тем в разных сферах воспитания и обучения этот подход проявляется в разной мере. Индивидуальный подход нацелен в первую очередь на укрепление положительных качеств и устранения недостатков. При умении и своевременном вмешательстве можно избежать нежелательного, мучительного процесса перевоспитания. Индивидуальный подход требует от педагога большого терпения, умения разобраться в сложных проявлениях поведения. Индивидуальный подход является органической частью педагогического процесса, он помогает вовлечь всех детей в активную деятельность по овладению программным материалом. В педагогике принцип индивидуального подхода должен пронизывать все звенья воспитательной и учебной работы с детьми разных возрастов. Сущность его выражается в том, что общие задачи воспитания, которые стоят перед педагогом, работающим с коллективом детей, решаются им посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его психических особенностей и условий жизни. Целью воспитания является воспитание гармонически развитой личности с творческим мышлением, силой воли, со стремлением ко всему прекрасному. Процесс всестороннего развития личности включает в себя целую систему воспитания и обучения. В недавнем прошлом программы воспитания и обучения в детском саду были направлены на воспитание и обучение ребенка со средним уровнем развития, то есть не учитывались индивидуальные особенности детей [2].

В настоящее время существует высокая наполняемость групп в детских садах, что затрудняет работу по реализации индивидуального подхода с детьми дошкольного возраста. Также возникла необходимость создать такую систему занятий, которая стимулировала творческий потенциал детей, развивала их художественно-творческие способности. Актуальность темы продиктована требованиями общества, предъявляемыми к личности человека, ребенка. Многие способности и чувства, которыми наделяет нас природа. К сожалению, остаются недостаточно развитыми и не раскрытыми, а значит, и нереализованными в будущей жизни. Наличие развитого воображения в зрелые годы обуславливает успешность любого вида профессиональной деятельности человека. Поэтому творчество, развитие творческих способностей – одна из главных задач дошкольного воспитания. Большой потенциал для раскрытия детского творчества заключен в изобразительной деятельности дошкольников. Занятия рисованием, изобразительным творчеством могут дать ребенку те необходимые знания, которые ему нужны для полноценного развития, для того чтобы он почувствовал красоту и гармонию природы, чтобы лучше понимал себя и других людей, чтобы выражал оригинальные идеи и фантазии, чтобы стал счастливым человеком. Проблеме индивидуального подхода в воспитании детей уделяли внимание многие представители прогрессивной педагогики, как русской, так и зарубежной. Я.А. Коменский – великий чешский педагог – четко обозначены положения о том, что весь процесс обучения и воспитания детей необходимо строить с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и выявлять эти особенности путем систематических наблюдений. Замечательный русский педагог К.Д. Ушинский разработал обширную методику приемов индивидуального подхода к детям, основы профилактической работы по воспитанию полезных привычек. Педагоги и общественные деятели России уделяли внимание разработки теоретических положений индивидуального подхода к детям дошкольного возраста, внедрению их в практику и рассматривали развитие индивидуальных качеств каждого ребенка как обязательное и необходимое условие его всестороннего воспитания [1].

А.С. Макаренко считал принцип индивидуального подхода к детям очень важным при разрешении ряда педагогических проблем, например при организации и воспитании детского коллектива, трудовом воспитании детей, в игре [3]. Теории, раскрывающие сущность индивидуального подхода в работе с детьми дошкольного возраста рассматривали: Е.Н. Водозова, Я.А. Коменский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др. Труды психологов, раскрывающие возможности индивидуального подхода в формировании личности ребенка-дошкольника: Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. Труды, изучающие особенности развития художественно-творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста: А.В. Бакушинский, Д.Б. Богоявленская, А.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, В.А. Езикеева, Т.Г. Казакова и др.

Деятельность – важнейшая форма проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности. В деятельности обязательно должна быть поставлена определенная цель, что придает действиям направленность и осознанность. Основными видами деятельности ребенка являются игра, а также посильный труд, как физический, так и умственный, учебная деятельность. В активной деятельности развиваются психические процессы, формируются умственные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер. Проблема индивидуального подхода, поэтому не может рассматриваться вне деятельности, без учета отношения ребенка к окружающим, его интересов. Необходимым условием осуществления индивидуального подхода является органическое сочетание дифференцированного подхода к каждому ребенку с воспитанием и формированием коллектива. Очень важным условием эффективности индивидуального подхода является опора на положительный характер, в свойствах личности ребенка. Индивидуальный подход требует большого терпения от педагога, умения разобраться в сложных проявлениях. Во всех случаях необходимо найти причину формирования тех или иных индивидуальных особенностей ребенка. Одним из условий правильного осуществления индивидуального подхода к ребенку является единство требований к нему как работников детского сада и школы, так и родителей. Осуществляя индивидуальный подход к детям, педагог должен помнить, что его задача не только развивать те положительные качества, которые уже есть у ребенка, но и формировать качества личности. В основе индивидуального подхода лежит выявление особенностей ребенка. Великий русский педагог К.Д. Ушинский в своем труде «Человек как предмет воспитания» писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [1].

Таким образом, решением данной проблемы являются частные детские сады, как альтернативная форма, которая позволяет осуществить индивидуальный подход в работе с детьми: в связи с меньшей наполняемостью групп, с социальным заказом родителей, с посещаемостью и заболеваемостью детей. Преимуществом таких детских садов в решении данной проблемы является то, что они имеют больше возможностей реализовать индивидуальный подход в работе с детьми.

#### **Библиографический список**

1. Ковальчук, Л. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка : пособие для воспитателя дет.сада. / Л. И. Ковальчук. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1985. – 250 с.
2. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. . – 387 с.
3. Юркевич, В. С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек / В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1986. – 563 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ**

Проблема формирования у детей самостоятельности была и остается в педагогике одной из самых изучаемой. Волевые качества личности являются стержнем характера человека, и их воспитанию должно быть уделено серьезное внимание. Очень важным волевым качеством, необходимым для будущей деятельности ребенка, является самостоятельность.

Жизнь во всех ее проявлениях становится все многообразнее и сложнее, от человека требуются не шаблонные, привычные действия, а творческий подход к решению больших и малых задач, способность самостоятельно ставить и решать новые проблемы. Чем меньше дети, тем слабее их умение действовать самостоятельно. Они не способны управлять собой, поэтому подражают другим. Изучение проблемы самостоятельности, в настоящее время, ведется в различных аспектах. Исследуются: сущность самостоятельности дошкольника, ее природа (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый, А.Г. Хрипкова и др.); структура и соотношение компонентов самостоятельности (Г.Н. Година, Т.Г. Гуськова, Ю.Н. Дмитриева и др.); этапы, условия и методы развития самостоятельности дошкольника (З.В. Елисеева, Н.С. Кривова, А.А. Люблинская, К.П. Кузовкова и др.); взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (Т.И. Горбатенко, Д.В. Ольшанский, Н.А. Цыркун и др.).

Детская самостоятельность в последнее время все чаще становится объектом повышенного внимания ученых, преподавателей и педагогов. Это связано не столько с реализацией личностно-ориентированного и деятельностного подхода к развитию, воспитанию и обучению детей, сколько с необходимостью решения проблемы подготовки подрастающего поколения к условиям жизни в современном обществе, практико-ориентированным подходом к организации воспитательно-образовательного процесса. В рамках данного подхода считается, что дети в процессе воспитания и обучения в детском саду должны научиться самостоятельно, ставить цель и задачи своей деятельности, анализировать ее условия, формулировать проблемы и гипотезы, предположения о вариантах решения проблемных ситуаций, находить для этого средства, преодолевать разногласия, организовывать и корректировать ход как индивидуальной, так и совместной деятельности, достигая положительного результата [1].

По мнению, Е. О. Смирновой, самостоятельность – не столько умение исполнять какие-то действия без посторонней помощи, сколько способность постоянно вырываться за пределы своих возможностей, ставить перед собой новые задачи и находить их решения. Самостоятельность не означает полной свободы действия и поступков, она всегда заключена в рамки принятых в обществе норм. Каждому ребенку важна оценка его действий значимым взрослым – мамой или папой. Им важно радовать родителей своими новыми успехами и достижениями [2].

В работах К.П. Кузовковой, Т. Гуськовой определены уровни самостоятельности дошкольников. Авторы отмечают, что уровень самостоятельности зависит от содержания конкретной деятельности (предметной, мыслительной, коммуникативной), совершаемой ребенком без помощи других людей. Самостоятельность имеет и ещё одну характеристику – степень выраженности. Сравнивая действия двух детей одного возраста, всегда можно определить, кто из них более самостоятелен, т.е. более настойчив, менее рассчитывает на поддержку, сосредоточен на задании. У дошкольника это качество чаще всего проявляется в предметной деятельности.

Эффективности формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста будут способствовать следующие педагогические условия: целенаправленное формирование самостоятельности в семье с учетом уровня развития этого качества у ребенка; сотрудничество ДОУ и семьи с целью повышения уровня самостоятельности детей. Формирование самостоятельности – длительный и сложный процесс и родители в нем играют главную роль. Именно от них зависит, каким вырастет ребенок.

Выдающийся русский педагог П.Ф. Лесгафт, создавший теорию семейного воспитания, утверждал, что цель семейного воспитания – содействие развитию человека, отличающегося мудростью, самостоятельностью, любовью. Ученый старался определить причины, мешающие человеку развиваться и становиться самостоятельной творческой личностью с активным отношением к жизни. П.Ф. Лесгафт выделил необходимые и достаточные условия воспитания самостоятельного и активного человека. К ним он отнес следующие:

1. Атмосфера любви. Лишенный чувства любви, человек не способен на уважение своих родных, близких, не сможет уважать Родину, делать людям добро.
2. Высокоответственный воспитатель, который учит ребенка размышлять. Самое лучшее, если эту роль выполняют родители.
3. Регулярный, радостный общественно полезный труд в присутствии ребенка. Ребенок постепенно и сам начинает включаться в процесс совместного труда с родителями.
4. Исключение так называемых прибавочных раздражителей из жизни ребенка: роскоши, нищеты, чрезмерных лакомств, беспорядочной еды.
5. Гармоническое развитие всех способностей ребенка.

6. Принцип постепенности и последовательности.
7. Ограждение ребенка от контактов с безнравственными людьми.

Психика развивающейся личности активна, каждый ребенок отыщет свой путь к самостоятельному познанию окружающей действительности, проблема в том, социальный ли путь выберет взрослеющий человек пяти-семи лет. Очень важно, чтобы старшие дошкольники выбирали такие средства самоутверждения, находили такие способы получения родительского внимания, любви и заботы, которые помогли бы им в опыте социализации, повысили уверенность в своих силах. Родители должны помогать детям, искренне принимая индивидуальные проявления личности растущего человека [3]. Поэтому для адекватных действий по формированию самостоятельности в старшем дошкольном возрасте родителям следует знать много, но, возможно, самое главное – знания об этапах развития самостоятельности, а также правилах её формирования.

Главную роль в формировании самостоятельности ребенка занимает семья. Но то, насколько благополучно и полноценно будет развиваться ребенок, зависит от того, как он будет воспитываться родителями, в какой атмосфере он будет расти: в атмосфере ненависти и страха, или же, в любви, заботе и доброте. Чтобы семья смогла педагогически эффективно воспитывать и развивать самостоятельность и на ее основе активное отношение к жизни, взрослые члены семьи должны развивать в отношениях между собой общую родительскую позицию, единство воспитательных подходов, взаимоуважение, интерес к событиям семейной жизни.

Развитие самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста успешно протекает при создании педагогических условий, стимулирующих детей к активной, результативной, творческой деятельности в дошкольных учреждениях и в семье (игра, учение, труд).

Мы разработали следующий алгоритм по формированию самостоятельности старших дошкольников по ряду направлений:

- формирование самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в организованной деятельности;
- формирование самостоятельности в таких видах деятельности как трудовая, продуктивная, игровая, коллективная;
- формирование самостоятельности в семье;
- формирование самостоятельности в свободной деятельности.

Мы разработали модель формирования самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО и семьи

#### **Деятельность в ДОО**

↓↓

Организованная Свободная (самостоятельная)

↓

Направление работы

↓

Цели, задачи

↓

Формы, методы, средства

#### **Деятельность в семье**

↓

Направление в работе

↓↓

Мотивационное Просветительское

↓

Практика

↓

Цели

↓

Формы, методы

↓

Результат

Методические рекомендации для педагога по формированию самостоятельности старших дошкольников в условиях ДОО.

#### 1. Организованная деятельность.

При формировании самостоятельности педагогу необходимо научить детей готовить своё место к занятию и организации рабочего времени. Так же возможно научить детей ориентироваться схемам или алгоритмам действий (Пример: порядок приготовления рабочего места к занятию, с чего начать, где разместить необходимые предметы). Стимулировать ответную реакцию, вопросы, выводы, оценки своей деятельности и окружающих, детей на занятиях. Используем приём – запланированные ошибки.

#### 2. Виды деятельности.

- игра способствует развитию активности и инициативы; поддерживать инициативу детей при распределении ролей, выборе сюжета, отборе партнеров, выборе атрибутов игры, выборе занятий по интересам.

- в трудовой деятельности заложены благоприятные возможности для формирования целенаправленности и осознанности действий, настойчивости в достижении результата; направить детей на уход за растениями, уборку игрового уголка, дежурству в группе, накрыванию стола, уборка со стола и т.д.

- в продуктивных видах деятельности формируются независимость ребенка от взрослого, стремление к поиску адекватных средств самовыражения; доступное расположение необходимого материала в группе ДОО, поддержка замысла детей.

- взаимоотношение в коллективе старшего дошкольника проявляется острый интерес к товарищам, который выражается в форме активного подражания, стремления к соперничеству, решение конфликтных ситуаций посредством личного общения и высказывания своей точки зрения.

### 3. Свободная деятельность

- свободная деятельность подразделяется на деятельность на прогулке и деятельность в группе. На прогулке обращаем внимание на выбор для занятия детей, без конфликтное руководство коллективной игрой, создание новых правил и игр, умение строить общение и находить компромиссы. Аналогично и в группе.

- самоорганизация – деятельность, направленная на поиск и творческое преобразование действительности, высокая адаптивность, активная мобилизация внутренних ресурсов личности.

### 4. В семье.

- просвещение родителей;

- мотивация по формированию самостоятельности старшего дошкольника;

- организация мастер-класса в работе с детьми старшего дошкольного по формированию самостоятельности;

- просвещение родителей о уровне сформированности самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

### **Библиографический список**

1. Акулова, Е. Формируем у детей самостоятельность и ответственность / Е. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2009. – №9. – С. 52-58.

2. Бехтерева, Е. Технология формирования ответственности. Старший дошкольный возраст / Е. Бехтерева // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – С. 36-45.

3. Блонский, П. П. Дошкольный возраст / П. П. Блонский. // Педология. – М., 2000. – С. 89-119.

4. Волженина, Т. Воспитание самостоятельности: советы родителям детей всех возрастов / Т. Волженина // Журнал «Виноград». – 2010. – № 37.

**Фоменко А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шварко Л.И., канд. филол. наук, доцент*

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Как показывает практика, в настоящее время у детей ещё не сформированы такие качества как толерантность, доброжелательность и уважение к другим людям. Толерантность – понятие сложное, оно вызывает трудности в понимании и требует разъяснения и обсуждения, но ему можно и нужно учиться. Нужно учиться любви и милосердию, потому что только оно спасет нас от озверения, от такого состояния, которое разрушительно во всех смыслах. Нужно вовремя попытаться понять другого, все то, что ему дорого. Кроме того, приняв другого, мы становимся богаче сами. Если вдуматься, толерантное отношение к другому – это путь удивительных открытий для самого себя. Путь подлинного духовного роста. А, как известно, весь фундамент воспитания личности начинается в дошкольном детстве.

Современные педагоги считают, что толерантность детей в значительной степени формируется толерантным поведением взрослых. Условием появления установок толерантного сознания является, прежде всего, формирование коммуникативной толерантности, на основе которой можно сформировать поведенческую толерантность и собственно ментальную категорию толерантности. А в нашей культуре, к сожалению, отсутствует педагогическая толерантность в отношении детей, как в семье, так и в образовательных учреждениях, что недопустимо. Рекомендации, которые С.К. Бондырева формулирует, прежде всего, для родителей, с тем чтобы у ребенка с раннего возраста формировалось толерантное отношение к миру: как можно чаще брать ребенка на руки, улыбаться ему, сотрудничать с ним; вырабатывать сочувствие к другим; своевременно вводить запреты (в возрасте от года до двух), а позднее вырабатывать отношение к ним как важным достижениям культуры; формировать отношение к красоте как ценности; воспитывать в себе и в ребенке культуру оценки, которая позволяет признавать и ценить разнообразие в любых его проявлениях; формировать толерантность к половым различиям; Эти рекомендации во многом соответствуют принципам гуманистической психологии и педагогики, что понятно, так как и те и другие направлены на формирование гуманной, а значит – толерантной личности [1].

Наиболее эффективное воздействие на ребенка оказываем мы взрослые, наше поведение, речь. Использование определенных стратегий в речи окружающих ребенка взрослых поможет максимально



эффективно добиться поставленных целей в воспитании. По мнению И.А.Стернина с помощью речевых стратегий можно манипулировать даже сознанием ребёнка.

Задача речевого воздействия – изменить поведение или мнение собеседника или собеседников в необходимом говорящему направлении. Существуют следующие основные способы речевого воздействия на другого человека по И.А. Стернину:

1. Доказывание. Доказывать – это приводить аргументы, подтверждающие правильность какого-либо тезиса. Доказываем мы так: “Во-первых, во-вторых, в третьих...”.

2. Убеждение. Убеждать – это вселять в собеседника уверенность, что истина доказана, что тезис установлен. В убеждении используется и логика, и обязательно - эмоция, эмоциональное давление. Убеждаем мы примерно так: “Во-первых.... Во-вторых... Поверь, так оно и есть! Это действительно так! И другие так думают. Я это точно знаю!

3. Уговаривание. Уговаривать – это преимущественно эмоционально побуждать собеседника отказаться от его точки зрения и принять нашу – просто так, потому что нам этого очень хочется. Уговаривание всегда осуществляется очень эмоционально, интенсивно, используются личные мотивы, оно основано обычно на многократном повторе просьбы или предложения: “Ну пожалуйста... ну сделай это для меня...ну что тебе стоит... я буду очень тебе благодарен... я тебе тоже сделаю такое одолжение, если ты попросишь когда-нибудь...ну что тебе стоит... ну пожалуйста... ну очень прошу...”.

4. Клянченье. Клянчить – это высоко эмоционально просить, используя простой многократный повтор просьбы. Клянчит ребенок у мамы: “Ну купи... ну купи...ну купи... ну пожалуйста... ну купи...”.

5. Внушение. Внушать – это побуждать собеседника просто поверить вам, принять на веру то, что вы ему говорите - без обдумывания, без критического осмысления. Очень внушаемы дети по отношению к взрослым.

6. Приказ. Приказать – это побудить человека выполнить что-либо в силу его зависимого должностного, социального и т.д. положения относительно говорящего без какого-либо объяснения необходимости. Приказ эффективен в отношении подчиненных, младших, нижестоящих в социальной иерархии, но неэффективен в отношении равных или вышестоящих.

7. Просьба. Просить – это побуждать собеседника сделать что-либо в интересах говорящего, руководствуясь просто хорошим отношением к говорящему, откликаясь на его потребность.

8. Принуждение. Принудить – значит заставить человека сделать что-либо против его воли [2, с. 59].

Манипулирование – это воздействие на человека с целью побудить его сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение и т.д. неосознанно или вопреки его собственному мнению намерению.

Используя речевые стратегии И.А. Стернина, мы провели опрос родителей детей дошкольного возраста с целью выявления их личного опыта эффективного речевого воздействия на детей в стандартных ситуациях. Родители записывали слова и речевые формулы, которые помогают им эффективно подействовать на ребенка в соответствующей ситуации, реально решить соответствующую проблему.

Таким образом, если рассматривать эффективные речевые акты только внутри каждой отдельной конфликтной коммуникативной ситуации, то выявляются две тенденции:

- в ситуациях, когда поведение ребенка не является общественно порицаемым (не хочет кушать, спать, идти в детский сад, делать прививку), в качестве наиболее эффективных оказываются такие речевые акты как *просьба, предсказание, обещание, предложение, объяснение, сообщение*, что демонстрирует направленность родителей на эффективное общение с сохранением коммуникативного равновесия;

- в случаях, когда ребенок, с точки зрения родителей, нарушает общественные нормы поведения, самыми эффективными становятся *правило, угроза, упрек, приказ, осуждение*, что показывает стремление родителей к достижению цели (послушание ребенка) авторитарным методом.

Если же рассматривать все предложенные родителями приемы речевого воздействия и речевые формулы вне зависимости от конкретной коммуникативной ситуации, то наиболее эффективными являются: *правило, сообщение, предложение, объяснение, обещание*.

Следовательно, манипулятивные приемы и речевые формулы обладают достаточно высокой эффективностью в общении с дошкольниками. Это объясняется тем, что в дошкольном возрасте ребенок еще не вполне осознает необходимость выполнения тех или иных действий (например, необходимость укола или прививки), у него еще неразвита рефлексивное мышление, не сформировано четкое отношение к социальным обязанностям родителей, он не знаком со всеми нормами коммуникации, поэтому аргументированные наставления родителей, старающихся переубедить и рационально доказать свою правоту, могут оказаться элементарно непонятны ребенку.

В дошкольный период взрослый становится примером и ориентиром для ребенка, и от того, как и какие методы воспитания он применит, в буквальном смысле зависит развитие личности ребенка.

В данном контексте использование манипуляции становится не только возможным, но и необходимым. Если ребенок не хочет чистить зубы, лучше ненавязчиво добиться выполнения этого, а потом похвалить, нежели приказным тоном добиться от ребенка послушания и закрепить схему «приказ – исполнение, иначе – наказание». При условии, что взрослый настроен на бесконфликтное общение и понимает свою роль в воспитании ребенка, мы сталкиваемся с *манипуляцией, выгодной для объекта влияния* [3].

Таким образом, общение с дошкольниками имеет ряд особенностей, и наиболее эффективными приемами в общении с ними будут манипулятивные приемы, позволяющие родителям достичь цели (послушание) и сохранить коммуникативное равновесие.

#### **Библиографический список**

1. Бондырева, С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М., 2003. – 160 с.
2. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 59 с.
3. Чернышова, Е. Б. Коммуникативное поведение дошкольника / Е. Б. Чернышова, И. А. Стернин. – Воронеж : «Истоки», 2004. – 210 с.

*Швецова С.Н., Калюга Е.П.  
Барнаул, МБДОУ «Детский сад № 204»*

## **ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ С КУЛЬТУРНЫМ НАСЛЕДИЕМ АЛТАЙСКОГО КРАЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Одной из задач ФГОС дошкольного образования является формирование культуры личности детей, создание единого культурно-образовательного, музыкально-эстетического пространства.

Музыкальное воспитание должно стать не просто образовательной областью – важно сделать музыку средством развития интегративных качеств, направить музыкальное воспитание на целостное развитие личности ребенка, достижение им школьной зрелости, выравнивание стартовых возможностей накануне обучения в первом классе.

Основные особенности развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) можно свести к следующим:

1. Помимо речевого нарушения, у них наблюдаются нарушения и других видов деятельности (изобразительной, некоторых видов музыкальной и др.).

2. Отмечается нарушение психических процессов и свойств, проявляющееся в недостаточном развитии восприятия, внимания, памяти, слабой ориентировке в пространстве, нарушении процессов возбуждения и торможения, их регуляции (замедленное включение в деятельность, недостаточная заинтересованность).

3. Наблюдается недостаточное развитие личности ребенка (самосознания, самооценки, взаимоотношений с окружающими людьми, мотивации, волевых процессов).

#### **Задачи музыкального воспитания:**

1. Воспитывать любовь и интерес к музыке

2. Развивать навыки во всех видах музыкальной деятельности: в пении, слушании, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах.

3. Развивать общую музыкальность путем развития основных и неосновных музыкальных способностей.

4. Содействовать воспитанию и формированию музыкального вкуса на основе первоначальных впечатлений от музыки.

5. Оказывать влияние на всестороннее развитие ребенка, используя все виды музыкальной деятельности (пение, слушание, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах) и все формы организации музыкальной деятельности (занятия, праздники и развлечения, самостоятельная музыкальная деятельность детей, музыка в повседневной жизни).

6. Развивать творческую активность во всех доступных детям видах музыкальной деятельности.

Это довольно сложная задача для детей с задержкой психического развития, но очень важная: её решение помогает им раскрыться, снять напряжение и обрести свободу движений и восприятия.

Музыкальное воспитание в коррекционных группах детского сада направлено, помимо решения музыкальных задач, на решение задач коррекционных, которым относятся следующие.

1. Оздоровление психики: воспитание уверенности в своих силах, выдержки, волевых черт характера. Помочь каждому ребенку почувствовать свой успех, самореализоваться в каком-либо виде музыкальной деятельности, развиваться более гармонично.

2. Нормализация психических процессов и свойств: памяти, внимания, мышления, регуляции процессов возбуждения и торможения. Контакты с музыкой способствуют развитию внимания, обеспечивают тренировку органов слуха. Большое внимание следует уделить развитию слухового внимания и памяти. Первый помощник в этом – хорошо развитое музыкальное восприятие.

3. Укрепление, тренировка двигательного аппарата: развитие равновесия, свободы движений, снятие излишнего мышечного напряжения, улучшение ориентировки в пространстве, координации движений; развитие дыхания; воспитание правильной осанки и походки; формирование двигательных навыков и умений; развитие ловкости, силы, выносливости.

4. Исправление ряда речевых недостатков.

Так же одним из самых мощных средств воспитания детей дошкольного возраста является краеведение. Оно воспитывает у детей сознательную любовь к родному краю как части великой Родины – России, связывает

воспитание с жизнью, помогает формировать нравственные понятия и чувства на основе своего края, имеет огромное воспитательное воздействие на формирование личности ребенка дошкольного возраста.

Задачи работы по ознакомлению с культурным наследием родного края:

1. Создание условий для восприятия сведений об историческом прошлом и культурном облике родного края.

2. Осуществление ознакомления дошкольников с историческим, культурным, географическим, природно-экологическим своеобразием родного региона.

3. Развитие бережного отношения к городу, его достопримечательностям, культурным ценностям, природе.

4. Воспитание чувства гордости за своих земляков, эмоционально-ценностное отношение к краю.

Для успешной реализации поставленных задач, а так же для наиболее полноценного гармоничного развития ребенка с ОВЗ в нашем ДОУ, был разработан цикл занятий на основе интеграции направлений «Музыка» и «Познание». Цель данного цикла:

Осуществление комплексного подхода к воспитанию детей в духе патриотизма, приобщение дошкольников к истории и культуре родного города, местным достопримечательностям, воспитание любви и привязанности к родному краю, посредством музыкально дидактических игр. Занятия проводятся один раз в месяц музыкальным руководителем и воспитателем группы.

Примерный перспективный план комплексных занятий

| Месяц    | Тема                               | Эпиграф   | Содержание   |
|----------|------------------------------------|---|--|
| Сентябрь | На огороде у Митрошки              | Забегали ножки на огород к Митрошке<br>Он огородник-садовод<br>Расскажет что и где растет   | Растения сада и огорода Сибири                                       |
| Октябрь  | Песенка дождя                      | Тучка вместе с ветерком<br>Постучалась к детям в дом<br>Листья по небу плывут<br>Дети песенки поют                                    | Метеоцентр. Погода в городе  |
| Ноябрь   | Теремок                            | Вот так терем-теремок!<br>Кто же в тереме живет?  | Поэты и писатели Алтайского края о животных                          |
| Декабрь  | Елочки-сосеночки, зеленые иголочки | Очень важная задача у ребят<br>Надо елку пригласить в детский сад<br>Платье новое ей к празднику сшить<br>Бусы яркие в подарок купить | Дефиле елочек, или как стать главной Новогодней елкой Барнаула       |
| Январь   | Пришла коляда, отворяй ворота      | Пришла коляда накануне Рождества,<br>Коляда-коляда, подай пирога  | Фольклорные традиции жителей Алтайского края и Сибири                |
| Февраль  | Богатырские забавы                 | Богатырская наша сила<br>Сила духа, сила воли.  | Шуточные состязания богатырей, созвучные русским народным традициям  |
| Март     | Приглашаем Вас в театр             | Я люблю в театр играть<br>Сказки всем рассказывать<br>Ты-Дюймовочка, я-крот<br>Нет...давай наоборот                                   | Экскурсы в театры Барнаула, инсценировка сказки                      |
| Апрель   | Город будущего                     | В детстве многие мечтали<br>В звездный космос полететь<br>Чтоб из этой звездной дали<br>край Алтайский осмотреть                      | Прогулка в Барнаульский планетарий. Космические истории              |
| Май      | Всегда мы помнить будем            | О прошлом помнит вся страна<br>Война России не нужна!   | 9 мая. Рассказ о героях-фронтовиках Алтайского края                  |
| Июнь     | Путешествие на веселом трамвайчике | Люблю я город Барнаул, он уголок моей России  | Путешествие по Барнаульским улицам и площадям с веселыми остановками |

## **СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПЛОСКОСТОПИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОЙ ОСАНКИ**

В настоящее время здоровье подрастающего поколения вызывает особую озабоченность государства и общества. Фундамент здоровья человека закладывается в дошкольном возрасте. Сегодня становятся привычными тревожные данные о систематическом ухудшении состояния здоровья, снижении уровня физической и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста (В.Ю. Давыдов, 1993; Т. Оверчук, 1994; Л. Михайлова, 1996). И хотя данные о количестве таких детей противоречивы, все исследователи сходятся в главном, что эти негативные тенденции продолжают усугубляться (В.Н. Новохатько, 1990; М.Н. Алиев, 1995; И.А. Иванова, 1999).

Именно дошкольный период характеризуется интенсивным формированием организма детей, их опорно-двигательного аппарата. В этом возрасте закладывается фундамент здоровья ребенка, а для морфологического совершенствования в этот период ведущее значение имеют рациональный двигательный режим и всесторонняя поддержка физического развития ребенка в семье, так и в образовательном учреждении. В современных условиях полноценное воспитание и развитие здорового ребенка возможно при интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной деятельности дошкольного учреждения и тесного взаимодействия педагогов (Л.Д. Глазырина, 1997; В.К. Волкова, 1999; М.Д. Маханаева, 2009 и др.).

Содержание педагогической деятельности представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Профессия педагога – одна из древнейших и почетных в истории человечества. Содержание профессии педагога заключается в воспитании подрастающего поколения. В «веере» тесно переплетающихся педагогических профессий достойное место занимает воспитатель. Воспитатель – лицо, осуществляющее воспитание, принимающее на себя ответственность за условия жизни и развития личности другого человека. Воспитатель дошкольного учреждения – одна из массовых современных педагогических профессий. Она возникла в XVII- XVIII вв., когда появились первые дошкольные учреждения.

Слова «педагог», «воспитатель» очень близки по значению, поскольку ими называют людей, которые посвятили себя педагогической деятельности, выбрали служение педагогической профессии.

Б.Т. Лихачев выделяет следующие структурные компоненты педагогической деятельности:

- знание педагогом потребности, тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых к человеку;
- научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям;
- педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция;
- высочайшая нравственная, эстетическая культура ее носителя.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога дошкольного учреждения была предметом изучения психологов и педагогов (Е.А. Панько, Л.Г. Семушина, В.И. Логинова, Р.С. Буре), было выявлено, что ей свойственны все компоненты педагогической деятельности, о которых говорилось выше.

Отсюда вытекают важнейшие профессиональные функции педагога:

- создание педагогических условий для успешного воспитания детей;
- обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей;
- осуществление воспитательно-образовательной работы с детьми – основная функция педагога дошкольного воспитания;
- участие в педагогическом просвещении родителей;
- регулировать и согласовывать воспитательные воздействия семьи и дошкольного учреждения;
- самообразование;
- участие в опытной, исследовательской работе.

От преподавателя во многом зависит формирование личности его учеников. Критерии педагогического мастерства складываются из совокупности деловых качеств преподавателя [1].

Обязательными деловыми качествами преподавателя физического воспитания должны быть: понимание идейных основ воспитания в нашей стране, знание своего дела, умение обучать движениям и воспитывать физические качества, умение организовывать коллектив занимающихся и находить важный подход к ученикам, умение наблюдать и учитывать результаты учебно-воспитательного процесса, умение воспитывать своим предметом, быть культурным.

К основным личным качествам, которыми должен обладать преподаватель, относятся: творческая активность, гибкость ума, трудолюбие, честность, бескорыстие, принципиальность, выдержка, требовательность, скромность, культура [4].

Педагог должен иметь необходимую теоретическую и практическую подготовку, систематически повышать свою квалификацию. Для осуществления задач физического воспитания, стоящих перед детским садом, воспитатель обязан изучить содержание и требования программы, уметь грамотно проводить все формы работы с детьми: физкультурные занятия, утреннюю гимнастику, подвижные игры и др., а также правильно оформлять документацию по планированию и учету работы [2; 7].

При проведении физических упражнений воспитателю нужно уметь: правильно и четко объяснять и показывать движения, подавать команды и распоряжения; использовать разнообразные приемы обучения; предупреждать и исправлять ошибки; оказывать помощь детям и обеспечивать страховку; соблюдать педагогический такт, сочетая требовательность с чуткостью и проявляя внимательное, заботливое отношение к детям; осуществлять наблюдения за самочувствием детей (по окраске кожи лица, потливости, дыханию), их вниманием (устойчивое, рассеянное), интересом к занятиям (снижение интереса, неусидчивость, излишняя подвижность), активностью (снижение активности, пассивность в действиях, отказ от выполнения физических упражнений), дисциплинированностью (нарушение правил игры), а также за качеством выполнения физических упражнений (нарушении координации, потеря ритмичности, снижение скорости и точности движений, нарушение осанки и др.) [3].

Воспитателю необходимо разбираться в состоянии здоровья и физического развития детей, уметь вести учет уровня развития двигательных навыков и физических качеств, а также изучать условия жизни ребенка в семье и использовать их в практической работе по физическому воспитанию.

Воспитатель призван следить за соблюдением гигиенических условий в помещении и на участке, за чистотой и сохранностью физкультурного оборудования, инвентаря, атрибутов, игрушек; совместно с родителями и детьми организовать устройство снежных горок, сооружений из снега, заливку ледяных дорожек, катка, подготовку ямы с песком для прыжков, дорожки для бега и т.д.

Воспитатель должен постоянно анализировать свою работу и изучать опыт передовых педагогов, участвовать в проведении и обсуждении открытых занятий физическими упражнениями, выступать на педагогических совещаниях, готовить материалы для методического кабинета, оформлять фотоальбомы, проводить диагностики и т.д.

Не менее важно проводить систематическую работу с родителями. Воспитатель подготавливает и проводит беседы, консультации, собрания, открытые занятия. В целях наглядной агитации и помощи родителям в организации правильного физического воспитания воспитатель организует уголки - выставки, стенды, брошюры по профилактике плоскостопия и формирования правильной осанки и т.д.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ДОУ 141 и МБДОУ 264 г. Барнаула. В ней приняли участие 20 детей в возрасте 5-6 лет.

Первый этап. Констатирующий эксперимент. Цель: оценить исходный уровень состояния осанки и стопы.

Второй этап. Формирующий эксперимент. Цель: разработать практикум по «Профилактике плоскостопия и формирования правильной осанки», спланировать педагогическую работу по его реализации, дать рекомендации воспитателям по проблеме исследования.

Третий этап. Контрольный эксперимент. Цель: исследовать уровень опорно-двигательного аппарата детей экспериментальной и контрольной групп на конечном этапе эксперимента и сделать вывод об эффективности проведенной работы по профилактике плоскостопия и формирования правильной осанки.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены в качестве основных показателей профилактики плоскостопия и формирования правильной осанки следующие: осанка, плоскостопие. Данные показатели были включены нами в определенные уровни состояния-двигательного аппарата:

Высокий уровень (от 4 до 5 баллов): у ребенка правильная осанка и нет признаков плоскостопия.

Средний уровень (от 2 до 3 баллов): у ребенка есть признаки нарушения осанки; уплощение стопы.

Низкий уровень (от 0 до 1 балла): у ребенка проявляются значительные признаки нарушения осанки. Жалобы на боли в груди, спине, позвоночнике; быстрая утомляемость, слабость; нарушение внимания; болезненность при ходьбе; боль в стопах.

Для выявления данных показателей с детьми были проведены методики ПИ (плечевой индекс) и методика В.А.Яралова – Яраленца плантография, с целью выявления уровня сформированности осанки и плоскостопия.

Вся вышеуказанная работа была проведена с детьми в течение 6 месяцев. Занятия проводились 2 раза в неделю в помещении.

В таблице представлены сводные результаты выполнения заданий констатирующего и контрольного экспериментов детьми контрольной и экспериментальных групп, с указанием уровня сформированности опорно-двигательного аппарата.

Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного экспериментов

| Группа детей и этап эксперимента                       | Количество детей | Средний балл | Уровни состояния ОДА |         |        |
|--|------------------|--------------|----------------------|---------|--------|
|  |                  |              | Высокий              | Средний | Низкий |
| Контрольная группа<br>Констатирующий эксперимент       | 10               | 2.65         | 0%                   | 80%     | 20%    |
| Контрольная группа<br>Контрольный эксперимент          | 10               | 2.7          | 10%                  | 70%     | 20%    |
| Экспериментальная группа<br>Констатирующий эксперимент | 10               | 3            | 20%                  | 60%     | 20%    |
| Экспериментальная группа<br>Контрольный эксперимент    | 10               | 3.3          | 40%                  | 50%     | 10%    |

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная деятельность воспитателя дошкольного учреждения весьма многогранна по своему содержанию и педагогической деятельности. За время проведенной работы по профилактике ОДА детей явно наметилась положительная динамика в экспериментальной группе, в то же время показатели в контрольной группе практически остались неизменными. Данные проведенного исследования доказывают эффективность предложенного практикума по «Профилактике плоскостопия и формирования правильной осанки» в работе с детьми 5 - 6 лет и позволяют рекомендовать их к практическому применению, как в условиях дошкольных учреждений, так и родителям в семье.

#### **Библиографический список**

1. Попов, Г. Д. Физкультурная деятельность дошкольников / Г. Д. Попов // Здоровье дошкольника. – 2008. – № 1. – С. 35.
2. Рунова, М. А. Активный отдых и самостоятельная активная деятельность детей дошкольного возраста / М. А. Рунова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 11. – С. 24- 27.
3. Тур, А. Ф. Физическое воспитание детей в семье: методическое пособие / А. Ф. Тур. – М. : Медгиз, 1971. – 111 с.
4. Физкультурные занятия в детском саду / под ред. О. М. Литвинова // пособие для педагогов дошкольных учреждений. – Ростов - на - Дону: Феникс, 2008. – 492 с.

**Янченко М.С.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Утробина Т.Г., канд. филол. наук, доцент*

## **КОМУНИКАТИВНЫЕ ОСНОВЫ КОЛЛЕКТИВНЫХ ИГР В ДОУ**

В последнее время многие педагогические и образовательные издания публикуют информацию о плюсе игрового общения перед обучающим. Личность ребенка раскрывается более спонтанно именно в игре, благодаря тому, что в процессе игровой деятельности снимается напряжение, дети ведут себя более легко, и раскованно.

Многие исследования показывают, что в дошкольном возрасте происходит явная дифференциация детей по их положению в группе. Некоторые дети уже в пять лет становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие – не пользуются особой популярностью – либо отвергаются, либо остаются незамеченными. Общение детей со сверстниками становится тем фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее социальное и нравственное развитие ребенка. Изучая качества и способности наиболее коммуникативных детей, можно понять, что нравится дошкольникам друг в друге и что позволяет ребенку завоевать расположение сверстников. Ведь именно те дети, которые уверены в себе, свободно могут общаться с окружающими их людьми.

Игра является ведущей деятельностью дошкольника. Поэтому, почему с помощью ненавязчивой игры не привить бы ребенку все необходимые ему знания, умения. В том числе и коммуникативные навыки в общении, умение правильно выражать свои мысли, чувства и т. д.

Я считаю, если вмешиваться в игру ребенка ненавязчиво и стимулировать его действовать по определенным правилам, играть на глазах у ребенка с его игрушками, повторяя все действия, а потом указать на роль. Ребенок, наблюдая за взрослым, будет играть так же, внося свои изменения, дополняя эти действия.

Нужно стимулировать самостоятельное мышление ребенка. Для трех - четырехлетних детей создавать разнообразные игровые ситуации. Например: “Доктор всех лечит”, “Пойдём на природу” и др. Просить ребенка не уезжать на стоянку, так как надо помочь в строительстве, вызвать врачей для заболевшей куклы.

Так же очень важно направлять игру детей, не разрушая ее, сохранять самостоятельный и творческий характер игры, непосредственность переживаний, веру в правду игры. Как доказана игра, специально созданная взрослым, на основе личных взаимоотношений между взрослыми. Игра способна предотвратить семейные конфликты, например, можно настроить ребенка на сон, обратившись к нему в игре: “Доктор, вашим больным нужен покой, и им пора спать”, или предложить отправить машины в гараж, который закрывается на ночь.

«Если взрослые помогут ребенку в детстве овладеть способами ролевого поведения, то он может войти в более разнообразную игровую деятельность с ролевым поведением, осваивая и другие роли. Можно, включаясь в игру, перенацелить ребенка, например, если он все время играет в военного или в такую же игру, но только на компьютере, которые убивают, то взрослый может взять на себя роль командующего, и тогда военному будет необходимо подчиняться взрослому, защищать, а не нападать».[1]

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением (С.А. Шмаков) Игра это ведущая деятельность у детей в дошкольном возрасте (В.А. Сухомлинский) Игра – это один из видов деятельности индивида (З. Фрейд). Игра – есть сильнейшее средство включения ребенка в систему общественных отношений (В.С. Кукушин)

Самое масштабное исследование феномена игры было проведено Й. Хейзингой в его историко-культурологическом исследовании «Человек играющий» – «HOMO LUDENS. Опыт определения игрового элемента культуры». Это фундаментальное исследование рассказывает о смысле феномена игры и значение ее в человеческой цивилизации. Но самое главное это гуманистическая подоплека этой концепции, которая видна на разных этапах истории культуры многих стран и народов. Склонность и способность человека выражать в формы игрового поведения разные стороны жизни выступает как объективная ценность присущих ему творческих устремлений – важнейшего его достояния.

Ощущение и ситуация игры, давая, как убеждает нас непосредственный опыт, максимально возможную свободу ее участникам, реализуются в рамках контекста, который сводится к появлению тех или иных жестко очерченных правил – правил игры. Смысл и значение игры целиком определяются отношением непосредственного, феноменального текста игры – так или иначе опосредованному универсальному, то есть включающему в себя весь мир, контексту человеческого существования. [2]

Рассматривая «природу и значение игры как явления культуры, то игру как изначальное понятие и функцию, которая исполнена смыслом; биологические основы игры; игру как некую величину в культуре» [3]. Хейзинга приходит к выводу, что «игра это чрезвычайно самостоятельная категория; Игра располагается вне других категорий. Как свободное действие, ограничена местом и временем; Игра устанавливает порядок и правила игры, которые бесспорны и обязательны» [4]. Группирующая сила игры заключается в «отстранении обыденной жизни». Игра поддерживает мировой порядок через его представление». Хейзинга говорит: «Все же, мне кажется, *homoludens*, человек играющий, указывает на столь же важную функцию, что и *delens*, и поэтому, наряду с *homofaber*, вполне заслуживает права на существование. Есть одна старая мысль, которая свидетельствует, что если продумать до конца все, что мы знаем о человеческом поведении, оно покажется нам всего лишь игрою. Тому, кто удовлетворится этим метафизическим утверждением, нет нужды читать эту книгу. С давних пор Хейзинг все более определенно шел к убеждению, что человеческая культура возникает и разворачивается в игре, как игра» [5].

Изучая концепцию и выражение понятия игры в языке, приходим к выводу, что понятия об игре в разных странах не равнозначны, общее понятие игры обосновывается поздно, понятие игры распределяется иногда, между несколькими словами. «В противоположность греческому, с его изменчивой и многообразной экспрессией подхода к игровой функции, латынь, как ни странно, располагает собственно лишь одним словом, выражающим всю область игры и игровых действий: *ludus*, *ludere*, – где *lusus* лишь производное. Кроме этого, есть еще *iocus*, *iocari*, но со специфическим значением шутки, забавы. Этимологическую основу *ludere*, хотя это слово и могли употреблять, говоря о резвящихся рыбах, порхающих птицах, плеске воды, шелест листьев тем не менее вряд ли соотносили с быстрым движением, – как соотносятся с ним столь многие слова игровой сферы, – скорее с областью несерьезного, видимости, насмешки. *Ludus*, *ludere* охватывает детскую игру, отдых, состязание, литургическое, и вообще сценическое, действие, азартные игры. В словосочетании *laesludentes* оно означает танцевать. Значение принимать вид чего-либо явно выходит на передний план. Сложные слова *alludo* [заигрывать, намекать], *colludo* [играть вместе, быть заодно], *illudo* [играть, насмехаться, обманывать] также устремляются в направлении мнимого, обманчивого. От этой семантической почвы *ludi* отдаляется к значению публичные игры, занимавшие в жизни римлян столь важное место, а *ludus* – к значению школа; оно исходит при этом из значения состязание, другое, по всей вероятности, – из упражнения.

Интересно, что *ludus*, *ludere* в общем значении игра, играть не только не переходит в романские языки, но даже, насколько я вижу, едва ли оставляет в них какой-либо след. Во всех романских языках и, очевидно, уже в ранний период, конкретные *locus*, *iocari* расширили свое значение до игра, играть, тогда как *ludus*, *ludere* были полностью вытеснены. Во французском это *jeu*, *jouer*, в итальянском – *gioco*, *giocare*, в испанском – *juego*, *jugar*, в португальском – *jogo*, *jogar*, в румынском – *joc*, *jucare*. Вызвано ли было исчезновение *ludus* фонетическими или семантическими причинами, остается здесь вне поля нашего зрения»[6].

Большое значение у Хейзинги занимает рассмотрение игровых элементов современной культуры, в который входит «Игровой элемент современного искусства. – Игровое содержание общественной и политической жизни. – Игровое содержание политики. – Игровые обычаи парламентской деятельности. – Является ли война игрою? – Игровой элемент необходим» [7] – и многое другое.

В заключение своего исследования Хейзинга задает вопрос – «Все ли человеческое это игра!» и рассматривает «Критерий нравственного суждения».

Уже в своих наипростейших формах, в том числе и в жизни животных, игра есть нечто большее, чем чисто физиологическое явление либо физиологически обусловленная психическая реакция. И как таковая игра

переходит границы чисто биологической или, по крайней мере, чисто физической деятельности. Игра – это функция, которая исполнена смысла. В игре вместе с тем играет нечто выходящее за пределы непосредственного стремления к поддержанию жизни, нечто, вносящее смысл в происходящее действие. Всякая игра что-то значит. Назвать активное начало, которое придает игре ее сущность, духом было бы слишком, назвать же его инстинктом было бы пустым звуком. Как бы мы его ни рассматривали, в любом случае эта целенаправленность игры являет на свет некую нематериальную стихию, включенную в самую сущность игры.

Можно сделать вывод, что в жизни человека феномен игры всегда имел очень большое значение, от развития способов общения до уточнения способов и методов человеческого взаимодействия. Исследования, сделанные психологами, социологами, педагогами, биологами и другими специалистами и учеными, способствуют изучению и более обширному использованию игровых технологий и введению игры не только в общественные, но и в производственные отношения. Но, всё таки, самую большую пользу в познавательном смысле игра несет именно в детском возрасте.

#### ***Библиографический список***

1. Абрамян, Л. А. О возможности игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников / Л. А. Абрамян // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания. – Таллин, 1984. – 324 с.
2. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детском возрасте / Г. М. Бреслав. – М., 1990. – 346 с.
3. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л. А. Венгер. – М., 1969. – 140 с.
4. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. – М., 1986.. – 45 с.
5. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детском возрасте / Г. М. Бреслав. – М., 1990. . – 370 с.
6. Гальперин, П. Я. поэтапное формирование как метод психологического исследования // Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин. – М., 1978. – 273 с.
7. Геллер, Е. М. Наш друг – игра / Е. М. Геллер. – Минск : Народная авеста, 1979. – 105 с.



## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Акылбаева Г.К.  
Семей (Казахстан),  
ГУ им. Шакарима*

### ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Среди познавательных процессов особенное место занимает внимание, поскольку оно не имеет собственного содержания, а обслуживает другие психические процессы. Внимание во многом определяет успешность их функционирования. Психология внимания – одна из классических областей психологии. Ее изучением занимались Н. Н. Ланге, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Добрынин и многие другие ученые. От уровня развития свойств внимания (устойчивости, концентрации, объёма, распределения, переключения) и от уровня сформированности произвольного внимания во многом зависит и успешность учебной деятельности в целом. Сегодня проблемы, связанные с развитием внимания у школьников, вызывают беспокойство у педагогов, родителей, психологов.

Внимание – весьма сложный раздел психологических знаний, который в последнее время привлекает все больший интерес психологов и рождает сложные и неоднозначные теории объяснения. Проблема внимания нередко рассматривается лишь в связи с другими психическими функциями: памятью, мышлением, воображением, восприятием. Действительно, проявления внимания нельзя увидеть отдельно от них, в чистом виде. Поэтому во многих учебниках психологии внимание трактуется как своего рода побочная, вспомогательная психическая функция. Однако сегодня оно все чаще начинает рассматриваться учеными едва ли не как главная, принципиально важная для жизни и деятельности человека способность, без которой невозможно как его физическое выживание, так и достижение высот творческой деятельности.

«Наличие у человека высших форм внимания, – пишет С. Л. Рубинштейн, – в конечном счете означает, что он как личность выделяет себя из окружающей среды, противопоставляет себя ей и получает возможность, мысленно включая наличную ситуацию в различные контексты, ее преобразовывать, выделяя в ней в качестве существенного то один, то другой момент. Внимание в этих высших своих формах характеризует своеобразие человеческого предметного сознания» [5]. Жизнь невозможна без внимания как умения активно сосредоточиться на чем-то одном, главным, отбросив все случайное, в данный момент ненужное.

Внимание – это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте. Объектом внимания может быть все, что угодно, – предметы и их свойства, явления, отношения, действия, мысли, чувства других людей и свой собственный внутренний мир. Внимание не является самостоятельной психической функцией, его нельзя наблюдать само по себе. Это особая форма психической активности человека, и она входит как необходимый компонент во все виды психических процессов. Внимание – это всегда характеристика какого-то психического процесса: восприятия, когда мы вслушиваемся, рассматриваем, принимаем, пытаемся различить какой-либо зрительный или звуковой образ, запах; мышления, когда мы решаем какую-то задачу; памяти, когда мы что-то определенное вспоминаем или пытаемся запомнить; воображения, когда мы стараемся что-то отчетливо представить себе. Таким образом, внимание – это способность человека выбирать важное для себя и сосредоточивать на нем свое восприятие, мышление, воображение и др.

Внимание – необходимое условие качественного выполнения любой деятельности. Оно выполняет функцию контроля и особенно необходимо при обучении, когда человек сталкивается с новыми знаниями, объектами, явлениями. Внимание в значительной мере определяет ход и результаты учебной работы. Различают внимание внешнее и внутреннее. Внешнее внимание направлено на окружающие предметы и явления, внутреннее – на собственные мысли, чувства и переживания. Физиологическую основу внимания составляют ориентировочно-исследовательские рефлексy, которые вызываются новыми раздражителями или неожиданными изменениями обстановки. К. Д. Ушинский отмечал огромную роль внимания в психической деятельности: «...внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» [10].

Н.Н. Ланге выделил следующие основные подходы к проблеме природы внимания.

1. Внимание как результат двигательного приспособления. Приверженцы этого подхода исходят из того, что раз мы можем произвольно переносить внимание с одного предмета на другой, то внимание невозможно без мускульных движений. Именно движения приспособляют органы чувств к условиям наилучшего восприятия.

2. Внимание как результат ограниченности объема сознания. Не объясняя, что понимается под объемом сознания и какова его величина, И. Герберт и У. Гамильтон считают, что более интенсивные представления вытесняют или подавляют менее интенсивные.

3. Внимание как результат эмоции. Эта теория, особенно блестяще развитая в английской ассоциационной психологии, указывает на зависимость внимания от интересности представления. Так, Дж. Миль указывал: «Иметь приятное или тягостное ощущение или идею и быть к ним внимательным – это одно и то же».

4. Внимание как результат апперцепции, т.е. как результат жизненного опыта индивида.

5. Внимание как особая активная способность духа. Некоторые психологи принимают его за первичную и активную способность, происхождение которой необъяснимо. 6. Внимание как усиление нервного раздражителя. Согласно данной гипотезе внимание обусловлено увеличением местной раздражительности центральной нервной системы.

Одну из наиболее известных психологических теорий внимания предложил Т. Рибо. Он предполагал тесную зависимость между эмоциями и произвольным вниманием. Он считал, что интенсивность и продолжительность такого внимания непосредственно обусловлены интенсивностью и продолжительностью ассоциированных с объектом внимания эмоциональных состояний. Состояние внимания всегда сопровождается не только эмоциональными переживаниями, но также определенными изменениями физического и физиологического состояния организма. Т. Рибо подчеркивал значение физиологических связей психических процессов и состояний, и это обстоятельство сказалось на его трактовке внимания. Он полагал, что двигательный эффект внимания состоит в том, что некоторые ощущения, мысли, воспоминания получают особую интенсивность и ясность по сравнению с прочими от того, что вся двигательная активность оказывается сосредоточенной на них [1].

В умении управлять движениями заключается и секрет произвольного внимания. Произвольно восстанавливая движения, связанные с чем-то, мы тем самым обращаем на это наше внимание. Установка, по мнению Д.Н. Узнадзе, напрямую связана с вниманием. Внутренне она и выражает собой состояние внимания человека. Этим объясняется, в частности, то, почему в условиях импульсивного поведения, связанного с отсутствием внимания, у человека, тем не менее, могут возникать вполне определенные психические состояния, чувства, мысли, образы. С понятием установки в теории Д.Н. Узнадзе также связано понятие объективации. Она трактуется как выделение под влиянием установки определенного образа или впечатления, полученного при восприятии окружающей действительности [8].

С точки зрения П.Я. Гальперина, внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности. Оно представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент времени в психике человека. Внимание как самостоятельный, конкретный акт выделяется лишь тогда, когда действие становится не только умственным, но и сокращенным. Не всякий контроль следует рассматривать как внимание. Контроль лишь оценивает действие, в то время как внимание способствует его улучшению. Во внимании контроль осуществляется при помощи критерия, меры, образца, что создает возможность сравнения результатов действия и его уточнения.

Теория нервного подавления пытается объяснить основной факт внимания – преобладание одного представления над другими – тем, что лежащий в основе первого физиологический нервный процесс задерживает или подавляет физиологические процессы, лежащие в основе других представлений и движений, результатом чего является факт особой концентрации сознания.

Среди современных отечественных психологов оригинальную трактовку внимания предложил П.Я. Гальперин [9]. Основные положения его концепции можно свести к следующим:

- внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности и представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент в психике человека;
- по своей функции внимание представляет контроль за этим содержанием. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части;
- с точки зрения внимания как деятельности психического контроля все конкретные акты внимания – и произвольного и непроизвольного – являются результатом формирования новых умственных действий.

Вполне очевидно, что указанные теории опираются на реальные факты, однако, абсолютизируя выделенные феномены, они игнорируют все остальные проявления. Правильно понять феномен внимания можно лишь в совокупности всех его свойств. Таким образом, внимание не только создает наилучшие условия для психической деятельности, но и несет сторожевую службу, помогая человеку своевременно реагировать на различные изменения в окружающей среде и в собственном организме.

Обучение ребенка в школе, процесс приобретения знаний способствует быстрому росту у младших школьников непроизвольного внимания, развивающегося у них главным образом на почве возникающих интересов, и в частности интереса к учебным занятиям. У младших школьников непроизвольное внимание в большей степени зависит от впечатляемости материала, от его наглядности и конкретности, от воздействия на эмоциональную сферу ребенка. Хотя у младшего школьника наиболее развито внимание непроизвольное, однако, первые годы учения – главный период формирования и произвольного волевого внимания.

Произвольное внимание, указывает Ф.Н. Гоноплин, «имеет большое значение в учебной работе младшего школьника, хотя умение управлять сосредоточенностью своего сознания у ребенка этого возраста еще недостаточно развито». Наличие многообразных учебных обязанностей, вся обстановка школьной жизни, способствуют развитию этого вида внимания. В каждой учебной работе далеко не все представляет непосредственный интерес для ученика, и часто он принужден произвольно сосредотачиваться на предмете в силу опосредованного интереса к работе. Внимание детей младшего школьного возраста неустойчиво, оно часто переключается с одного объекта на другой в силу потребности ребенка в широкой ориентировке в окружающем, трудностью не смотреть на то, что можно видеть, не замечать того, что, так или иначе, доносится

до слуха. Поэтому из поля внимания детей надо удалять все, что не имеет отношения к работе на уроке. Учитель не всегда понимает, что служит причиной рассеянности детей.

Рассеянность младших школьников особенно часто возникает, когда учебный материал кажется им неинтересным, скучным, не возбуждает у них эмоций. Многие недостатки внимания исчезают у ученика в процессе правильно организованной учебной работы. Сосредоточенность младших учащихся становится устойчивой, если им ясна задача, цель работы, которую они выполняют. Особенностью внимания младших школьников является то, что оно очень часто поддается внешним воздействиям, в большей степени зависит от условий, в которых идет работа учащихся. Часто то, что не влияет на внимание старших школьников, служит большим отвлекающим фактором для младших учащихся.

Опыт нашей работы с младшими школьниками показал, что одной из причин невнимательности ребенка является общее слабое состояние его здоровья. Невнимательностью отличаются нервные, болезненные дети, страдающие малокровием и общим истощением нервной системы. Они бывают рассеянными на уроках и вследствие того, что иногда не досыпают, нерегулярно питаются, не соблюдают правильного режима дня. Поэтому учителю нужно учитывать индивидуальные особенности внимания детей, которые в значительной степени обусловлены личностными факторами. Знание причин, обуславливающих индивидуальные особенности внимания младшего школьника, осуществление индивидуального подхода – путь развития свойств внимания, а вместе с тем и формирования личности.

#### *Библиографический список*

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 155 с.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология внимания : хрестоматия по психологии / Ю. Б. Гиппенрейтер, В.Л. Романов. – М., 2000. – 476 с.
3. Коломинский, Я. Л. Человек: психология / Я. Л. Коломинский. – М. : Просвещение, 1986. – 358 с.
4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 288 с.
5. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М., 1998. – Т. 1. – 415 с.
6. Рибо, Т. Психология внимания : хрестоматия о внимании / Т. Рибо. – М., 1976. – С. 46-47.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1998. – 420 с.
8. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – М., 1980.
9. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский – М., 1954. – Т. 2. – 339 с.

*Анищенко В.В.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Паутова В.В., ст. преп. кафедры психологии*

## **РОЛЬ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОТДЕЛОВ ГОЛОВНОГО МОЗГА**

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и улучшении физического здоровья посредством занятий определёнными двигательными упражнениями. Истоки кинезиологии мы находим во всех известных философских системах древности и прогрессивных педагогических трудах современности. Так, древнекитайская философская система Конфуция демонстрировала роль определённых движений для укрепления здоровья и развития ума. Сходные элементы содержала древнеиндийская йога. Кинезиология – наука, изучающая движение во всех его проявлениях.

Современные кинезиологические методики направлены на активизацию различных отделов коры больших полушарий головного мозга, что позволяет развивать способности человека или корректировать проблемы в различных областях психики. Кинезиология рассматривает мозг как компьютер, в котором уже заложена информация обо всех функциональных связях в организме. Мозг накапливает информацию и способен решить любую задачу, связанную с регуляцией функций организма.

Наше тело играет объединяющую роль во всех интеллектуальных процессах, начиная с раннего детства и до глубокой старости. Важнейшая роль тела в процессе учения уже отчётливо доказана многими научными исследованиями. Чем подробнее учёные рассматривают сложные связи, существующие между мозгом и телом, тем отчётливее выявляется главное: движение необходимо для учения. Движение пробуждает и активизирует многие умственные способности [2].

Существует Гимнастика Мозга, упражнения которой активизируют полноценную деятельность ума и тела, помогают управлять своей эмоциональной, физической и умственной жизнью. Эти интегрирующие упражнения пробуждают систему «интеллект-тело» и приводят её в готовность к обучению.

В 1987 году в США была основана Организация Образовательной Кинезиологии. С этого времени Гимнастика Мозга начала распространяться по всему миру, что способствовало повышению результатов в развитии у школьников как общих, так и специальных учебных заведений [1].

Самый благоприятный возраст для интеллектуального развития – это возраст до 10-12 лет, когда кора больших полушарий окончательно не сформирована, согласно таблице по смене этапов развития коры больших полушарий в постнатальный период, разработанной К. Ханнафорд.

Динамика развития корковых полушарий в постнатальный период жизни (по К. Ханнафорд)

| Возраст      | Развития областей головного мозга | Функции  |
|--------------|-----------------------------------|--|
| 1,5 – 4,5 г. | Лимбическая система               | Развитие эмоциональной и речевой сферы, воображения, памяти, овладение грубыми моторными навыками  |
| 4,5 – 7 лет  | Правое (образное) полушарие       | Обработка в мозге целостной картины на основе образов, движения, ритма, эмоций, интуиции, внешней речи, интегрированного мышления  |
| 7 – 9 лет    | Левое (логическое) мышление       | Детальная и линейная обработка информации, совершенствование навыков речи, чтения и письма, счёта, рисования, танцевальных движений, восприятия музыки, развитие мелкой моторики рук |
| 8 лет        | Лобная доля                       | Совершенствование навыков тонкой моторики, становление внутренней речи, контроль социального поведения. Развитие координации движений глаз: слежение и фокусирование                 |
| 9 – 12 лет   | Мозолистое тело и миелинизация    | Комплексная обработка, получаемой информации, всем мозгом  |

Под влиянием кинезиологических упражнений в организме происходят положительные структурные изменения. При этом, чем более интенсивна нагрузка, тем значительнее эти изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. Успешность обучения детей зависит от своевременного развития межполушарного взаимодействия и подбора индивидуальных методик, учитывающих индивидуальный профиль функциональной асимметрии [2]. Учитывая функциональную специализацию полушарий (правое – гуманитарное, образное; левое – математическое знаковое), а также совместную деятельность в осуществлении высших психических функций, можно полагать, что нарушение межполушарной передачи информации искажает познавательную деятельность детей.

В последнее время отмечается увеличение количества детей с различными нарушениями в развитии, с затруднениями в развитии, с затруднениями в обучении, трудностями в адаптации. Для определения имеющихся у них нарушений, предупреждение развития патологических состояний, укрепления психического здоровья, необходимо проведение комплексной психологической коррекционной работы. Одним из составляющих элементов такой работы является кинезиологическая коррекция.

Традиционные методы психолого-педагогического воздействия на ребёнка не приносят устойчивого положительного результата, так как они устраняют первопричину нарушений. В отличие от них, метод кинезиологической коррекции направлен на механизм возникновения психофизических отклонений в развитии, что позволяет снять не только отдельный симптом, но и улучшить функционирование, повысить продуктивность протекания психических процессов. Применение данного метода позволяет улучшить у ребёнка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю. Учителя, использующие кинезиологические упражнения на уроках, отмечают улучшение почерка, повышение работоспособности, активизацию интеллектуальных и познавательных процессов.

Основным требованием к квалифицированному использованию специальных кинезиологических комплексов является точное выполнение движений и приемов. Педагог или психолог обязаны сначала сами освоить, под руководством инструктора по практической кинезиологии, все упражнения до уровня осознания субъективных признаков изменений, происходящих в системах организма. После этого обучить каждого ученика, получив обратную информацию о специфике воздействия. Применений специальных кинезиологических упражнений возможно как на предметных уроках, так и на специальных уроках кинезиологии. Кинезиологические занятия дают как немедленный, так и кумулятивный (накапливающийся) эффект для повышения умственной работоспособности и оптимизации интеллектуальных процессов.

Занятия должны проводиться в доброжелательной обстановке, так как наиболее эффективной является эмоционально приятная деятельность ребенка. Занятия, проходящие в ситуации стресса, не имеют интегрированного воздействия. Результативность занятий зависит от систематической и кропотливой работы: игры и тренинги могут быть индивидуальными или групповыми. С каждым днем занятия могут усложняться, объем заданий увеличиваться, наращиваться темп выполнения заданий. Происходит расширение зоны ближайшего развития ребенка и переход ее в зону актуального развития.

Если кинезиологические упражнения используются на предметных уроках, то необходимо учитывать следующее: выполнение стандартных учебных действий может прерываться сериальным кинезиологическим комплексом, тогда как творческую деятельность прерывать нецелесообразно. В случае, когда учащимся предстоит интенсивная умственная нагрузка, требующая раскрытия интеллектуального потенциала и элементов творчества, специальный кинезиологический комплекс рекомендуется применять перед началом

работы. Это объясняется тем, что творческие виды деятельности, связанные с работой правого полушария и целостного восприятия, должны выполняться при полном погружении в проблему. Деятельность, связанная с логикой, знаками, чертежами и, следовательно, с работой левого полушария и дискретного восприятия, может быть прервана выполнением специальных упражнений [1].

Комплекс упражнений включает в себя: растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию:

- растяжки нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость);

- дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность;

- глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие (одназначные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма);

- упражнения для релаксации способствуют расслаблению, снятию напряжения.

Кинезиологические упражнения повышают стрессоустойчивость, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчает процесс чтения и письма. Благодаря двигательным упражнениям для пальцев происходит компенсация левого полушария и активизация межполушарного воздействия, что способствует детской стрессоустойчивости к обучению в школе [3].

На сегодняшний день кинезиология является одной из самых экологических отраслей на стыке медицины, психологии и педагогики, используя такие преимущества как безопасность, возможность индивидуального и фронтального применения и точного дозирования объема движений. В связи с этим применение кинезиологического подхода в процессе межполушарного взаимодействия мозга позволяет создать условия, при которых усилия обучающихся объединяются с их спонтанной активностью.

#### **Библиографический список**

1. Деннисон, П. И. Гимнастика мозга / П. И. Деннисон, Г. И. Деннисон. – Орехово-Зуево : Частное образовательное учреждение психологической помощи «Восхождение», 1998. – 61 с.
2. Сиротюк, А. Л. Коррекция обучения и развития школьников / А. Л. Сиротюк. – М. : Творческий центр: Сфера, 2002. – 80 с.
3. Шанина, Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков / Г. Е. Шанина. – М. : ВНИИФК, 1999. – 54 с.

**Борисова Т.П.**

*Барнаул, МБОУ «Гимназия №85»*

## **ТРУДНОСТИ ПЕРЕХОДА В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ**

Проблема поступления в первый класс активно обсуждается в социуме, детей готовят к школе еще в детском саду. А поступлению в основную школу (так называются классы с пятого по девятый) внимания уделяется мало, хотя это очень важный и сложный этап в жизни каждого ученика. Считается, что в этом возрасте дети уже достаточно взрослые и самостоятельные, но, к сожалению, это не так. Адаптация учащихся пятых классов к обучению в средней школе – значимая и актуальная проблема. При переходе из начальной школы пятиклассников ожидает резкая смена социальной ситуации обучения. Включаясь в новую для них систему отношений и общения с учителями, одноклассниками, учащиеся начинают занимать среди них новое место, выполнять новые функции.

Дети только осваивают новые для них качества – ответственность, самостоятельность, волевую регуляцию поведения. С переходом в среднее звено у пятиклассников меняется социальное окружение – вместо одного учителя в начальной школе – много учителей-предметников, со своими личностными особенностями и различными стилями педагогической деятельности. В этот период может меняться состав класса, вместе с ним возникает необходимость построения новых взаимоотношений со сверстниками, а также меняется система деятельности (новая ступень школьного образования). Ситуация новизны для любого человека в определенной степени является тревожной, а для ребенка особенно. Некоторые дети с легкостью входят в новую систему требований, норм и социальных отношений, но многие учащиеся в этот период становятся неуверенными в себе, у них снижается успеваемость в учебе по сравнению с начальной школой. Они испытывают трудности в общении с педагогами и сверстниками. Пятиклассники переживают эмоциональный дискомфорт, прежде всего из-за неопределенности представлений об особенностях и условиях обучения. У них возникает состояние внутренней напряженности и растерянности. Собственная тревожность мешает ребенку адекватно воспринимать школьную жизнь, строить отношения с одноклассниками и учителями. Все это усложняет учебный процесс, так как продуктивная учебная деятельность становится проблематичной. Учащийся с высокими потенциальными возможностями может превратиться в отстающего по некоторым предметам ученика. Легкость и быстрота приспособления к новым условиям обучения зависит не только от интеллектуальных способностей пятиклассника, но и от того насколько у него сформированы умения и навыки, необходимые для успешной адаптации. А именно: умения устанавливать межличностные отношения с педагогами и сверстниками; понимать и принимать требования учителей; принимать и соблюдать школьные

правила; навыки совместной деятельности (в парах, мини-группах); принятия верных решений в конфликтных ситуациях; адекватной самооценки, уверенного поведения.

Чтобы адаптационный период прошел у детей быстро и наиболее безболезненно необходимо создать доброжелательную атмосферу, помочь каждому ребенку осознать себя самостоятельным, как в учебной деятельности, так и в общении. От того, как пройдет адаптация учащегося к новой для него системе обучения, будет зависеть дальнейшее формирование личности подростка.

Перемены, происходящие в нашем обществе, требуют совершенствования образовательного процесса, который обеспечивает системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС. Развитие личности в системе образования происходит через формирование универсальных учебных действий. Овладение УУД позволяет учащимся самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая организацию усвоения знаний, то есть умения самостоятельно учиться. К основным видам УУД относятся: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Для успешного формирования важнейшей компетенции личности – умения учиться, необходимо создание благоприятных условий для личностного и познавательного развития учащихся. В нашей гимназии это осуществляется психологическим сопровождением образовательного процесса, одним из направлений которого является работа с учащимися пятых классов на основе программы С.В. Кривцовой «Жизненные навыки», с помощью которой создаются необходимые условия, помогающие младшим подросткам адаптироваться не только к школе, но и к окружающему миру. На этих занятиях у детей появляется возможность лучше узнать и понять себя, получить главную потребность подростка в этот момент – достижение определенной безопасности, снизить тревожность, наилучшим образом освоить жизненные навыки и социальные умения.

Особенность психологии младшего подросткового возраста заключается в том, что дети недостаточно осознают свои переживания и далеко не всегда способны понять причины, их вызывающие. Они еще не могут осознавать и управлять своими чувствами в той мере, в которой этого от них требуют взрослые. Это может приводить к импульсивности поведения, осложнениям в общении со сверстниками и взрослыми. На трудности в школе они чаще всего отвечают эмоциональной реакцией – гневом, страхом, обидой. Способность осознавать и контролировать свои переживания, понимать эмоциональное состояние других людей формируется у детей весьма хаотично, определяя практически неизбежную возрастную дисгармонию поведения, которая, если вовремя не помочь детям, будет усиливаться в раннем подростковом периоде. Если не научить детей принимать свои чувства, адекватно выражать их и находить конструктивные способы выхода из сложных ситуаций, преодолевать возрастающие требования социальной среды, трудно будет избежать предпосылок формирования отклоняющегося поведения.

Цель введения программы: оказание психологической поддержки учащимся пятых классов в период адаптации и на протяжении всего года вхождения в новые для них условия обучения. В процессе внедрения данной программы решаются такие необходимые для становления и развития личности ребенка: развитие эмоционального интеллекта; формирование и развитие позитивной самооценки; формирование позитивной Я-концепции; развития навыков взаимоотношений, поведения в конфликтных ситуациях; развитие умений и навыков, связанных с принятием решений, принятия на себя ответственности; воспитание толерантности; повышение самоуважения и уважения к окружающим.

Методы работы: беседы, ролевые и подвижные игры, развивающие упражнения, обсуждения, рисование и составление коллажей.

Преимущество программы – ее небольшой объем, благодаря которому она органично вписывается в рамки учебного процесса, эффективно решая проблему школьной дезадаптации учащихся при переходе в среднюю школу. Данная программа может быть использована в практической деятельности педагогами-психологами, работающими с младшими подростками.

Для отслеживания результата эффективности использования программы в начале и в конце года проводится изучение уровня адаптации учащихся к обучению в школе (Анкета Н.Г. Лускановой), определение самооценки и уровня притязаний (методика Дембо-Рубинштейна), а также тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, адаптированный Ю. З. Гильбух) Используется метод наблюдения.

Программа состоит из нескольких блоков.

**1 блок «Я – Ты – группа»** Здесь формируются правила, по которым мы живем, умения предъявлять свои особенности внешнему миру, создается атмосфера психологической безопасности, начинается работа с собственными чувствами, снижение тревожности в адаптационный период.

**2 блок «Учимся общаться».** Преодоление трудностей при установлении контакта с собеседником, при передаче и восприятии информации, при необходимости организации какой-либо совместной работы, формирование навыков эффективного общения и совместной деятельности.

**3 блок «Конкуренция или сотрудничество».** Формирование и развитие навыков разрешения конфликтов у подростков, прояснение границ и правил взаимодействия в сложных ситуациях, обучение правильному поведению в конфликте. В ходе занятий создаются специальные ситуации, где отрабатываются и закрепляются необходимые навыки выхода из конфликта.

**4 блок «Другие».** Проблемы подростковой толерантности. Главная цель этого блока – дать подросткам возможность получить опыт принятия другого человека, непохожего на него, понять, что непохожесть не значит «опасный».

Как уже отмечалось, в настоящее время существует необходимость помогать каждому ребенку в успешной адаптации к средней школе, в поисках своих ресурсов, утверждения веры в себя и в свои возможности, устремлении к преодолению школьных трудностей. Итогом работы по данной программе с младшими подростками является приобретение ребенком чувства уверенности в себе, стремления узнавать новое, приобретение навыков успешного взаимодействия с одноклассниками и учителями. В результате ребенок познает не только внешний мир, но и самого себя. В процессе наблюдения за учащимися на протяжении учебного года наблюдалась положительная динамика школьной адаптации, повышение активности на уроках, улучшение психологического климата в классе, формирование навыков совместной деятельности (в парах, в микрогруппах) и общения между детьми (в том числе и между мальчиками и девочками), снижение тревожности. Дети стали активнее высказывать свое мнение, появилось умение отстаивать свою точку зрения в конструктивном диалоге. При обсуждении общих проблем у учащихся появилось умение слушать и слышать своих собеседников.

#### **Библиографический список**

1. Кривцова, С. В. Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (5-6 класс) / С. В. Кривцова [и др.]; под ред. С. В. Кривцовой. – М. : Генезис, 2012. – 336 с.
2. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2013. – 159 с.
3. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М., 1996.
4. Фопель, К. Как научит детей сотрудничать / К. Фопель. – М., 1998.

**Булаш Т.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Четошников Е.В., канд. психол. наук, доцент*

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Актуальность данной работы определяется тем, что в настоящее время в обществе происходят качественные изменения, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Перед обществом, в первую очередь, стоит проблема личностного развития подрастающих поколений, в особенности детей старшего школьного возраста. Изменения, происходящие в обществе, по-разному влияют как на девушек, так и на юношей – одни легче социализируются, приобщаются к взрослой жизни после школы, а у других появляются крайне неопределенные представления относительно своего будущего, которые вызывают тревогу в отношении перспектив дальнейшего развития.

Поиск новых средств и методов, способствующих формированию творчески активной личности, способной к самостоятельному регулированию своего поведения и действий, стремящейся к саморазвитию и к свободному определению себя не только в профессии, но и в обществе и в культуре – достаточно актуальная задача психологической науки, как никогда обусловленная потребностями современного общества. В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, которые бы интегрировали в себе теоретические и эмпирические исследования всестороннего развития личности школьников в образовательном процессе.

Одним из существующих ныне способов формирования профессиональной, социальной, учебной и творческой личности является метод проектов, т.е. проектная деятельность. Именно данный вид деятельности позволяет учащимся в полном объеме раскрыть свой творческий потенциал, исследовательские и поисковые способности, самостоятельность, активность, целеустремленность, настойчивость, умение стратегически планировать свою деятельность, добиваться ожидаемых результатов, а самое главное применять полученные знания на практике.

Проектная деятельность способствует формированию у учащихся мотивации к успеху и развитию навыков рефлексивной деятельности. Рефлексия становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста, т.к. позволяет человеку стать субъектом своей деятельности и критично относиться к ней и к самому себе не только в прошлом, но и в настоящем и в будущем. В общем, она позволяет посмотреть на свои действия со стороны и оценить их. Без мотивации к достижению успеха невозможно добиться больших результатов ни в одной осуществляемой деятельности.

Проектирование непосредственно направлено на активизацию не только каких-то определенных способностей, но и на создание условий для самоопределения, творческой самореализации и непрерывного образования. Способствует развитию у учащихся творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса, и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам. Поэтому проектная деятельность в школе выступает одним из методов развивающего обучения, направленного на развитие самостоятельных исследовательских умений и навыков, включающих в себя постановку проблемы, сбор и обработку информации, и анализ полученных результатов.

Современному обществу нужны самоактуализирующиеся личности, т.е. такие люди, которые умеют самостоятельно мыслить, ставить перед собой социально значимые задачи, проектировать пути их решения, прогнозировать результаты и достигать их.

Тема проектирования в образовании в настоящее время приобретает все большую актуальность.

На современном этапе под проектной деятельностью понимается целенаправленно организованная научно-исследовательская деятельность по решению актуальных проблем общества, при самостоятельном изучении учащимися научных знаний и личностных компетенций, в результате чего создается собственный интеллектуальный продукт, предназначенный для применения на практике.

А.В. Хуторской рассматривает понятие "компетенция" как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности [3].

Существует несколько основных кластеров личностных компетенций:

1. Ориентация на результат и эффективность – человек стремится совершенствоваться в своей деятельности, достигать лучших результатов и значительных успехов, решать сложные задачи, проявлять инициативу и придумывать в работе что-то новое.

2. Межличностная компетентность – человек понимает природу отношения других к самому себе и может с этим работать, может прогнозировать поведение людей, способен разрешать конфликты.

3. Воздействие и влияние на других людей – человек способен убеждать, уговаривать, производить хорошее впечатление, добиваться того, чтобы окружающие люди повели себя согласно его ожиданиям, владеет множеством приемов аргументации.

4. Управленческие компетенции – человек способен руководить, направлять и координировать деятельность, обеспечивать выполнение установленных норм и стандартов и т.д.

5. Когнитивные компетенции – системное мышление, умение отыскивать, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию, критическое мышление, рефлексивное мышление, развитые навыки планирования, умение анализировать проблемы, способность и желание обучаться.

6. Саморегуляция и личная эффективность – адекватная самооценка, самоконтроль в стрессовых ситуациях, гибкость перед лицом меняющихся обстоятельств, в ситуации изменений; умение принимать ответственность, способность уверенно выражать собственные мнение и умение извлекать из ошибок опыт, вместо того, чтобы винить внешние обстоятельства [5, с. 45-46].

Уже из описания личностных компетенций видно, что они отражают такие умения, качества и способности, которые в той или иной степени необходимы для любой успешной деятельности, в том числе и в проектной деятельности [5], для эффективной реализации которой, по нашему мнению, особенно необходимы такие характеристики как волевая саморегуляция, рефлексивное мышление, мотивация к успеху.

В старшем школьном возрасте уже может быть сформирована психологическая готовность старшеклассников к проектной деятельности, как в интеллектуальном плане, так и в плане личностного развития. Интеллект старших школьников достигает зрелости, необходимой для осуществления проектной деятельности. Отмечается стремление к самостоятельности и самореализации во всех сферах деятельности, к построению жизненных планов, что связано с выбором профессионального пути. Вместе с этим в старшем школьном возрасте значимым оказывается ориентация на результат и усиливается мотивация, связанная с личными достижениями. Эти факторы способствуют возникновению потребности старшеклассников к участию в проектной деятельности [1].

Главным возрастным мотивом старших школьников является мотив достижения, который, как правило, связан со стремлением добиваться успеха для того, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих. Мотивация достижения – это стремление к успеху, к поставленной цели, а также умение обходить неудачи на этом пути [6].

Формирование волевой сферы является признаком бурного развития личности в школьном возрасте. Особенно это характерно в более старших возрастах, когда проектную деятельность можно рассматривать как средство развития волевых черт характера, к которым относятся ответственность, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, настойчивость, целеустремленность.

Вследствие этого, проектная деятельность обеспечивает полноту всех психологических условий формирования волевых качеств личности [4].

В структуре любого проекта обязательно предусмотрены рефлексивные операции. В.В. Давыдов, рассматривая данное понятие с позиции деятельности, считает, что рефлексия – это осознание субъектом средств и оснований деятельности. У В.А. Сластенина можно найти такое определение: "Рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживания, припоминания и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки" [2]. Таким образом, мы видим, что проектная деятельность может выступать средством, способствующим развитию рефлексии у старших школьников.

Целью нашего исследования является формирование у учащихся представления о проектной деятельности как средства формирования личностных компетенций.

В рамках данной работы предусмотрено проведение формирующего эксперимента, который состоит из трех этапов. На констатирующем этапе была проведена диагностика параметров, включенных нами в кластер личностных компетенций. Были использованы следующие диагностические методики: методика определения



уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), тест - опросник исследование волевой саморегуляции (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман) и методика диагностики мотивации к достижению успеха (Т.Элерс).

Основная гипотеза исследования: проектная деятельность является средством формирования личностных компетенций учащихся. Гипотеза имеет следующее допущение: развивающая программа способствует повышению уровня личностных компетенций. Для ее достижения нам необходимо установить наличие сдвига в компонентах личностных компетенций: мотивация к успеху, рефлексивное мышление и волевая саморегуляция.

В эмпирическом исследовании принимали участие учащиеся 10 классов. Общий объем выборки составил 43 человека в возрасте 15-16 лет. Контрольная группа – 21 человек, экспериментальная – 22. В результате мы получили следующие данные:

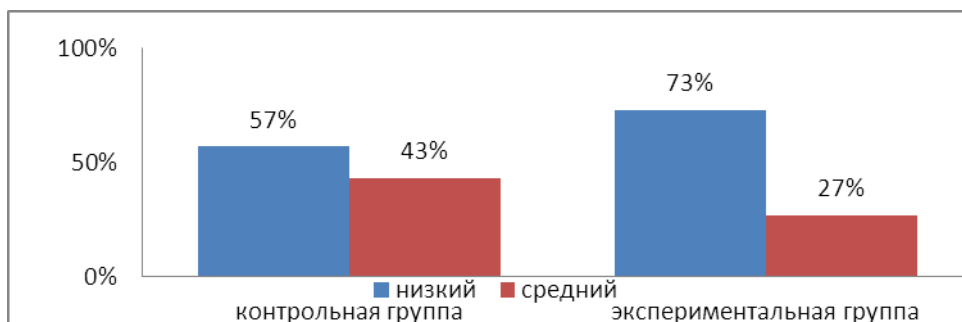


Рис. 1. Распределение учащихся в контрольной и экспериментальной группах по уровню развития рефлексии (%)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у учащихся в контрольной и экспериментальной группах преобладает низкий уровень рефлексивности, проявляющийся в стихийном, неорганизованном характере протекания рефлексивных процессов, получении случайного результата рефлексии, зачастую не соответствующего реальным условиям ситуации и индивидуальным особенностям субъектов, участвующих в ней. Данный уровень реализации личностной рефлексии также характеризуется поверхностным рефлексивным анализом информации, осуществляемым не по собственной инициативе, а под воздействием обстоятельств или других людей и крайним эмоциональным реагированием на ситуацию, без ее осмысления и осмысления себя в ней, без поиска рационального способа ее разрешения.

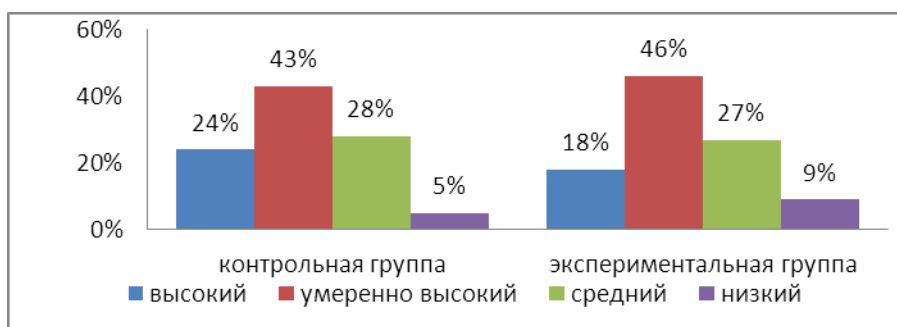


Рис. 2. Распределение учащихся в контрольной и экспериментальной группах по уровню сформированной мотивации к успеху (%)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в контрольной и экспериментальной группах у учащихся преобладает умеренно высокий уровень сформированности мотивации к достижению успеха, характеризующийся тем, что учащиеся предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные обязательства, в деятельности ставят перед собой цели, не всегда ориентированные на успех. При этом рассчитывают на получение одобрения за свои действия, а если рискуют, то расчетливо. Учащиеся с низким уровнем мотивации к достижению успеха стремятся выйти из ситуаций, содержащих угрозу получения неудачи, обладают пониженной или низкой готовностью к риску.

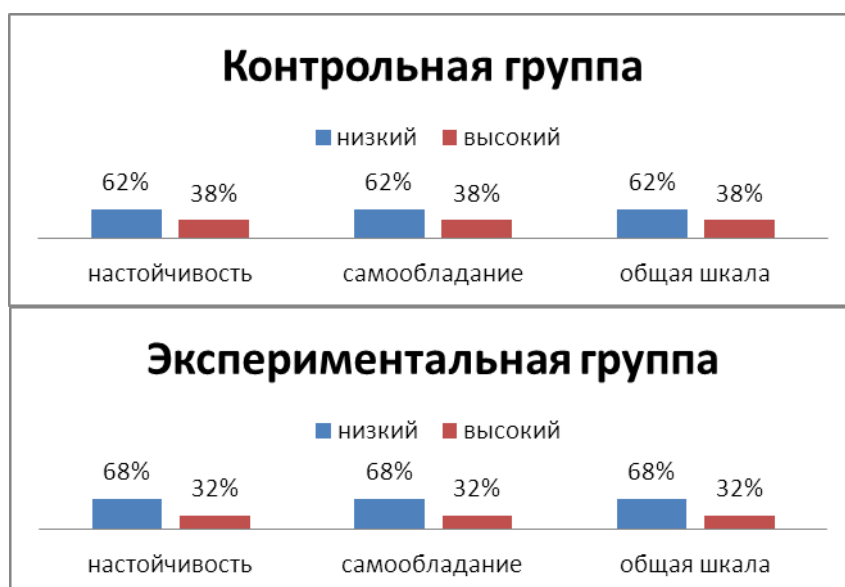


Рис. 3. Распределение учащихся в контрольной группе по уровню волевой выраженности саморегуляции (%)

Общая шкала развития волевой саморегуляции отражает низкий уровень развития, что характеризует учащихся как чувствительных, эмоционально неустойчивых, ранимых и неуверенных в себе людей. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений.

Далее мы планируем сравнить эти данные с результатами, полученными после проведения развивающих тренинговых занятий на формирующем этапе. В данный момент на формирующем этапе реализуется комплекс занятий, направленных на развитие личностных компетенций и разработку учащимися социальных проектов разного профиля, также осуществляются консультации всех участников эксперимента. Контрольный этап эксперимента позволит нам определить изменения личностных компетенций, входящих в кластер.

Таким образом, можно будет увидеть высокие развивающие возможности проектной деятельности в работе с учащимися, связанные со стимулированием их интереса, развитием познавательных навыков и мышления, умения самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве.

#### **Библиографический список**

1. Абрамова, С. В. Организация научно-исследовательской работы на внеклассных занятиях по русскому языку в старших классах: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. В. Абрамова. – Москва, 2007. – С. 4-5.
2. Главатских, Р. Р. Развитие рефлексивных способностей личности как педагогическая проблема / Р. Р. Главатских, Я. И. Дыганова. – [Http://www.udmedu.ru/files/IK1/2-4\\_.doc](http://www.udmedu.ru/files/IK1/2-4_.doc)
3. Жукова, М. Н. Развитие ключевых компетенций будущих педагогов профессионального обучения как педагогическая проблема / М. Н. Жукова // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-10.htm>.
4. Матяш, Н. Р. Психология проектной деятельности школьников : дис. ... д-ра психол. наук / Н. Р. Матяш. – Брянск, 2000. – 160 с.
5. Федоров, А. Э. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография / А. Э. Федоров и др. – Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.
5. Фопель, К. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего : практическое пособие / К. Фопель ; пер. с нем. – 5-е изд., стер. – М. : Генезис, 2004. – 256 с.

*Дакина Г.Т.  
Семей (Казахстан),  
ГУ им. Шакарима*

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА**

На сегодняшний день эмоциональная сфера глубоко, всесторонне изучена и представлена в трудах как зарубежных, так и отечественных психологов (В.К. Вилюнас, А.С. Запорожец, К. Изард, А.Н. Леонтьев, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.). Создано множество психологических теорий, объясняющих природу исследуемого феномена (Ч. Дарвин, У. Джемс, К. Изард, К.Ланге, С.Шехтер и др.), изучена неразрывная связь компонентов эмоциональной сферы с познавательными процессами (И.А. Васильев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.).

Эмоциональную сторону человека характеризует такие понятия, как эмоциональные переживания, эмоциональная сфера, эмоциональные процессы, эмоциональность, эмоции, чувства, эмоциональные состояния, эмоциональная черта и др.

Анализ зарубежной и отечественной научной литературы даёт представление о широте понятийного аппарата, используемого для описания эмоциональных состояний: специфическая активность центральной нервной системы (У. Кеннон, Ф. Бард); реакции на меру удовлетворения потребностей организма (В.А. Ганзен); переживания человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе (А.А. Реан); стереотип эмоционального поведения (В.В. Бойко); эмоциональная составляющая психического состояния (В.М. Смирнов, Л.В. Куликов, А.И. Трохачёв); форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты, отражающая общую активность, мотивационную направленность, уровень самооценки, тревожности, коммуникативности, социальной адаптации (М.М. Безруких, Д.А. Фербер) и показывает слабую изученность сущности эмоциональной сферы в рамках психолого-педагогической науки, в частности, педагогики и психологии высшей школы.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности данного индивида, его психических процессов и состояний;

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности;

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, рост, черты лица, цвет кожи, глаз и т. д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни [4].

По утверждению Б.Г. Ананьева, студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. В это время происходит овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека [1].

В работе В.Т. Лисовского «Личность студента» дается характеристика и определяет его качество социального и профессионального становления личности. Как специфическая социальная группа, студенчество характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой социальных ценностей [7].

В научной литературе студенческий возраст определяется как период жизни, связанный с получением профессионального образования, процессом социализации личности и представляющий собой достаточно широкий диапазон, приходящийся в различных классификациях на возрастные периоды поздней юности или ранней зрелости.

Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности [3].

Ученые дают следующие классификаций эмоциональной сферы: Г. Айзенк (тревожность, агрессивность, фрустрация, ригидность), Л.А. Рабинович (страх, гнев, печаль, радость), В.А. Ганзен (в многокомпонентную структуру эмоциональных состояний включены эмоциональные переживания - волнение, грусть, тоска, радость, спокойствие; практические эмоциональные переживания – вдохновение, готовность, активизация, усталость; мотивационно-ориентировочные эмоциональные переживания – скука, заинтересованность, тревога, страх).

Значение эмоций в психической деятельности человека и становлении его личности огромно. Они обогащают психику человека, яркость и разнообразие чувств делают его более интересным и для окружающих, и для самого себя. Богатство собственных переживаний помогает более глубоко и тонко понять происходящее и помогает адаптироваться к новым обстоятельствам, выразить свое внутренне состояние.

Эмоциональная сфера человека представляет собой широкий спектр его переживаний и чувств. Она выполняет ряд функций, таких как стимулирующая, регуляторная, устранение информационного дефицита, основной среди которых является оценочная. В эмоциональных процессах своеобразно отражаются условия и задачи деятельности студента, проявляется его отношение к ним, ко всему тому, что он познает и делает, что происходит вокруг. В отличие от эмоций, связанных с конкретными ситуациями, чувства носят предметный характер, то есть связаны с некоторым конкретным объектом (предметом, человеком, событием и т.д.).

В науке хорошо изучены поведенческие проявления эмоций и чувств (уход от их источника, агрессивность и т.п.), их внешнее выражение и роль в общении. Особенно ярко эмоции проявляются и играют важную роль в деятельности студента в напряженные ее периоды (поступление в вуз, государственные экзамены и т.д.), когда они могут способствовать усилению мотивов к достижению цели и мобилизации усилий. Переживание тех или иных эмоций влияет на формирование личности студента, на перестройку его взглядов, отношения к действительности.

Многими учеными (А.Н. Леонтьев, Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева и др.) выделяется такое понятие, как эмоциональные процессы, в большинстве случаев определяемое в качестве широкого класса процессов внутренней регуляции деятельности. Эмоциональные процессы выполняют эту функцию, отражая тот смысл, который имеют объекты и ситуации, воздействующие на субъект, их значения для осуществления в жизни. Так,

А.Н. Леонтьев в своей работе «Потребности, мотивы и эмоции» утверждает, что к эмоциональным процессам относятся аффекты, собственно эмоции, чувства.

С точки зрения Я. Рейковского, эмоциональный процесс возникает в условиях значимой для индивида ситуации и характеризуется следующими параметрами: накопление эмоционального возбуждения, эмоциональный взрыв, эмоциональное плато, эмоциональная разрядка. Вышеназванные факты свидетельствуют о том, что такие термины, как «эмоциональное переживание», «эмоциональное состояние», «эмоциональный процесс» роднит то, что в них отражается отношение к действительности, и главным элементом является переживание. Выявлены сходства в содержательном аспекте, поскольку они отражают одни и те же явления (эмоции, чувства, аффекты, настроение). Отличия же проявляются в качественных свойствах. Так, эмоциональные состояния и эмоциональные переживания характеризуют продолжительность и силу проявления; эмоциональные процессы, в отличие от первых, отражают внутреннюю регуляцию деятельности и обнаруживают определенную структуру.

Эмоциональная сфера состоит из эмоциональных переживаний и чувств. Любое переживание - это оценка процесса удовлетворения какой-либо потребности индивида [3]. Эмоциональные переживания человека делятся на эмоции и эмоциональные состояния. Эмоциональные состояния – это переживания различной интенсивности и длительности, характеризующиеся положительными, нейтральными и отрицательными эмоциями, стимулирующими либо тормозящими удовлетворение потребностей.

Понятие «эмоциональный процесс» взаимосвязано с такой характеристикой субъекта, как «эмоциональная черта», основу которой, по утверждению К. Изарда [4], составляют две или несколько фундаментальных эмоций, проявляющиеся относительно стабильно и часто. Автор выделяет четыре основные эмоциональные черты человека: тревожность, депрессия, враждебность и любовь.

Для эмоциональных процессов у студентов в процессе учебы характерны их большая интенсивность, разнообразие, переход от одних к другим, ускоренное формирование высших чувств. Неподверженность эмоциональных процессов отрицательным влияниям (внешним и внутренним), то есть эмоциональная устойчивость, – условие результативности деятельности в сложных для студента ситуациях. В широком спектре компонентов эмоциональной сферы студента особенно значимо чувство ответственности за результаты своей учебы и др.

Для эмоциональных процессов у студентов в процессе учебы характерны их большая интенсивность, разнообразие, переход от одних к другим, ускоренное формирование высших чувств. Неподверженность эмоциональных процессов отрицательным влияниям (внешним и внутренним), то есть эмоциональная устойчивость, – условие результативности деятельности в сложных для студента ситуациях. В широком спектре компонентов эмоциональной сферы студента особенно значимо чувство ответственности за результаты своей учебы и др. В деятельности студента не исключен эмоциональный стресс – напряженность в трудных ситуациях. Он вызывается оценочной ситуацией (экзамен), непривычными условиями, повышением ответственности, большими умственными нагрузками, переутомлением, крайним напряжением сил. Состояние стресса у студентов в процессе деятельности предупреждается психологической подготовкой к выполнению учебных и других программ, формированием устойчивых качеств и навыков, умелым управлением их поведения со стороны преподавателей и руководителей вуза.

Б.Г. Ананьев пишет, что условия жизнедеятельности и труда рассчитаны не столько на думающего, сколько на чувствующего человека [1]. Наше исследование подтвердило, что когда у студента отрицательные эмоции (тревожность, переживания, страх, стресс), то в направленной деятельности на достижение успехов, проявляются следующие особенности:

- высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.
- высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.
- боязнь неудачи – характерная черта высокотревожных студентов. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.
- мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных студентов.
- для высокотревожных студентов большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.
- низкотревожных студентов больше стимулирует сообщение о неудаче.
- личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций, таких, которые несут в себе угрозу.

В студенческом коллективе формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию, формированию профессионально значимых качеств личности. Следовательно, студент должен научиться управлять своими эмоциями. Под эмоциями понимают особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. Различают виды эмоций: по знаку: положительные, отрицательные, амбивалентные эмоции; по модальности: радость, удивление, страдание, гнев,

презрение, страх, стыд; по силе и устойчивости: ситуативные эмоции: эмоциональный тон ощущений, эмоциональные, аффект (душевное волнение); устойчивые эмоции: настроение, чувства, страсть, стресс.

Таким образом, эмоциональная сфера человека представляет собой широкий спектр его переживаний и чувств. Эмоции студента обогащают его внутренний мир, делают его восприятия яркими и содержательными, побуждают к активности, преодолению трудностей. Особенно ярко эмоции проявляются и играют важную роль в деятельности студента в напряженные ее периоды (поступление в вуз, государственные экзамены и т.п.), когда они могут способствовать усилению мотивов к достижению цели и мобилизации усилий. Переживание тех или иных эмоций, чувств влияет на формирование личности студента, на перестройку его взглядов, отношения к действительности. Неподверженность эмоциональных процессов отрицательным влияниям (внешним и внутренним), то есть эмоциональная устойчивость – условие результативности деятельности в сложных для студента ситуациях.

#### **Библиографический список**

1. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : МОДЭК, 2005.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – СПб. ; М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Виллонас, В.К. Эмпирические характеристики эмоциональной жизни / В. К. Виллонас // Психологический журнал. – 1997. – № 3.
4. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
5. Добровидова, Н. А. Особенности эмоциональных состояний подростков, увлекающихся компьютерными играми / Н. А. Добровидова // Вестник Томского государственного университета. – Томск: ТГУ, 2009. – № 323.
6. Добровидова, Н. А. Отличительные особенности развития эмоционально-волевой сферы старшеклассников и студентов / Н. А. Добровидова // Здоровое поколение – международные ориентиры XXI века: сборник трудов X международной научно-практической конференции / под ред. В.В. Васильева. – Самара : СИПКРО, 2012. – Т. 2. – С. 534-540.
7. Лисовский, В.Т. Личность студента / В. Т. Лисовский – Л. : ЛГУ, 1975.
8. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология : учебное пособие / О. Б. Дарвиш. – 2-е изд. перераб. и доп. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – 243 с.

**Дьяконова А.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Парфенова Г.Л., канд. психол. наук, доцент*

### **ЛОКУС КОНТРОЛЯ И КОНФЛИКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА**

В области современных психологических знаний актуально исследование проблемы способностей личности к локализации контроля над конфликтом как значимым событием социального взаимодействия. Недостаточно исследована эта проблема относительно студенческой молодежи, в среде которой конфликты – частое и небезобидное явление.

В процессе теоретического анализа мы определили, что существует достаточное количество исследований, посвященных отдельно – локусу контроля и отдельно – конфликтности личности. Однако, исследований проблемы связи локуса контроля и конфликтности у такой категории личностей как студенты, живущие и получающие профессию в современных социальных и образовательных условиях, недостаточно. Анализ психолого-педагогической практики также показал, что существует противоречие между теоретическими наработками в области профилактики и разрешения конфликтов и недостаточным применением этих наработок в сфере взаимодействия со студенческой молодежью.

Проблема и цель нашей курсовой работы состоит в исследовании связи между локусом контроля личности и ее конфликтностью у студентов колледжа. Объектом исследования является локус контроля как личностное образование. Предметом исследования рассматриваем специфику связи между локусом контроля личности и конфликтностью у студентов техникума. Проверке подлежит эмпирическая гипотеза: мы полагаем, что в юношеском возрасте существует связь между локусом контроля и уровнем конфликтности личности: у студентов с разным локусом контроля проявление конфликтности имеет специфику.

На первом этапе работы нами осуществлен теоретико-методологический анализ проблем локуса контроля и уровня конфликтности личности как психологических категорий.

Впервые понятие локуса контроля рассмотрено в работах американского психолога Дж. Роттера. Согласно Дж. Роттеру, одним из элементов знания о себе выступает гипотеза людей об источнике их достижений и неудач. В соответствии с этим, человеку приписывается определенный локус контроля. Он определяет, в какой степени человек ощущает себя хозяином своей жизни, деятельности, отношений. Выявление локуса контроля как личностной особенности, позволяет определить степень активности человека в достижении целей, степень его уравновешенности, независимости и другие показатели.

По мнению Дж. Роттера, чтобы предсказать потенциал поведения в специфической ситуации можно использовать следующую формулу: «Потенциал поведения = ожидание + ценность подкрепления» [5, с. 285]. Автор полагает, что нужно тщательно проанализировать взаимодействие четырех переменных: психологической ситуации, потенциала поведения, ожидания, ценности подкрепления. Основная формула Дж. Роттера представляет собой гипотетическое средство прогноза поведения. В дальнейших исследованиях автор вывел

обобщенную формулу, в которой отразил прогноз поведения в повседневных ситуациях: «Потенциал потребности = свобода деятельности + ценность потребности» [5, с. 287].

Введение в психологию понятия локуса контроля стимулировало огромное количество исследований этого феномена, поток которых продолжает нарастать. Кроме работ Дж. Роттера, проблема локуса контроля отражена в трудах многих зарубежных ученых: Р. Аткинсона, Б. Вайнера, М. Вебера, Д. Майерса, Д. Макклелланда, Р. К. Мертона, Д. Рисмена, М. Селигмана, Дж. Уайта, Х. А. Уиткина, Д. Фареса, Ф. Хайдера, С. Харриса, Л. Хьела и др.

Проблеме формирования локуса контроля посвящены работы и отечественных психологов: А.Я. Анцупова, А.А. Бодалева, И.С. Кона, Е.Г. Ксенофонтовой, А. Ло, А.В. Петровского, В.В. Столина, Л.Н. Собчик, А.И. Шипилова, П.В. Яншина и др.

Исследование локуса контроля важно для психологии и для отдельного человека. Руководствуясь видом локуса контроля, человек совершает действия, оценивает свои достижения и неудачи. Принадлежность человека к определенному типу локализации контроля влияет на характеристики его психики и поведения, такие, как: настойчивость, уверенность в себе, склонность к самоанализу, последовательность и уравновешенность, доброжелательность, независимость, общительность, подозрительность, авторитарность, догматизм, тревожность, беспринципность, цинизм, склонность к обману, конформность, агрессивность и другие [2], [3].

В психологии сложились разнообразные и противоречивые представления о локусе контроля и его видах. Локус контроля характеризует склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним силам, либо собственным способностям и усилиям. Существуют два крайних типа локализации: интернальный и экстернальный. Отсюда и название двух типов людей: «экстерналы» и «интерналы» [5].

О людях с экстернальным локусом контроля Дж. Роттер говорит, что их успехи и неудачи регулируются внешними факторами (судьба, удача, счастливый случай, влиятельные люди, непредсказуемые силы окружения). «Экстерналы» верят в то, что они – заложники судьбы. Напротив, люди с интернальным локусом контроля считают, что удача и неудача определяются их собственными действиями и способностями (внутренние, или личностные факторы). «Интерналы» чувствуют, что они в большей степени влияют на события, чем люди с экстернальной ориентацией.

По мнению Дж. Роттера, каждый человек имеет характеристики не только своей категории, но, в небольшой степени, и другой. Конструкт следует рассматривать как континуум, имеющий на одном конце выраженную «экстернальность», а на другом – «интернальность». Какие-то люди «очень» экстернальны, какие-то – «очень» интернальны, а большинство находится между двумя экстремумами [5, с. 288].

Присущ ли конфликтный тип поведения людям с экстернальным видом локуса контроля? Можем предположить, что это так, но для обоснованного утверждения нужно теоретическое исследование конфликта и конфликтности личности.

Далее кратко остановимся на понятии конфликтности. Проблемой конфликтности занимались многие зарубежные учёные: А. Адлер, А. Бандура, Э. Берн, Дж. Доллард, Л. Дуб, Л. Козер, Д. Майерс, Н. Миллер, З. Фрейд, К. Хорни, Э.Эриксон, К. Юнг. Конфликтность исследуется и в трудах отечественных психологов: А.Я. Анцупова, Н.Ф. Вишняковой, Н.В. Гришиной, А.Г. Здравомыслова, А.С. Кармина, В.А. Лабунской, М.С. Маримановой, А.И. Шипилова, Б.И. Хасана и др.

В психологии сложились противоречивые представления о конфликте и конфликтности личности. В нашем исследовании мы понимаем конфликтность как интегральное свойство личности, которое отражает частоту её вступления в межличностные конфликты. Конфликтность личности определяется действием внутренних психологических и внешних социальных факторов. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов в структуре конфликтности выделяют компоненты: экстраиндивидуальный, индивидуальный, метаиндивидуальный [1].

М.С. Мариманова выделяет качества личности конфликтного типа: излишняя критичность; поляриность оценок, категоричность; принципиальность, прямолинейность, правдивость; настойчивость, упрямство; эгоцентризм, высокомерие, пренебрежение; лицемерие, приспособленчество; неадекватность самооценки, самолюбие; невоспитанность, несдержанность, агрессивность; мягкотелость, авторитарность и т.п. [4].

По мнению М.С. Маримановой, конфликтная личность часто порождает особый вид конфликтов: нереалистические или нецеленаправленные субъективные. В них отсутствует реальная цель достижения результата. Для личности становится важным сам процесс выражения аффективных состояний, негативных эмоций. Здесь конфликт носит форму проявления состояния, эмоционального реагирования. Реальный результат в конфликте такого типа подменяется приобретением психологической выгоды – получением необходимого общения, самоутверждения за счет других, поддержания и укрепления своей Я-концепции, освобождения от отрицательных эмоций. Конфликтная личность ограничивает собственное развитие, раскрытие своих возможностей и способностей, оказывает значительное деструктивное влияние на участников и свидетелей конфликтного взаимодействия. Последствия таких конфликтов проявляются в различных формах, начиная от ситуативных невротических реакций и заканчивая психическими болезнями, в частности неврозами [4].

С целью проверки теоретических выводов нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого стало выявление вида локуса контроля и уровня конфликтности личности у студентов первого курса железнодорожного техникума г. Новоалтайска. В исследовании участвовало 50 человек, их средний возраст: 18 – 19 лет. Коллектив группы дружный, трудолюбивый. Студенты оказывают друг другу посильную

помощь, общаются во внеучебное время; основная их часть проживает в общежитии. Часть ребят посещают творческие объединения и спортивные секции; принимает участие в общественных мероприятиях.

Далее представим результаты нашего эмпирического исследования.

Остановимся на результатах, полученных по опроснику Е.Г. Ксенофоновой «Уровень субъективного контроля». Он позволил нам выявить вид локуса контроля у студентов техникума и определенные проблемы в сформированности локуса контроля:

Нами выявлено:

1) У большинства студентов техникума, переживающих юношеский возраст (от 58% до 96% общей выборки) преобладает интернальность, т.е. внутренний локус контроля. Мы расцениваем положительно этот факт. Следовательно, большинство студентов техникума – интерналы; они уверены, что удачи и неудачи определяются их собственными действиями и способностями; что человек в большой степени может влиять на события и определять их конечный результат.

2) У совсем малого количества студентов, переживающих юношеский возраст (по разным шкалам от 1 – 14% общей выборки), преобладает экстернальность, внешний локус контроля. Люди с экстернальным локусом контроля говорят, что их успехи и неудачи регулируются внешними факторами (судьба, удача, счастливый случай, влиятельные люди, непредсказуемые силы окружения). Радует то, что экстерналов в обследуемой выборке немного, т.е. немногие из респондентов считают, что они – заложники судьбы и не могут изменить что-либо в своей жизни.

Также мы выявили следующие проблемы:

У 72% студентов проявляется самообвинительное поведение; при неудачах они винят себя, теряют уверенность. 22% студентов зависимы от других и не способны изменить характер общения с другими; считают себя (и являются) некомпетентными в межличностных отношениях. У 14% выборки выражен внешний локус контроля в отношении семейных отношений. Они не верят, что человек в состоянии реально влиять на свои семейные взаимоотношения; считают, что от его активности мало что зависит, поэтому он чувствует себя страдающим, но не влияющим на отношения в собственной семье. У 12% опрошенных студентов выражен внешний локус контроля в отношении самоуправления своим жизненным процессом. Их проблема в том, что они не верят, что человек в состоянии реально влиять на происходящее в своей жизни; убеждены, что силы, управляющие человеческой жизнью, находятся вовне, а от активности человека мало что зависит. 10% студентов безответственны и зависимы от обстоятельств в отношении собственного здоровья и деятельности, связанной с преодолением жизненных трудностей.

Для оценки уровня конфликтности личности у студентов техникума нами применен тест Кноблоха-Фальконетта. Получен ряд интересных результатов. Вот некоторые из них:

- У 78% студентов техникума уровень конфликтности находится в норме и их можно охарактеризовать как бесконфликтных. Следовательно, большинство респондентов данного исследования, находящихся в юношеском возрасте, являются людьми, умеющими общаться конструктивно и уравновешенно. Личностям с такими показателями, присущи характеристики: последовательность поведения, уверенность в себе и спокойствие, сбалансированность желаний и стремлений, уровня притязаний.

- В то же время, 22-м процентам студентов техникума присуща конфликтность и различные проблемы общения, связанные с конфликтностью как психологическим свойством личности юношеского возраста. Респонденты с высоким уровнем конфликтности склонны к самообвинению, нерешительны, неуверенны в себе. Они чаще всего переживают «внутреннюю конфликтность» и потребность в постоянной внешней опеке.

В перспективе нашего дипломного исследования по данной теме планируем разработку специально тренинга, направленного на осуществление психологической помощи студентам в формировании у них интернального локуса контроля и способностей для преодоления конфликтности и повышении продуктивности взаимодействия в учебном коллективе.

#### **Библиографический список**

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : Изд-во: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Речь, 2000. – 438 с.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Мириманова, М. С. Конфликтология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М. : ИЦ «Академия», 2004. – 320 с.
5. Хьелл, Л. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб. : Питер, 2007. – 607 с.

**Ефремова Н.И.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Ефанова М.И., канд. психол. наук, доцент*

## **ТВОРЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ**

Актуальность темы исследования обусловлена общественно-политическими, экономическими и социокультурными изменениями, происходящими в России. Они придают особую значимость дополнительному образованию детей, которое отличается многопрофильностью и рассматривается как пространство развития

творческой личности, ее самоопределения и самореализации, нацелено на удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка, предоставляя ему право творческого поиска своего «Я» в процессе социализации. Мы рассматриваем роль творчества в самоосуществлении человека и, соответственно, роль человека в творческом развитии социальных отношений. П.Ф. Кравчук [4] считал, что важно учитывать значимость роли сознания в процессе становления человека, познающего, осознанно воспринимающего и преобразующего окружающий мир. Чем больше у человека возможностей изменять окружающий мир, реализовать, таким образом, свои сущностные, то есть творческие задатки, тем в большей мере он может выразить себя, познать и самосовершенствоваться, а творчество в данном контексте – наиболее адекватный способ самовыражения личности. М.Н. Берулава говорил: «Творчество есть сила, трансформирующая, способствующая положительной самооценке и обеспечивающая самопродвижение индивида в своем развитии» [2, с. 20]. Согласно Д.Н. Узнадзе, личность объективирует себя в деятельности, в общении, но объективируясь, она самовыражается определенным способом – более-менее оригинальным, активным, креативным, всесторонним, уверенным [1]. Для осуществления этого процесса самовыражения и саморазвития важны учреждения дополнительного образования, которые потенциально создают уникальную образовательную ситуацию для ребенка, где он во всей полноте может реализовать свой культурно-личностный потенциал [3].

Данная работа посвящена исследованию процесса развития личности, ее социализации, творческого самовыражения. Нас заинтересовала проблема факторов, которые влияют на саморазвитие, самовыражение личности, и возможно ли с помощью комплекса психологических мероприятий повлиять на развитие самооценки, формирования образа я, гармонизации эмоционального состояния.

Исходя из вышесказанного, нами была определена цель исследования: изучить роль творческого самовыражения в становлении личности детей, посещающих дополнительные образовательные учреждения. Для реализации поставленной цели нами были подобраны диагностические методики: методика М.З. Дукаревич «Несуществующее животное», тест М. Куна «Кто я?», методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера, Л. Ханина (оценка ситуативной и личностной тревожности), опросник Басса-Дарки для диагностики агрессивности детей.

В результате исследования было выявлено, что у 85% детей неадекватно завышенная самооценка, и они являются детьми эмоционально-полярного типа. Это может свидетельствовать о переоценке своих достоинств или о том, что они недооценивают и исключают у себя недостатки. Они ставят перед собой более высокие цели, чем те, которых могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность. Для детей эмоционально-полярного типа характерен максимализм в оценках, перепады в эмоциональном состоянии. Это, как правило, эмоционально-выразительные люди, у которых отношения с другими людьми сильно зависят от того, насколько им человек нравится или не нравится. Дети, относящиеся к категории высокотреховных (72%), склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать на них выраженным состоянием тревожности. Выявленный у испытуемых высокий показатель личностной тревожности дает основание предполагать у них появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа. Таким детям необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и научиться разбивать большие задачи на более мелкие. Мы выяснили, что на процесс развития личности влияет самооценка ребенка, уровень тревожности и агрессивности. Далее мы разрабатываем развивающую программу, которая будет способствовать творческому самовыражению с целью развития личностных качеств у детей. А именно: развитие способности к творческому самовыражению, развитие таких личностных качеств как инициативность, самостоятельность, коммуникативность, стабилизация эмоционального состояния детей, саморегуляция.

М.А. Маскаева полагает, что основными условиями воспитания творческой личности являются ориентация образовательного процесса на воспитание творческой личности человека; раннее выявление готовности личности осуществлять творческую деятельность; формирование мотивации к творческой деятельности; нравственная и творческая целенаправленность воспитательного процесса [5]. Разрабатывая развивающую программу, мы учитывали условия воспитания творческой личности, выделенные М.А. Маскаевой.

#### ***Библиографический список***

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Берулава, М. Н. Развитие творческих способностей личности в аспекте гуманизации образования / М. Н. Берулава // Гуманизация образования. – 1998. – № 1. – С. 20–25.
3. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей: учебник для студ. пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 349 с.
4. Кравчук, П. Ф. «Отношение» в механизме освоения политических знаний / П. Ф. Кравчук // Политическое образование: основные направления, механизм реализации. – Курск, 1994.
5. Маскаева, М. А. Педагогические условия воспитания творческой личности в образовательном процессе / М. А. Маскаева // Человек и образование. – 2008. – № 3. – С. 67-70.



## **О ПРОГРАММЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ С УЧАЩИМИСЯ IX КЛАССОВ**

Важнейшим социальным требованием к школе, заявленным в стратегических документах, определяющих модернизацию российского образования, является ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на целостное развитие личности школьника, на формирование у него способностей, необходимых для успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. На современном этапе развития общество нуждается в образованных, мобильных, творческих, инициативных людях, которые способны легко адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни, темпам экономического развития, обладающих потребностью и способностью к самосовершенствованию. Формирование таких людей – главная задача образования, которое в свете новых Федеральных государственных образовательных стандартов неизбежно требует качественных изменений общего образования.

В этой связи, актуальным является вопрос о предпрофильной подготовке, а именно, о формировании готовности учащихся по окончании основного общего образования к профильному самоопределению. Концепция профильного обучения отмечает: «Реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности» [4]. Данный выбор требует от школьника сформированности индивидуального образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе своей траектории образования, готовности к последующей самореализации в образовательном профиле, а также дальнейшей профессиональной самоидентификации в новых экономических и социокультурных условиях.

Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения в общеобразовательных учреждениях является частью непрерывного профессионального образования, в связи с чем, к окончанию основной школы, учащимся необходимо совершить сложный выбор – определиться относительно направления будущей деятельности.

Разработанная нами программа профориентационной и информационной работы предназначена для изучения в IX классах общеобразовательной школы и направлена на подготовку школьников к профильному самоопределению. Курс рассчитан на 34 часа и реализуется на этапе предпрофильной подготовки.

Целью курса является формирование готовности учащихся к профильному самоопределению. Задачи курса:

1. Формирование мотивации и ценностного отношения у учащихся к продолжению образования в целом, к выбору профиля и соответствующих ему направлений послешкольного образования.
2. Создание целостного представления о себе, о профильном обучении, о мире профессий.
3. Развитие умений и навыков применения полученных знаний на практике.
4. Способствование развитию рефлексии и оценки собственной деятельности.

Основными формами обучения являются: урочная (различные типы уроков), внеурочная (консультации, сотрудничество с организациями, экскурсии, исследовательская деятельность и др.).

Методы обучения: методы стимулирования и мотивации деятельности (анализ жизненных ситуаций, создание проблемных ситуаций, показ образцов, примеров); методы организации деятельности и формирования опыта (игровые ситуации, упражнения, выполнение самостоятельных заданий); методы, направленные на формирование знаний (беседа, диалог, объяснение, рассказ); методы, стимулирования самооценки, рефлексии (диагностика, самоанализ, контроль, самоконтроль).

Принципы работы с подростками:

- доброжелательность и готовность помочь тому, кто к тебе обратился;
- научность и достоверность информации;
- доступность предлагаемой информации;
- адресность;
- индивидуальный подход;
- современность и актуальность материалов.

В содержание курса заложен ряд мировоззренческих идей, таких как: труд как общественная ценность, взаимодействие современного производства и личности, ценность профессионального самоопределения, влияние характера труда на образ жизни человека и так далее.

При разработке занятий автором использовалась научная, методическая, справочная литература по подготовке школьников к профильному и профессиональному самоопределению (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, П.С. Лернер, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Г.В. Резапкина, Н.Ф. Родичев, А.В. Хуторской, С.Н. Чистякова, Н.Г. Янова и др.), а также собственные разработки и материалы [1].

### Учебно-тематический план курса

| Тема   | Кол-во часов |
|--|--------------|
| Знакомство   | 1            |
| Профессиональное самоопределение личности  | 1            |
| Роль труда в жизни человека  | 1            |
| Понятие о профессии  | 1            |
| Самооценка и выбор профессии   | 1            |
| Темперамент и выбор профессии  | 2            |
| Характер и выбор профессии   | 1            |
| Здоровье и выбор профессии   | 1            |
| Интересы и выбор профессии   | 2            |
| Склонности и выбор профессии   | 1            |
| Способности и выбор профессии  | 1            |
| Источники информирования о профессиях  | 1            |
| Профильное обучение в современной школе  | 1            |
| Научная конференция  | 1            |
| Профильное самоопределение личности  | 1            |
| Организация профильного обучения в г. Барнауле   | 1            |
| Роль портфолио в профильном обучении   | 2            |
| Формула профессии  | 2            |
| Ошибки при выборе профессии  | 1            |
| Мотивы выбора профессии  | 1            |
| Работа в сети Internet   | 1            |
| «Пресс-конференция»  | 1            |
| «Парад профессий»  | 1            |
| Пути получения профессионального образования   | 1            |
| Пути получения профессионального образования в Алтайском крае                              | 1            |
| Рынок труда Алтайского края  | 1            |
| Современные требования к профессионалу   | 1            |
| Деловая игра «Ищу работу»  | 1            |
| Диагностика готовности учащихся к профильному самоопределению при переходе в старшую школу | 2            |

В структуру готовности к профильному определению входит четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный, оценочно-рефлексивный. Центральным ядром готовности являются мотивы, ценности. Под готовностью учащихся к профессиональному самоопределению нами понимается состояние личности, которое активизирует ее деятельность, дает возможность принимать самостоятельные решения и проявляется в способности к продуктивной реализации действий, опирающихся на накопленные знания, умения, опыт. Сущность готовности к профессиональному самоопределению состоит в том, что она создает возможность принятия оптимальных решений, относительно выбора профиля, профессии и конкретного места обучения на старшей ступени школы и выбора иных путей продолжения образования или трудоустройства [2, 3].

При определении готовности учащихся к профильному самоопределению мы выделили три уровня готовности: высокий, средний, низкий.

Знание показателей и уровней готовности школьников к профильному самоопределению дает возможность выделять индивидуальные особенности его становления, корректировать деятельность каждого ученика в плане избираемой профессии, давать обоснованные рекомендации по совершенствованию тех качеств личности, которые необходимо учитывать в подготовке к будущей профессии, оказывать помощь учащимся в определении программы самоподготовки к избираемой профессии.

Программа курса предусматривает систему межпредметных связей с предметами естественнонаучного, гуманитарного циклов. Связь с другими школьными дисциплинами дает возможность проводить с учениками индивидуальную работу на материале конкретных учебных предметов.

Основные элементы урока – его этапы, характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся. Эти элементы, вступая в различные сочетания, определяют его структуру. Название этапов урока

детерминировано характером осуществляемой деятельности (изучение нового материала, диагностика учащихся и др.). Реализация курса не предполагает выполнения домашнего задания учащимися. Лишь знакомство с некоторыми темами предусматривает пропедевтический этап, который выполняется учащимися дома самостоятельно.

Схему процесса подготовки школьников к профильному самоопределению мы представляем в виде ряда последовательных этапов: мотивационного, познавательного и диагностического.

Целью первого – мотивационного этапа формирования готовности к профильному самоопределению являлось формирование положительной мотивации овладения знаниями, необходимыми для профильного самоопределения. На этом этапе реализованы следующие задачи:

- 1) информирование учащихся о необходимости, важности и значимости профильного самоопределения в целом и профильного самоопределения в частности;
- 2) раскрытие сущности процесса профильного самоопределения как этапа профессионального самоопределения.

Второй этап – познавательный, целью которого являлось освоение и систематизация знаний, умений и навыков, необходимых для профильного самоопределения.

Познавательный этап призван решить следующие задачи:

- 1) осуществление процесса самодиагностики учащихся;
- 2) знакомство со способами получения профильного и профессионального образования;
- 3) получение информации о мире профессий;
- 4) знакомство с понятийным аппаратом процесса профильного самоопределения;
- 5) рассмотрение вариантов использования полученных знаний на практике.

Целью третьего – диагностического этапа являлось определение у учащихся уровня сформированной готовности к профильному самоопределению.

Задачи диагностирующего этапа следующие:

- 1) проведение диагностических процедур;
- 2) стимулирование учащихся к самостоятельному овладению знаниями в области профильного и профессионального самоопределения.

Полученные результаты обрабатываются и систематизируются. В зависимости от итогов работы все учащиеся класса распределялись по трем уровням сформированной готовности к профильному самоопределению. Выделенные уровни позволяют выявить истинную ситуацию готовности учеников основной школы к профильному самоопределению и осуществить дальнейшую работу.

С учащимися, у которых выявлен низкий уровень готовности к профильному самоопределению, необходимо проводить коррекционную работу, содержание которой обусловлено недостаточной сформированностью какого-либо структурного компонента готовности. Эти занятия проводятся в режиме индивидуального сотрудничества, их содержание определяется потребностями каждого учащегося, после чего необходимо провести повторную диагностическую процедуру с этой группой учащихся для определения динамики.

#### **Библиографический список**

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
2. Иванова, М. М. Профильное самоопределение учащихся общеобразовательных школ в современных социокультурных условиях : методическое пособие / М. М. Иванова. – Барнаул, 2009. – 227 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования <http://www.eidos.ru/journal/2002/0920.htm>

**Кутырева Е.А., Орехова А.С., Мазнова Е.**  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Обласова О.В., канд. психол. наук, доцент

## **ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Заниматься образованием ребёнка дошкольного возраста – все равно, что закладывать фундамент огромного здания. Именно на этой основе будут строиться и развиваться в дальнейшем характер, навыки, способности. Безусловно, стоит позаботиться о том, чтобы этот фундамент был прочным и надёжным [2].

Развитие в дошкольном периоде обязательно, потому что оно поможет детям лучше подготовиться к школьному периоду. Должно оно заключаться, как в психологической подготовке, так и в образовании [5].

Подготовка ребенка к школе является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, ее решение в единстве с другими задачами дошкольного образования позволяет обеспечить целостное гармоничное развитие детей этого возраста [3]. Поэтому главной задачей нашего исследования было определить уровень готовности детей к обучению в школе, поскольку своевременная

диагностика низкого уровня готовности ребенка к обучению в школе позволяет, уже на этапе диагностики, нацелить внимание воспитателей, учителей и родителей на необходимость проведения специальной коррекционной работы с ними.

В ходе исследования использовался метод фронтального изучения детей в дошкольный период (Г.Ф. Кумариной), состоящий из 7 субтестов. Это комплексная диагностика психофизиологических и интеллектуальных функций, сформированности предпосылок к учебной деятельности. Диагностический материал состоит из двух частей, что позволяет проводить повторное исследование детей (после проведения коррекционной работы) для определения динамики их развития [4]. Диагностика была проведена нами с детьми подготовительной группы детского сада № 223. Всего в диагностике приняло участие 34 ребенка из двух групп с разными образовательными программами: 1 группа с массовой программой «Детский сад – Дом радости» и 2 группа - речевая «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7 лет)» П.В. Нищевой

Программа дошкольного образовательного учреждения определяет организацию воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Она обеспечивает построение целостного педагогического процесса, направленного на полноценное всестороннее развитие детей. Какая бы ни была образовательная программа, она должна учитывать особенности каждого дошкольного образовательного учреждения, потребности воспитанников, их родителей, общественности и социума [1].

Программа «Детский сад – Дом радости» Н.М. Крыловой, В.Т. Ивановой стала первой авторской дошкольной программой в России. Программа впитала все лучшее, созданное отечественными и зарубежными педагогами и психологами, сложившееся на основе взаимообогащения национальных культур разных народов. «Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7 лет)» П.В. Нищевой разработана с учетом целей и задач основной образовательной программы дошкольного образования, потребностей и возможностей воспитанников детского сада. В программе определены коррекционные задачи, основные направления работы, условия и средства формирования фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон и связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Проведенное нами исследование показало, что к обучению в школе готовы все дети выпускных групп, прошедшие диагностику. Всего – 34 ребенка (группа 1 – 22 чел., группа 2 – 12 чел.). Наибольшее количество детей с удовлетворительным уровнем – 51%. С высоким уровнем – 49%. Если в удовлетворительном уровне выделить подуровни, то выше среднего уровня будет у 29% детей, средний уровень – у 19%, ниже среднего – у 3%. Детей с низким уровнем в этом учебном году не выявлено. В целом результаты в массовых группах выше, чем в речевых, но различия в результатах незначительные. Наилучшие показатели сформированности предпосылок к обучению в школе показали дети 1-ой группы (средний суммарный балл по групп – 9,9. Детей с высоким уровнем 55%, с удовлетворительным – 49%). Во 2-ой группе (речевой) средний суммарный балл – 10,1. При этом, детей с высоким уровнем – 58%, с удовлетворительным – 42%.

В основном хорошо дети справились с заданиями:

- срисовывание узора (комплексная диагностика психофизиологических и интеллектуальных функций: сенсомоторная координация, способность к анализу, сравнению, обобщению, осознанию закономерностей, способность организовать внимание, подчинить его выполнению задания, удержать поставленную цель, выстроить в соответствии с ней свои действия, критически оценить полученный результат);
- составление схем слов под диктовку (оценка уровня сформированности фонематического восприятия);
- чтение схем слов (оценка готовности осуществлять звуковой синтез и соотносить письменный код со звуковым - перекодирование).

Наибольшие затруднения вызвали следующие задания:

- рисование бус (способность к точному выполнению учебной цели и удерживанию в памяти не менее 5 условий), особенно для детей речевой группы;
- раскрашивание фигур (оценка способности к классификации), в большей степени у детей массовой группы;
- заселение домика (оценка развития мышления, способности к установлению закономерностей, умению переключаться с одного найденного решения на поиск другого), характерно для детей речевой группы;

Задания «срисовывание узора» и «раскрашивание фигур» для детей массовой группы оказалось сложнее, чем для детей речевой группы.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что данную диагностическую методику можно использовать с детьми 6-7 лет, как в массовых группах, так и в речевых группах дошкольных образовательных учреждений, при этом важно отметить, что расхождения в показателях, конечно, есть, но они минимальны.

По результатам проведенной диагностики нами были составлены следующие рекомендации:

1. Педагогам и родителям в дальнейшей работе обратить внимание на развитие тех психических функций, по которым получены наиболее низкие показатели (мышление: установление закономерностей, обобщение, классификации; способность к пониманию, удержанию и точному выполнению учебной задачи, содержащей несколько условий; умение планирования и контроля в практической деятельности, произвольное внимание). Систематически давать детям задания развивающего характера.

2. При проведении занятий особое внимание уделять формированию у детей элементов учебной деятельности: повышению учебной мотивации детей, обучать приемам самоорганизации, умению подчинять

свое внимание выполнению задания, удерживать поставленную цель, выстраивать в соответствии с ней свои действия, критически оценивать полученный результат.

3. Совершенствовать коррекционно-развивающую работу в речевых группах на основе более тесного сотрудничества специалистов между собой и с родителями детей.

**Библиографический список**

1. Балин, В. Д. Теория и методология психологического исследования / В. Д. Балин. – М., 1988. – 232 с.
2. Волошкина, М. И. О методике определения умственной воспитанности старшего дошкольника / М. И. Волошкина // Начальная школа. – 1997. – № 3. – С. 159.
3. Григорович, Л. А. К вопросу о готовности детей к обучению в школе / Л. А. Григорович // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 4. – С. 200.
4. Дмитриевская, Л. А. Проверка общей готовности ребенка к школе / Л. А. Дмитриевская // Начальная школа – 2000. – №12. – С. 86.
5. Костикова, М. Н. Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению / М. Н. Костикова // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М. : МГУ, 2001. – 186 с.

**Ларионова Ю.Н.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Четошникова Е.В., канд. психол. наук, доцент*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ  
(НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА)**

В нашем крае начала действие целевая программа «Молодежь Алтай» на 2012-2016 г., одной из приоритетных задач которой является «формирование в молодежной среде здорового образа жизни, системы традиционных, нравственных и семейных ценностей». Большое значение несет реализуемый в нашем крае проект «Здоровая Россия 2020», который на данный момент активно внедряется волонтерами в студенческой и школьной среде.

В подростковом возрасте, зачастую, здоровье – не самоцель, а средство для достижения цели. Средство для того, что бы стать независимой личностью, яркой индивидуальностью, признанным авторитетом и успешным профессионалом. Здоровье и здоровый образ жизни является важным аспектом жизнедеятельности и именно потому, что в этом возрасте подростки стоят на пороге выхода во взрослую жизнь и поэтому часто склонны к необдуманным рискованным экспериментам, формировать ценности здорового образа жизни и здоровья необходимо.

По данным Министерства здравоохранения России, только 5% выпускников школ являются практически здоровыми, 80% школьников хронически больны, 70% – страдают нервно-психическими расстройствами. Проблема «школьной патологии», которая включает негативное влияние школьной среды на физическое и психическое здоровье учащихся, имеет многовековую историю. Анализ результативности традиционных подходов к сохранению здоровья школьников (посредством сокращения учебной нагрузки, увеличения уроков физкультуры, ужесточения гигиенических требований к условиям обучения) показывает их декларативный характер, который не затрагивает способы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Следовательно, сложившаяся в современной общеобразовательной школе ситуация требует новых, нестандартных подходов к решению проблемы сохранения здоровья детей в процессе обучения. Некоторые из них таковы: организация специальных классов «реабилитации здоровья» для соматически ослабленных детей (В.Ф. Базарный, В.А. Гуров, Э.Я. Оладо, Л.П. Уфимцева и др.), создание «школ здоровья» (В.Н. Касаткин, И.В. Кузнецова и др.); нетрадиционные способы организации и осуществления учебной деятельности.

Необходим новый поворот исследований с позиции личностно-ориентированного подхода, который ориентирует на введение новой функции школы, которая обеспечивает развитие компонентов здоровья растущего человека и максимальное использование резервов личности в саморазвитии потенциальных возможностей сохранения, укрепления и созидания своего здоровья. Поэтому необходимо введение новой здоровьесозидательной функции школы.

Для повышения качества образования необходимо создать психолого-педагогические условия, которые обеспечивают здоровьесозидательную функцию школы, ориентируя всех участников педагогического процесса на максимальное развитие психофизиологических возможностей организма ребенка и формирование его готовности к дальнейшему образованию и самореализации. Решение этой задачи мы видим в моделировании и реализации здоровьесозидательной образовательной среды обучения за счет комплекса психолого-педагогических условий. Результатом психолого-педагогических условий по формированию здоровьесозидательной образовательной среды в общеобразовательной школе будет повышение качества образования за счет развития потенциала здоровья ребенка.

Здоровьесозидающая образовательная среда – это среда, включающая систему психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективную жизнедеятельность учащегося в процессе обучения, и обладающая потенциалом здоровьесозидания, направленного на развитие потенциала здоровья ученика.

Психолого-педагогические условия формирования здоровьесозидающей образовательной среды - это система психолого-педагогических мер, определяющих возможность создания, функционирования и развития факторов образовательной среды, обеспечивающих потенциал здоровьесозидания.

Потенциал здоровьесозидания образовательной среды определяется психолого-педагогическими и материально-техническими факторами среды, активно воздействующими на развитие потенциала здоровья ученика в процессе его взаимодействия со средой. Потенциал здоровья ученика определяется как генетически и социально обусловленный резерв личности ученика в саморазвитии потенциальных психофизиологических возможностей растущего человека, которые могут быть реализованы в напряженных условиях деятельности, и выражены в достижениях достаточно высокой степени физического, интеллектуального, духовного компонентов здоровья ребенка, мотивации ЗОЖ и непрерывности образования, потребности в творческой самореализации.

Интегративная модель здоровьесозидающей образовательной среды общеобразовательной школы понимается нами как модель системы психолого-педагогических условий, реализуемых путем интеграции основного и дополнительного образования, включающей образовательные программы и технологии, службу сопровождения для анализа условий и возможностей интегративной образовательной среды, а также проведение психолого-педагогического мониторинга по оценке показателей потенциала здоровья ученика.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью создания условий для гармоничного становления и развития школьника с учетом формирующейся системы ценностей в современных условиях образовательного учреждения и недостаточной проработанностью данной проблематики с позиции системного подхода, анализа различных факторов, определяющих формирование здорового образа жизни. Названное противоречие создает проблему, сущность которой в том, что необходимо проанализировать особенности формирования условий здоровьесозидающей среды в образовательном учреждении с учетом названных факторов и разработанной модели психолого-педагогического сопровождения, предполагающую создание условий для гармоничного развития учащегося и комплекс методических рекомендаций для педагогов, позволяющий обеспечить комплексную поддержку школьнику.

Подростковый возраст (10-11 – 13-14 лет) представляет собой этап усиленного становления личности на основе дальнейшего развития процесса социализации. Как считает Д.И. Фельдштейн, ведущим видом деятельности у подростков становится общественно полезная деятельность [1]. В данной статье мы опираемся на теорию Д.Б. Эльконина и особенности подросткового возраста, описанные им: основной психологической потребностью подростков является стремление к общению со сверстниками, самостоятельности и независимости, эмансипации от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей [2]. Именно через общение со сверстниками подросток усваивает набор ценностей, которыми будет руководствоваться в дальнейшем.

Наше исследование нацелено на разработку и внедрение модели здоровьесозидающей среды в образовательное учреждение. Для ее решения мы поставили следующие задачи:

1. Проанализировать состояние проблемы сохранения здоровья учащихся в теории и практике работы общеобразовательного учреждения.
2. Определить психолого-педагогические условия формирования здоровьесозидающей среды в образовательном учреждении.
3. Спроектировать и экспериментально апробировать модель здоровьесозидающей среды в образовательном учреждении.
4. Разработать критерии и методики анализа для оценки модели здоровьесозидающей среды в образовательном учреждении.

В настоящее время разработана и внедрена пилотная модель здоровьесберегающей среды, которую можно представить в виде системы еженедельных встреч кураторов-тренеров (тьюторов) со школьниками в течение учебного года. Модель включает следующие блоки, внутри которых реализуются принципы здоровьесозидающей среды: командообразование, социальное творчество и инициатива. Методы взаимодействия тьюторов с подростками специфичны для данного возраста. Представленная нами модель здоровьесозидающей образовательной среды может быть реализована, при соблюдении внутренних и внешних условий. К внутренним условиям, на которые мы можем влиять, при создании модели здоровьесозидающей среды, относятся психологические компоненты (знания, мотивация и стремления, установки субъекта в области здоровья). При внедрении модели здоровьесозидающей среды мы можем формировать внешние условия, такие как факторы материальной среды (воздействия или условия для укрепления здоровья: спортивные сооружения и пр.) и общественная идеология, ориентированная здоровьесозидательно по отношению к здоровью.

Анализ полученных результатов нашего исследования, а также использованные статистические критерии позволили нам утверждать следующее: в целом, после проведения формирующего эксперимента, в экспериментальной группе ценность здоровья и здорового образа жизни повысилась по сравнению с контрольной группой; знания о здоровье и здоровом образе жизни стали глубже и осмысленнее, полученные представления подростки смогут использовать в повседневной жизни; полученные и сформированные знания,

умения и навыки подростки, желая показать свою взрослость и образованность, смогут передать другим, став тьюторами модели здоровьесозидающей среды.

Также мы считаем, что только командная работа педагогического состава учреждения совместно с добровольческими объединениями и центрами развития и творчества сможет полностью воссоздать ту образовательную среду для школьников, которая и будет являться здоровьесозидающей. Также мы предполагаем, что представленная нами модель, не является окончательно законченной и закрытой к изменениям. Поэтому, мы будем стремиться к усовершенствованию модели здоровьесозидающей среды, создавать и апробировать дополнительные компоненты. К одному из дополнений нашей модели мы относим работу с педагогами, с целью формирования у них готовности к внедрению здоровьесозидающих технологий и созданию здоровьесозидающей среды на своем уроке.

#### **Библиографический список**

1. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 45 – 54.
2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005.

*Наурызбаева Ж.М.  
Семей (Казахстан),  
ГУ им. Шакарима*

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Развитие творческих способностей учащихся одно из приоритетных направлений в психологии. Понятие творчество чаще всего связывается с понятием творческих способностей (возможностей) и рассматривается как личностная характеристика. Многие исследователи определяют творчество через свойства личности, ее способности. Творчество – это личностное качество, базирующееся на развитии высших психических функций, когда творчество, как навык, включается во все виды деятельности, поведения, общения, контакта со средой [1]. Творчество начинается с непредвзятого взгляда на мир, с внутренней свободы, с нестандартного мышления.

Б.М. Теплов под творческими способностями понимал определённые индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают лёгкость и быстроту их приобретения [8].

В.Д. Шадриковым творческие способности определялись как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения деятельности [10].

Л.А. Большакова творческие способности определяет как сложное личное качество, отражающее способность человека к творчеству в разных сферах жизнедеятельности, а также позволяет оказывать поддержку в творческой самореализации другим людям. Это высокая степень увлечённости, интеллектуальной активности, познавательной самодеятельности личности [2].

О.И. Мотков под творческими способностями понимал способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [7].

Психолого-педагогическое определение творческих способностей, которое дано в энциклопедии, определяет их как способности к созданию оригинального продукта, изделия, в процессе работы над которыми самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки, проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца индивидуальность, художество.

С философской точки зрения творческие способности включают в себя способность творчески воображать, наблюдать, неординарно мыслить. Проблемой творческих способностей занимались многие психологи, философы, педагоги. Достаточно назвать таких авторов, как Л.Н. Коган, Л.С. Выготский, Н.А. Бердяев, Д.С. Лихачёв, А.С. Каргин, В.А. Разумный, О.И. Мотков и др. Было доказано, что творческие способности имеют свою локализацию – это «особая точка» индивидуальных свойств, которые не зависят от интеллектуальности, так как большинство испытуемых с высоким интеллектом имели низкие творческие способности.

Творчество – это общечеловеческий феномен, который не возникает из ничего, основываясь на знаниях, на мужестве переживать новое. Оно позволяет, с одной стороны, находить в знакомом и близком новые аспекты, а с другой стороны, встречаться с новым и неизвестным, создавая из него с помощью имеющегося знания новые переживания.

Развитие личности происходит на протяжении жизни человека, и одним из важнейших критериев личности является творчество, поскольку в процессе человеческой жизни развивается воображение как творческий механизм, обеспечивающий появление творчества. Творчество – это способность, вбирающая в себя

целую систему взаимосвязанных способностей-элементов: воображение, ассоциативность, фантазия, мечтательность (Л.С. Выготский, Я.А. Пономарев, Д.Б. Эльконин, А.И. Леонтьев). Таким образом, творчество – как личностное качество, базируется на потенциальных возможностях каждого человека, актуализации, не осознаваемой потребности быть неповторимой индивидуальностью, свободной, но присоединяющейся ко всеобщему через продукты своего творчества, гармонически сочетает индивидуальные и социально-значимые интересы. Для творчества нет стандартов, поскольку оно всегда индивидуально и может быть развито только самим человеком.

Для развития творческих способностей необходимо знать не только структуру этих высших способностей к творчеству, но и самого ребенка. При этом нужно ориентироваться в диапазоне индивидуальных различий, одни из которых надо учитывать и адаптироваться к ним, другие воспитывать, а третьи развивать в направленной деятельности.

Б.М. Теплов отмечает, что вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития, вполне отвечает потребностям и возможностям ребенка. У детей подросткового возраста широко развивается самостоятельное творчество: музыкальное, театральное, литературное. Этой же точки зрения на значение результативной продуктивной деятельности, на роль творческого воображения и его особенностей придерживаются Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.

Творческие способности, как личностная характеристика, проявляются главным образом в том, что человек творческое начало вкладывает во все виды деятельности. Специальные способности тесно переплетаются с творческими и личностными образованиями. Понятием «способности» определяется главным образом то сочетание индивидуальных качеств, которое необходимо и достаточно для овладения конкретными способами действий и деятельности. Каждый вид деятельности предъявляет свои «требования» к сочетанию качеств. Исключение составляют творческие способности, которые стоят «над» специальными, могут проявляться во всех видах деятельности, а также отсутствовать в самых творческих ее типах.

Большой вклад в исследование проблемы способностей внес Б.М. Теплов. В его работах было дано определение способностей, как индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого. При этом под способностями понимались «не всякие вообще индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности какой-либо деятельности или многих деятельностей».

Природа индивидуальных различий связывается с нейрофизиологическими задатками, особенностями воспитания и обучения, процессом социализации и адаптации к требованиям среды, а также наличием потенции специальных способностей к творческим видам деятельности. Б.М. Тепловым обоснованы следующие положения относительно развития способностей:

1. Способности человека не являются врожденными. «Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития»

2. Способности существуют только в развитии, поскольку развитие осуществляется в процессе той или иной деятельности, то отсюда следует, что способности не могут возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. «Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на определенных этапах вполне возможны противоречия между способностями и склонностями».

3. Основными детерминирующими факторами развития способностей являются воспитание и обучение. «Практические пределы развития способностей определяются только такими факторами, как длительность человеческой жизни, условиями этой жизни, методами воспитания и обучения и т.д., но вовсе не заложены в самих способностях. Достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы пределы развития способностей немедленно повысились».

Из этого делается вывод о том, что предела развитию способностей не существует, но при этом оговаривается, что развитие способностей не протекает прямолинейно. Другими словами, творческие способности – это индивидуально-психологические особенности личности, относящиеся к успешному выполнению какой-либо деятельности, результатом которой является новый продукт, имеющий значимость либо для субъекта, либо для общества.

В рамках комплексного подхода способности рассматриваются не только как «состоявшаяся действительность», но и как возможности, которые на многие годы могут остаться скрытыми и для самого человека, и для окружающих. В число этих потенциальных возможностей входят и природные предпосылки способностей – задатки. Творческие потенции как присущие всей человеческой популяции на Земле заложены у каждого человека, и развивать их можно, только опираясь на индивидуальность, а также на знание общих законов, как творчества, так и психики. Этой точки зрения в своих трудах придерживается и Б.М. Теплов, который утверждает, что только задатки могут быть врожденными.

Творческие задатки, то есть анатомно-физиологические особенности существуют в мозгу каждого человека, являются врожденными и лежат в основе развития творческих способностей, которые в свою очередь могут быть только результатом развития. Кроме природных задатков, не меньшую роль играют социальные факторы, которые тормозят, блокируют творческое начало или способствуют их проявлению.

В исследованиях Э.А. Голубевой развивается подход, намеченный в исследованиях Б.М. Теплова. Основная идея Э.А. Голубевой состоит в комплексном изучении способностей, основанном на понимании



единства природного и социального в человеке, в их конкретном соотношении для разных видов способностей [4]. Развитие индивидуума во многом зависит от средового воздействия и, в первую очередь от воспитания и обучения, а также врожденных «анатомно-физиологических» задатков.

Л.С. Выготский, автор культурно-исторической теории развития высших психических функций, в своих теоретических разработках отмечал, что психика современного человека – результат взаимодействия процессов биологического созревания и научения. С рождением ребенка они как бы сливаются в одну линию. Рассматривая генезис психических функций, он полагал, что в основе их лежат две формы: врожденная (натуральная) и приобретенная (культурная). Называя вторую опосредованной, он отдавал ей предпочтение [3].

Н.С. Лейтес отмечает что правильная ориентировка в проблеме соотношения биологического и социального не может основываться на предположении, что признание реальной роли природных предпосылок развития как-то ограничивает роль активности личности или возможности воспитательных процессов. Более полное знание предмета может только содействовать овладению явлением [6].

В зарубежной психологии творческие способности обозначаются термином «креативность» (Э. Фромм, Д. Гилфорд и другие) Креативность, отмечает Э. Фромм, – это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. П.П. Торренс определяет креативность (творческие способности), как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности и незавершенности [9]. Рассмотрение креативности как процесса дает возможность выявить способности к творчеству и условия, облегчающие и стимулирующие этот процесс, а также оценивать его продукты.

Таким образом, творческие способности – создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и произведений, словом – индивидуальное творчество в различных областях человеческой деятельности. Известно, что природные задатки превращаются в способности только в деятельности, что творческие способности не только проявляются в деятельности, но и создаются деятельностью. Развитие творческих способностей – это выработка у ребенка стремления к проявлению собственной инициативы: стремление создать что-то новое, свое, лучшее, стремление расширить кругозор, наполнить новым содержанием свои познания.

Развитие творческих способностей учащихся является одной из сложных психолого-педагогических проблем. Исследуя эту проблему, мы пришли к выводу, что для каждого учащегося необходимо создавать такие условия, которые позволят ему творчески подойти к решению различных задач. Правильно выбранные методы и формы обучения помогут учителю определить ту возможную меру включенности учащихся в творческую деятельность, которая делает обучение интересным и развивающим. Предметом нашего будущего исследования является создания специальной программы, направленной на развития творческой способности учащихся.

#### **Библиографический список**

1. Азарова, Л. Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников / Л. Н. Азарова // Начальная школа. – 1998. – №4. – С. 80-81.
2. Большакова, Л. А. Развитие творчества (креативных способностей младших школьников) / Л. А. Большакова // Завуч начальной школы. – 2001. – № 15. – С. 39-42.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском развитии / Л. С. Выготский – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
4. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева – М. : Прометей, 1993. – 306 с.
5. Дереклеева, Н. И. Научно-исследовательская работа в школе / Н.И. Дереклеева. – М. : Вербум-М, 2001. – 48 с.
6. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М. : Изд-во "Институт практической психологии" ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1997. – 448 с.
7. Мотков, О. И. Психология самопознания личности : практическое пособие / О. И. Мотков. – М., 1993 – 97 с.
8. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов / М., 1961. – 536 с.
9. Туник, Е. Е. Тест Е. Торренса .Диагностика креативности : методическое руководство / Е.Е. Туник. – СПб. : ГП «ИМАТОН», 1998. – 172 с.
10. Шадриков, В. Д. Психологическая деятельность и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

**Ховалкина О.А.**

*Барнаул, КГБОУ «Алтайский краевой центр  
диагностики и консультирования»*

## **РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ПРИМЕНЕНИЕ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ)**

*Сказка ложь, да в ней намек. Добрым молодцам урок.*

*А.С. Пушкин*

Психологическая служба сегодня стала одним из элементов системы образования основной целью, которой является сохранение и укрепление психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Педагог-психолог в образовательном учреждении является тем звеном, без которого невозможно воплощении данной цели на практике. И конечно, одним из важных направлений работы в образовательном

учреждении, является работа с педагогами, как считает М.И. Станкин, залог успешного образовательного процесса в целом зависит от психологически здорового педагога [4]. В течение года педагог-психолог ведет целенаправленную информационно-консультативную и просветительскую работу в рамках годового плана образовательного учреждения. Тем не менее, эффективность данной работы подчас не так заметна, как с другими категориями (детьми и родителями), но при этом является наиболее «благодатной почвой» и дает наибольший результат.

Педагоги в своей ежедневной работе испытывают масштабные психические перегрузки, которые разрушают личность, истощают нервную систему. От педагога ежедневно требуется творческое отношение к работе, учет индивидуальных особенностей ребенка в воспитательной работе, использование эффективных коммуникативных навыков в работе с родителями, владение педагогической техникой (речью, выразительными средствами общения, педагогическим тактом) и т.д. По причине хронического переутомления педагог утрачивает состояние стабильности, становится перевозбужденным, раздражается, становится не готовым к повышению собственной психологической культуры и профессиональной компетентности [2].

Принципы построения работы с педагогами:

- принцип личностно-ориентированного стиля общения с педагогами;
- принцип сотрудничества: формирование новых знаний, нового опыта в ходе совместной работы у каждого из участников взаимодействия;
- принцип дифференцированного подхода: учёт индивидуальных особенностей педагогов;
- принцип безопасности: создание атмосферы доброжелательности, гарантии конфиденциальности данных;
- принцип эмоционального комфорта: создание при взаимодействии с педагогами атмосферы, помогающей им раскрывать свои ресурсы и возможности и адекватно воспринимать обратную связь;
- принцип вариативности, гибкости: готовность психолога учитывать при взаимодействии с педагогами нестабильность их эмоционального состояния и непредсказуемость самой ситуации общения [2].

Таким образом, в работе психолога с педагогами образовательного учреждения Л.М. Митина считает необходимым:

- усилить мотивацию педагогов на сотрудничество с психологом, повысить интерес к этому направлению работы;
- сформировать доверительное отношение к психологу;
- создать благоприятную атмосферу для саморефлексии, эмпатии, повышения психологической культуры в целом;
- разработать и внедрить регулярную и целенаправленную систему занятий для педагогов с использованием новых форм и методов психологического сопровождения [3].

Решить данные задачи помогают развивающие технологии в социально-психологическом тренинге с применением авторских сказок.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева пишет: что сказка – это особый вид литературного произведения. Пользуясь зашифрованным в сказке опытом любой человек может проникнуть в мир бессознательного, и на ином, внутреннем уровне, разглядеть свой собственный мир чувств и переживаний [1].

Педагогическая эффективность сказки очевидна, так как поучительный опыт героев повествования откладывается в сознании человека, а также через символы «ложится» в подсознание как своеобразный «банк данных».

Авторская сказка менее метафорична, чем народная, но она более доступна сознанию из-за её современности, более чувственна из-за вложенных в неё чувств автора. Если в народной сказке почти всегда добро и зло находятся на разных полюсах нравственности и её прямолинейного понимания, то в авторской сказке – всё, как в жизни. Чёрно-белое перемежается с разноцветным, серым, а порой и с золотым. Добрый человек вдруг оступается и совершает проступки, за которые его совесть корит его до конца жизни. А бывает иначе: человек бессовестный и жестокий вдруг становится совестливым и добропорядочным. Всё дело в этом самом «вдруг».

Авторская сказка своеобразное воздействие: помогает человеку осознать своё внутреннее переживание. Призвана воздействовать на душевность человека, то есть на его память, мышление, чувства, эмоции, мотивацию деятельности, воображение и творчество.

Таким образом, развивающие тренинговые занятия, с использованием авторских сказок, являются важным этапом в работе с педагогами по развитию адекватного представления о себе и по формированию адекватной профессиональной самооценки, предупреждения эмоционального выгорания педагога, повышения психологической культуры и коммуникативной компетентности. Способствует появлению интереса у педагогов к получению профессиональной психологической помощи в различных ситуациях, связанных с их педагогической деятельностью.

**Пример авторской сказки<sup>1</sup>:**

***Мастеру...***

*На одной удивительной планете, совсем недалеко от нас, жил один замечательный человек, и звали его просто М. Это был молодой и любознательный М, который интересовался практически всем, а особенно его*

<sup>1</sup>

О.А. Ховалкина

интересовало устройство мироздания, из чего состоит любовь и почему все вокруг гармонично, и как мир устроен на других планетах.

Мир вокруг него был поистине прекрасен: два великолепной красоты солнца, удивительная погода - всегда солнечно и прохладный ветерок, необычайно тонкие ароматы кружили в невероятном по цветовой гамме воздухе. Нежная мелодичная музыка шла просто отовсюду, поскольку каждый житель планеты – это была своя музыка, поющая в одной тональности со всей удивительной планетой. Атмосфера планеты была пронизана спокойствием, умиротворением и любовью. Множество мудрых существ различного происхождения повсюду учились просто жить в гармонии с Вселенной и этой замечательной планетой.

М. был (как мы уже сказали) любознательным, любил задавать много вопросов, и его всегда манили загадочные звезды. Ведь он знал, что на каждой такой звезде идет своя жизнь, и он думал: «Возможно жизнь ТАМ проходит совсем по другому, чем на моей планете». Однажды М. принял самое важное решение в своей жизни - посетить все другие звезды и планеты и узнать ответы на свои вопросы. Он отправился в длительное путешествие. И чем дальше он был от дома, тем меньше он помнил о своей замечательной планете, и лишь смутное чувство глубоко в его сердце, оставалось путеводной нитью, связывающей его со своей планетой и с его прошлой жизнью.

Чем М оказывался дальше, тем меньше он помнил о том, как устроен его родной мир. Иногда оказавшись на следующей планете, он просто забывал, зачем он здесь, и, видя устройство данного мира, начинал жить не своей жизнью. Это получалось очень просто: М думал, что он Д. или О и действовал соответственно. Но почему – то не был доволен собой, постоянно ругал себя не понятно за что, ругался на всех вокруг на этот мир, на тех, кто находился рядом с ним, ненавидя все вокруг.

И вот однажды во время перелета на одну из планет М. подумал, что хватит так жить. «Я не знаю откуда я, и зачем постоянно путешествую по планетам, я определенно забыл кто я. Я забыл, что такое любовь, что мне делать, я не хочу жить такой жизнью...»

И именно в это время он увидел маленький камешек, который летел рядом с ним, это был серый и безжизненный камень. «Какой некрасивый – подумал М.- такой как моя жизнь, я возьму его с собой». И все путешествие он помнил о своем молчаливом спутнике, и это помогало преодолевать соблазны данной планеты. М не хотел показать серому камушку зависть, месть, ненависть, гордость и другие пороки этой планеты, а показывал лишь примеры радости, веселья, дружбы и настоящей любви. Он постоянно объяснял ему почему так или иначе действуют существа на этой планете, они вместе делили и радости, и горести этого путешествия.

К концу путешествие маленький серый камушек превратился в алмаз редкой красоты. И это стало для М. примером. Ведь если даже простой камень может при помощи настоящих и искренних чувств любви и дружбы превратиться в алмаз, то отныне он будет учиться на каждой планете любить. Он подарил удивительный алмаз планете, на который был, и отправился дальше.

И с тех пор в жизни М. стал изучать все грани любви и наполнять жизни других этой любовью и дарить ее всем. Теперь он всегда следовал забытому голосу сердца, который день ото дня становился все громче. В его жизни появились настоящие друзья и спутники в его путешествиях, М. снова научился видеть только свет, добро и любовь, жить в гармонии с энергиями всех миров и вселенной. Научился слушать музыку сердца каждого. Нет, это совсем не означает, что он перестал ошибаться. Ведь так всегда хотелось верить в самое лучшее. М пережил и предательство, и непонимание лучших друзей, но теперь он уже точно следовал своей путеводной нити, своему голосу сердца, и нечего не могло этого изменить. Теперь он точно знал, что вернется на свою планету, и все кого он встречал в своих путешествиях, рано или поздно встанут на путь добра и света, поняв и простив себе ошибки прошлого.

И вот однажды осталась всего лишь одна неизведанная планета для М. И хоть это и была не самая далекая планета, но это была самая опасная и загадочная планета и нужно было много сил для того чтобы ее покинуть, ведь именно на этой планете погибли многие путешественники. Они не могли преодолеть притяжение соблазнов данной планеты, не могли разобраться, где иллюзия, где реальность, и, забывая обо всем, оставались в плену «страшной» планеты.

Новая планета встретила М, поразив красотой контрастов и хаосом немыслимых смешений во всем – в чувствах, действиях, делах. Эта планета была поистине уникальна. Это была сплошь иллюзия. Все люди на данной планете думали о себе совсем иначе, они совершенно не могли различать реальность, скрытую за грубой материей, обманывали сами себя и радовались этому. Лишь когда они страдали, они обретали себя настоящего, но и то не надолго, т.к. не хотели понять уроков жизни. Весь мир рушился, а они плясали, пели и танцевали.

М захотелось помочь им понять – кто они на самом деле, вытащить их из плена данной планеты. Самое интересное, он показывал им выход они шли в другую сторону, они просто убежали. И М от этого было очень тяжело. «Как научить их тому, что я знаю?» - думал он каждый день. И ответ пришел неожиданно - раздать себя каждому на маленькому кусочку, чтобы хватало всем. Отдать все, что он накопил за все эти годы путешествий. И так он и сделал.

Оставив все на этой планете и подарив себя М стал новым Мастером и легко оторвался от этой опасной и загадочной планеты.

Он стал настоящим Мастером, т.к. познал и совершил главное чудо – бескорыстного дарения себя другим.

*И именно теперь Мастер вспомнил все – свою планету, где светило два солнца, вспомнил весь свой путь и подумал: «А был ли нужен мне этот, полный ошибок и разочарований путь???»*

*И сразу ответил сам себе: «А ведь без этого пути, ты бы никогда не стал настоящим Мастером, не смог бы помочь маленькой планете стать лучше, ведь теперь у каждого человека той планеты есть внутри настоящий Мастер, который ждет своего часа – часа прозрения!»*

*Ищи в себе настоящего Мастера – он этого ждет!*

#### **Библиографический список**

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2008. – 240 с.
2. Ненашева, А. В. Коммуникативная компетентность педагога ДОУ // Семинары-практикумы, тренинги, рекомендации / А. В. Ненашева, Г. Н. Осинцева, И. П. Тараканова. – Волгоград : Изд-во «Учитель», 2011. – 143 с.
3. Митина, Л. М. Психология профессионального становления учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
4. Станкин, М. И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М. : Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 368 с.

**Филиппова О.И.**  
Барнаул, МБДОУ №225

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОГИМНАСТИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время в дошкольных учреждениях широко используются разные виды психотренингов, однако довольно редко – психогимнастика как метод практической психокоррекции, как необходимый элемент занятия, хотя именно она наиболее доступна в применении для педагогов и педагогов-психологов, так как в её основе лежит игра, являющаяся основным видом деятельности дошкольника.

Термин «коррекция» буквально означает исправление. Под понятием «психокоррекция», по мнению А.А. Осиповой, в нашей стране, чаще всего подразумевается система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Психологической коррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются [5]. Психогимнастика по методике М.И. Чистяковой, прежде всего, направлена на использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших психических процессов и на приобретение навыков в саморасслаблении. Многие задания на занятиях с педагогом-психологом направлены на развитие того или иного познавательного процесса (внимания, восприятия, мышления и т.д.), успешность этого занятия определяется не только содержанием заданий, сколько той целью, которую ставит перед собой педагог-психолог, предлагая его детям.

Приведём простой пример. Игра «домино» знакома многим детям – она требует внимательности, и соблюдение определённых правил. Однако в совместной игре на первый план выходит умение соблюдать очередь и справляться с негативными эмоциями. Все дети хотят выиграть, многие плачут, когда понимают, что проигрыш неизбежен. Можно избегать подобных соревновательных ситуаций в дошкольном учреждении, но в школе всё равно с ними встретятся, поэтому лучше учиться преодолевать неприятные эмоции на занятиях. Задача педагога-психолога состоит в том, что бы научить дошкольников переживать такие ситуации, показать детям, что проигрыш, как и выигрыш, – нормальное явление в любой игре. Дошкольник в силу своего возраста ещё не способен в полной мере к эмоционально-волевой саморегуляции, но её отдельные элементы могут быть развиты именно благодаря систематическому использованию на занятиях познавательного цикла психогимнастических упражнений. Значение эмоционального благополучия для психического здоровья ребёнка очень велико и положительное эмоциональное состояние связано у ребёнка дошкольного возраста, прежде всего с удовлетворением его игровых потребностей. Особенно важно чтобы ребёнок шёл в дошкольное учреждение без страха наказания за ошибки, без ожидания угрозы со стороны взрослых или сверстников иначе чрезмерная эмоциональная напряжённость будет нарушать его познавательную деятельность.

По мнению Л.С. Выготского, одной из важнейших характеристик эмоций является их связь с познавательными процессами. В 1934 г. Л.С. Выготский писал: "Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению (причин самого мышления)" [3, с. 19]. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «эмоции выражают оценочное, личностное отношение к существующим или возможным ситуациям, к себе и к своей деятельности».[4, с. 43]. О единстве аффективного и интеллектуального как существенной характеристики самих эмоций писал С.Л. Рубинштейн (1946), считавший, что «эмоции как таковые обуславливают прежде всего динамическую сторону познавательных функций, тонус, темп деятельности, ее "настроенность" на тот или иной уровень активации; действие эмоций» [6, с. 112].

Более сложны закономерности влияния знака эмоций на эффективность запоминания. В литературе, однако, имеются на этот счет различные мнения. Так, начиная с Г. Эббингауза (1911), многие авторы считали, что приятное запоминается лучше, чем неприятное.[8]. Если рассмотреть эту проблему на примере детей дошкольного возраста, то у них произвольное внимание не совсем развито и в регуляции их психической жизни преобладает произвольное внимание, внешние стимулы и контроль со стороны. Ребёнок младшего дошкольного возраста направляет своё внимание туда, где яркие, громкие, новые и необычные стимулы. Он способен продуктивно сосредоточиться лишь на том, чего хочет, что ему нравится, а не на том, что «надо» нам

окружающим. Все психогимнастические упражнения лучше проводить с группой детей, поскольку зарождающаяся радость передаётся друг другу в процессе совместной деятельности. В организации занятий необходимо учитывать следующую специфику:

1. Каждое психогимнастическое упражнение включает в деятельность фантазию (мысли, образы), чувства (эмоции), движения ребёнка так, чтобы через механизм их функционального единства ребёнок учился произвольно воздействовать на каждый элемент этой триады.

2. Упражнения включают в себя сюжетно-ролевое содержание.

3. Все предметы и события должны быть воображаемыми (это облегчает тренировку внутреннего внимания детей).

4. Включать психогимнастические упражнения можно с трёхлетнего возраста, постепенно усложняя задачи.

5. В структуру психогимнастики обязательно включены: разминка, гимнастика, эмоции, общение, поведение и завершение.

Задачи разминки: сбросить интенсивность физического и психического напряжения; гимнастики: дать ребёнку возможность испытать разнообразные мышечные нагрузки путём подражательного повторения движений и действий педагога; эмоции: овладение навыками управления своей эмоциональной сферой: развитие у детей способности понимать чужие эмоции; общение: тренировка общих способностей несловесного воздействия детей друг на друга; поведение: тренировка умения детей регулировать свои поведенческие реакции; завершение: закрепление положительного эффекта, стимулирующего психическую и физическую активность детей.

Практика показала, что использование психогимнастики на занятиях познавательного цикла положительно влияет не только на развитие (познавательных) психических процессов, но и на состояние эмоционально-волевой сферы. Исследования проводились на базе дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида № 225 в г. Барнауле. Выборку составили дети старшего дошкольного возраста (общеразвивающих групп дошкольного учреждения) в количестве 38 человек. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики:

1. Исследование особенностей кратко-временной памяти (методика «10 слов»).

2. Оценка уровня развития внимания (методика «10 отличий»).

3. Определение уровня развития наглядно-образного мышления (методика «рыбка»).

4. Выявление уровня развития элементов логического мышления (методика «4-й лишний»).

5. Изучение особенностей зрительного восприятия («какие предметы спрятаны в рисунках?»).

6. Оценка уровня знаний о явлениях окружающей действительности.

7. Определение уровня развития эмоционально-волевой сферы.

Результаты обследования выглядят следующим образом: на начало учебного года с низким уровнем психического (познавательного) развития было выявлено – 70% детей, со средним уровнем – 20% и с высоким уровнем – 10%. В конце учебного года все показатели психического развития улучшились в два раза, снижен низкий уровень развития детей, теперь он составляет – 37%, со средним – 33%, с высоким – 20%, с низким уровнем развития психических процессов, составила категория детей, имеющих сложные нарушения в развитии (органические поражения головного мозга, и другое). Практически полностью устранены пробелы в познании детьми окружающей действительности. Дети организованны, эмоциональны, с удовольствием посещают занятия, им нравится быть успешными, удачливыми и весёлыми.

При использовании психогимнастики на занятиях педагогам и педагогом-психологом на начальном этапе целесообразно все упражнения и игры проигрывать на себе. Отдельные этапы можно осваивать на разных видах занятий, в повседневной деятельности детей. Сложность для педагогов представляет переход в процессе занятия от одного элемента занятия к другому, так как в этом случае взрослый должен быть одновременно и в образе, и руководить действиями детей. Каждое упражнение проводится под специально подобранное музыкальное сопровождение. Экспрессия педагога при показе упражнения необходима, она облегчает подражание, эмоционально заряжает детей. Всегда стоит помнить о том, что все психогимнастические упражнения строятся на воображаемом материале, поэтому использование реальных вещей крайне не целесообразно, так как отвлекает внимание детей на атрибутику, превращает психогимнастику в игру, которая должна лишь лежать в её основе. На занятиях с использованием психогимнастики все дети успешны: правильно всё, что они делают, делая всё по-своему, как могут.

#### **Библиографический список**

1. Алябьева, Е. А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Алябьева. – М. : Сфера, 2005. – 90 с.
2. Бардиер, Г. Я хочу! / Г. Бардиер, [и др.] // Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинёв СПб. : Вирт Дорваль, 1993. – 91 с.
3. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО. – Пресс, 2002. – 1008 с.
4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
5. Осипова, А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера.2002. – 510 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
7. Чистякова, М. И. Психогимнастика в детском саду / М. И. Чистякова. – М. : Сфера, 2005. – 88 с.
8. Эббингауз, Г. О памяти / Г. Эббингауз // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – М. : Терра, 2001. – 40726 с.

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Здоровьесберегающие технологии – это целостная система воспитательно-оздоровительных, коррекционных и профилактических мероприятий, которые осуществляются в процессе взаимодействия ребенка и педагога, ребенка и родителей, ребенка и доктора. Это взаимодействие происходит на разных уровнях: на уровне самого ребенка, на уровне межличностных отношений в образовательном пространстве (то есть в детском саду, в поликлинике и в школе, дома), на уровне организации различных видов деятельности.

По современным данным департамента здравоохранения из-за ухудшения социальной и экологической обстановки в последнее десятилетие к 1-ой группе здоровья было отнесено не более 15% дошкольников перед поступлением в школу. Доля здоровых детей новорожденного возраста составила около 50% (материалы VI краевой конференции «Здоровое развитие детей» участников Общероссийского движения «Российский Союз за здоровое развитие детей» в Алтайском крае, 2013).

В процессе обучения в школе у учащихся наблюдаются различные расстройства здоровья: неправильное кровообращение, расстройства пищеварительного тракта от неправильного питания, искривление позвоночника и, как следствие, близорукость ребенка, и др. В процессе обучения ребенок нередко становится калекой. Происходит это по многим причинам: *во-первых*, учебные программы обширны и мало соответствуют возрасту, физическим и психическим «силам» учащегося; *во-вторых*, число уроков слишком велико, и дети перегружены различными подготовительными работами; *в-третьих*, большинство учителей не имеют понятия о правильном развитии и функциональных особенностях ребенка. Учителя, к сожалению, забыли, как строится кривая активности ребенка в течение дня, недели, месяца.

Это привело к актуальности внедрения технологий здоровьесбережения педагогики и отражено в указе президента РФ от 1 июня 2012 г. №761 «О национальной стратегии, действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы».

Базисом для классификации несформированности развития ребёнка является тот или иной вариант незрелости и искажения формирования мозговой организации. Типология отклоняющегося развития разработана Н. Я. Семаго и включает широкое разнообразие форм.

*Синдром дефицитности подкорковых образований (базальных ядер) мозга.* Дети с таким синдромом отличаются выраженным эмоциональным реагированием, быстрой истощаемостью, неадекватными реакциями на происходящее, патологическим упрямством, неустойчивым вниманием, нестабильной успеваемостью, слабым развитием приспособляемости к внешним воздействиям.

*Синдром функциональной несформированности правого полушария.* (Он обнаруживает себя недостаточностью пространственных представлений, мозаичным восприятием и нарушением порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов).

*Синдром функциональной несформированности межполушарных взаимодействий.* Проявляется в несформированности координации рук, обилие «зеркальности», несформированность фонематического слуха, «краевые» эффекты памяти, когда воспроизводятся первый и последний эталоны.

*Синдром функциональной несформированности левой височной области приводит* к трудностям в звукоразличении и понимании речи, воспринимаемой на слух.

*Синдром функциональной несформированности лобных отделов мозга.* Ребёнок с таким нарушением легко отвлекается, не может сосредоточиться, быстро устаёт, он вял и равнодушен [8].

Особенно следует отметить *синдром функциональной несформированности межполушарных взаимодействий*, при котором в коррекционной работе показано использование программы «Гимнастика мозга» П. и Г. Деннисон (США) и «Комплекса кинезиологических упражнений», разработанного А.Л. Сиротюк. При использовании этих программ наблюдается улучшение интегративной функции мозга детей, что способствует значительному прогрессу в их способностях к обучению, а также к управлению своими эмоциями. Кинезиологические упражнения дают как немедленный, так и кумулятивный эффект, т.е. результат развития предшествующей стадии включается в последующую, при этом определённым образом трансформируясь, повышая умственную работоспособность и оптимизируя интеллектуальные процессы.

Двигательная активность является одним из основных факторов онтогенеза психического развития человека наряду с наследственностью и средой: по мнению Д.Д. Донского [5], физическое упражнение как двигательное действие является психическим актом с его моторной и духовной сторонами.

Начиная с трёх лет жизни ребёнка – это чувствительный период для развития переместительных движений, которые должны выполняться в любых условиях – необходимо создавать и предпосылки к частичному освоению в дальнейшем базовых движений для выполнения более сложных двигательных действий четвёртого года жизни, которые являются чувствительным для развития координации движений. Опоздание либо отсутствие специально организованной тренировки этого качества может привести ребёнка к трудностям в овладении новыми движениями, требующими проявления интеллектуальных функций. Это

связано с тем, что кризисный период физического развития в этом возрасте совмещается с сенситивным периодом психического развития. Поэтому в дошкольном возрасте необходимо обеспечивать такие воспитательные возможности, которые способствовали бы оформлению в сознании и психике ребёнка комплекса представлений и ощущений, сначала о приятности и желаемости занятий физическими упражнениями, а затем и их необходимости [4].

Учёными отмечается факт ускорения формирования речевых центров у детей трёхлетнего возраста при развитии тонкой моторики в процессе лепки, вышивания, рисования, сборки мозаики. На данный момент разработаны разнообразные способы сенсорного воспитания [6], методы формирования представлений о времени [7], а также ведётся интенсивный поиск нетрадиционных форм физического воспитания, ориентированный на развитие интеллекта посредством специально организованного физического воспитания, главным компонентом которого является создание образа движений. Известна система психогимнастики М.И. Чистяковой [9], успешно адаптированная на дошкольниках.

Существенный вклад в изучение данной проблемы внесли такие учёные современности, как В.Ф. Базарный, хирург, доктор медицинских наук, профессор и В.Р. Кучма, НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН.

По мнению В.Ф. Базарного, сегодня вся концептуальная основа школьной жизни ориентирована против природы ребёнка. Во-первых, в её основе лежит закрепощение детского организма – режим систематического сидения, «близорукого» и узкоформатного зрения. Во-вторых, сенсорно обеднённая школьная среда закрытых помещений и ограниченных пространств. За 11 лет, проведённых в четырёх бетонных стенах, угасает образно-чувственное восприятие мира, сужаются зрительные горизонты, угнетаются эмоциональные реакции детей. В-третьих, не менее губительно так называемое раннее «интеллектуальное» развитие детей, замещающее собой развитие чувственное. Активно познавая мир символов и слов, дети утрачивают связь с реальным миром и постепенно теряют воображение [1, с. 3].

«Современная школа должна быть объявлена вне закона. Учёные бьют в набат, но государство их не слышит. А ведь сегодня мы уже находимся в критическом положении – ежегодно ситуация с психическим и физическим здоровьем ухудшается в два раза. Спровоцирована эпидемия – больные родители не могут иметь здоровых детей. Большинство юношей не годно к армейской службе. его же мы ещё ждём?». Он создал систему педагогических технологий, позволяющих обучать детей, при этом сохраняя и укрепляя их здоровье. Уже сегодня в России и за ее пределами около 1000 образовательных учреждений работают по технологии Базарного [2, с. 7-9].

«Движение – это воздух, а без воздуха мы задыхаемся» – писал В. Ф. Базарный. Поэтому обучение в режиме постоянного движения позволяет развивать у учащихся зрительно-моторную реакцию, в частности ориентацию в пространстве, в том числе реакцию на экстремальные ситуации, создать условия для проявления индивидуальных и возрастных особенностей детей, формировать на уроках атмосферу доверительного отношения, что позволяет говорить об организации обучения учащихся, которое в наибольшей степени служит оптимальному общему развитию каждого ребенка.

В. Р. Кучма особое внимание уделяет при решении данной проблемы:

- повышению физической активности детей;
- организации школьного питания (*90% школьников имеют дефицит продуктов питания в ежедневном рационе*);
- обеспечению медицинских услуг в школе и организации психологического и социального консультирования;
- повышению квалификации работников школ и работников в области здравоохранения;
- активному участию семьи, общества в решении проблем охраны и укрепления здоровья детей.

Организовывая психолого-педагогическое проектирование в образовательной среде с учётом здоровьесбережения важно учитывать его основные компоненты (аксиологический, гносеологический, здоровьесберегающий, эмоционально-волевой, экологический, физкультурно-оздоровительный) и функции (формирующая, информативно-коммуникативная, диагностическая, адаптивная, рефлексивная, интегративная) [3].

Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом. Как решить проблему здоровьесбережения обучающихся – проблему, масштаб которой сегодня велик, и ставится под вопрос здоровье целых наций? Учёные уверены в том, что сделать это только усилиями учителя на уроке уже невозможно. Решение должно быть комплексным, осуществляться при поддержке государства и во взаимодействии социальных институтов: образовательных учреждений и учреждений здравоохранения, семьи, общественных организаций, СМИ.

#### **Библиографический список**

1. Базарный, В. Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса / В. Ф. Базарный. – Сергиев Посад : ХРОНОС, 1995. – 31 с.
2. Базарный, В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса / В. Ф. Базарный. – М. : Пульс, 2009. – 328 с.
3. Базарный, В. Ф. Повышение эффективности становления психомоторных функций в процессе развития и обучения детей ЧС помощью произвольных ритмов телесных усилий. / В. Ф. Базарный. – Сергиев Посад ; ХРОНОС, 1996. – 40 с.
4. Бальсевич, В. К. Очерки по возрастной кинезиологии человека / В. К. Бальсевич. – М. : Советск. спорт, 2009. – 220 с.

5. Донской, Д. Д. Биомеханика физических упражнений / Д. Д. Донской. – М. : ФиС, 1958. – 230 с.  
 Пилогина, Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста / Э. Г. Пилогина. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.  
 6. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста : книга для воспитателей детского сада / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 47 с.  
 7. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКИ, 2003. – 208 с.  
 8. Чистякова, М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

**Юрова Н.В.**  
 Барнаул, МБОУ «СОШ №72»

### **«ВСЕ, ЧТО ТЕБЯ КАСАЕТСЯ» (ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ)**

Закон РФ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ трактует: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения...».

В современной практике используются программы, способствующие воспитанию подрастающего поколения, которые в той или иной степени осуществляют формирование личности, развитие самосознания, самоконтроля, саморегуляции. В данном случае речь пойдет о программе «Все, что тебя касается», которая проходит апробацию на базе МБОУ «СОШ» №72 Барнаула. Комплексная внешкольная программа по формированию навыков здорового образа жизни у подростков «Все, что тебя касается» разработана Российской некоммерческой организацией – Фонд «Здоровье и Развитие». Данная программа рекомендована к внедрению в учебных заведениях города Барнаула распоряжением Комитета по образованию г. Барнаула от 21.10.2013 г. №85 и приказом директора МБОУ «СОШ №72» от 25.10.2013 г.

Программа основана на ценностях, актуальных для человека 14-17 лет. В этом возрасте идет активный поиск ответов на множество вопросов: Кто я? Какой я? С кем я? Как меня воспринимают? Почему я так поступаю? Почему так поступают со мной? Именно на эти вопросы участники (самостоятельно!) должны найти ответы в процессе наших занятий.

Основная цель программы: способствовать формированию уверенной в себе личности, уважающей себя и других, умеющей анализировать и контролировать ситуацию и свое поведение, осознающей ответственность за свое здоровье.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи, которые можно разделить на три группы (предложения разработчиков программы):

- Сообщение новой информации. Участники должны узнать, что такое репродуктивное здоровье, безопасное сексуальное поведение, кризисные ситуации, конфликт и его типы, зависимость (никотиновая, алкогольная, и наркотическая), ВИЧ/СПИД и т. д.

- Формирование заинтересованного отношения к теме здоровья. Через «эмоциональную включенность» участники должны сформировать собственное отношение к разным формам рискованного поведения и конструктивным способам решения проблем; понять, что их здоровье - в их руках.

- Формирование поведенческих навыков ответственного отношения к своему здоровью.

В процессе изучения и практического освоения программы «Все, что тебя касается» на базе 10 класса сложилось определенное мнение и имею предложения по совершенствованию программы, прежде всего, необходимо переосмыслить цели и принципы реализации программы.

Предлагаю следующие цели (Через эмоции и чувства к осознанию и пониманию себя, от понимания к конструктивному общению и ответственному поведению, к установке на счастливую судьбу):

1. Создать условия для эмоционального включения в тренинг, чтобы учащиеся смогли прислушаться к своим ощущениям, разобраться в своих эмоциях и чувствах.

2. Формирование понятийного поля:

Общение, как первоочередная потребность Человека разумного.

Эмоции и чувства – эмоциональная сторона деятельности личности, как эффективная форма проявления моральных чувств.

Конфликт и его типы.

Зависимое поведение (никотиновое, алкогольное, наркотическое).

Толерантная среда – необходимое условие формирования здоровой личности.

Счастье, что это? Мое личное счастье, моя путеводная звезда.

Жизненные ценности (более значимые и менее значимые, общественные, личностные, групповые).

Здоровье, как жизненная ценность (репродуктивное здоровье)

Личность (характер, интересы, потребности, эмоционально-волевая сфера)

Пирамида потребностей (физиологические потребности, безопасное сексуальное поведение).

ВИЧ/СПИД и т.д.

Стратегия успеха

3. Формирование заинтересованного отношения к теме здоровья.

4. Формирование поведенческих навыков ответственного отношения к своему здоровью, судьбе, стремления к счастью.

Предлагаемая программа состоит из двух частей:

1. Основная программа: курс тренинговых занятий.

2. Организация досуга: дополнение к тренинговому курсу.



Курс тренинговых занятий состоит из 17 тематических занятий, а также вводного и заключительного занятий. Продолжительность каждого занятия 1,5 - 2,0 часа.

Я, как педагог-психолог, беру на себя ответственность за проведение только курса тренинговых занятий. Программа реализуется в 10 классе, для проведения занятий выделяется 40 минут в неделю. Организацией досуга в дополнение к тренинговому курсу, на мой взгляд, было бы логично (разумно) заняться классному руководителю, социальному педагогу, организатору внеклассных мероприятий. Безусловно, эффективность программы «Все, что тебя касается» может быть обеспечена внедрением обеих составляющих программы как тренинговой, так и досуговой при сотрудничестве тренера и классного руководителя (организатора).

Основные принципы Общения Равных, предлагаемые Фондом «Здоровье и Развитие»: доброжелательность, уважение, терпимость, внимательность, точность (информации), честность, открытость

Основные принципы реализации программы, приемлемые для внедрения в образовательно-воспитательном учреждении, предлагаемые и реализуемые в данной школе:

- Научность – научный характер используемой информации.
- Толерантность – терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям.
- Компетентность – тренинги ведет педагог-психолог, имеющий опыт групповой работы.
- Активность – каждое занятие включает в себя упражнения и игры требующие активного поведения (суждения, рассуждения).
- Рефлексия – каждое занятие рефлексировается.
- Нравственность – стержень всей деятельности.

На мой взгляд, такие принципы (предлагаемые Фондом «Здоровье и Развитие») как доброжелательность, уважение, терпимость поглощаются более емким понятием «толерантность».

Принцип компетентности. «Быть хотя бы чуть-чуть психологом» (стр. 11, том 1 «Здоровье и Развитие») – это не уровень образовательной системы. Наша позиция – тренинги может вести только человек, будучи зрелой личностью, имеющий специальное образование и имеющий навыки групповой тренинговой работы.

Темы занятий, предложенные Фондом «Здоровье и Развитие» (их 17), все актуальны для подростков и целесообразны для внедрения. Но некоторые упражнения, например: «Ромашка» (стр.67, том 1), «Клиника по пересадке органов» (стр.74, том 1) и некоторые другие не соответствуют принципу толерантности. По своей сути эти упражнения сравнимы с виртуальными «убивалками». Предательство, убийство могут стать повседневной обыденностью благодаря многократному повторению, пусть даже и виртуальному. У ребят эти упражнения вызывают протестные реакции и даже стрессовые состояния. По их рекомендациям я предлагаю эти изменения.

Смысл некоторых упражнений непонятен, например, упражнение – разминка «Пожарные». Разминающиеся бегают по кругу под музыку и раздеваются («только, дамы и господа, давайте вести себя в рамках приличия») – напоминание предусмотренное инструкцией (стр. 84, том 1). Далее упражнение-разминка «Апельсин». «В этом упражнении происходит телесный контакт участников ...» (стр 98, том 1), опять непонятно назначение упражнения. На мой взгляд, эти и некоторые другие игры и упражнения не соответствуют принципам реализации программы, в первую очередь, принципу нравственности. Я начинаю цикл занятий размышлением на тему: «Что такое счастье?» и заканчиваю темой «Любовь – ответ на проблему человеческого существования».

Предложения: необходима тщательная экспертиза программы, всех упражнений, переосмысление целей и задач программы, наполнение программы содержанием (упражнения, игры и др.) способным реализовать поставленные задачи и способным указать молодому человеку путь к счастью.

Актуальность программы «Все, что тебя касается» подтверждается истинным интересом юношеской аудитории. Мои десятиклассники с желанием посещают занятия. Им нравится форма занятий (нетрадиционная для урочной деятельности). Этот возраст сензитивен к общению, к самоанализу и саморазвитию. Им нравятся диагностические методики, которые помогают разобраться в себе и выстроить идеальный образ своего сверстника, поразмышлять о своих идеалах, возможностях, потребностях. Интересен видеоматериал, прилагаемый к программе: «Дневник Насти», «Есть тема».

Медлить с внедрением подобной программы нельзя, но боюсь, внедрение программы «Все, что тебя касается» в данном варианте может привести к критике и, как следствие, к запрету. Так было со многими добрыми начинаниями.

Закон РФ «Об образовании в РФ» №273-ФЗ, разъясняя основные понятия гласит: «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения являющийся общественно значимым благом и осуществляющийся в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретенных знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Обратите внимание: Образование – единый процесс воспитания (на первом месте) и обучения. На мой взгляд, это не случайность, в этой фразе заложена первичность ВОСПИТАНИЯ, как основы развития и образования личности. В связи с этим необходимо менять (совершенствовать) систему организации и управления ШКОЛОЙ. Требованиям Закона РФ «Об образовании в РФ» могла бы соответствовать такая система, которая эффективно и конструктивно может воздействовать на интеллектуальное, духовно-нравственное, физическое и профессиональное развитие человека. Реформирование ШКОЛЫ невозможно наложением новых требований на старую систему.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

*Бендер Ю.А.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Брылева О.А., канд. психол. наук, доцент*

### К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Современное российское общество за последние годы претерпело большое количество изменений. Изменения происходят и в среде современной молодежи, и от того, что будет ценить наше подрастающее поколение, зависит будущее нашей страны. Исследованиями ценностных ориентаций занимались много ученых, например, Г.М. Андреева, В.Ф. Сержантов, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, И.С. Кон, Б.Ф. Ломов, М. Рокич и др.

Г.М. Андреева считает, что именно ценности направляют, организуют поведения человека для достижения цели. В работах В.Ф. Сержантова, В.Д. Шадрикова, Е.А. Климова ценностные ориентации выступают в качестве важного механизма регуляции деятельности. Д.А. Леонтьев, И.С. Кон ценностные ориентации рассматривают как важные ориентиры для формирования личности в юношеском возрасте. По мнению Б.Ф. Ломова, «ценностные ориентации, как и любую психологическую систему, можно представить как многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса» [2, с. 36]. М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [7, с. 5].

На сегодняшний день актуально изучение ценностей у современной молодежи, так как эти ценности постоянно меняются, а нам как педагогам-психологам важно видеть то, к чему стремится наша молодежь. Результаты исследования позволяют составить программу коррекционно-развивающей работы со студентами.

По мнению Ф. Райс, юношеский возраст характеризуется как период жизни после отрочества. Возрастные границы юношеского возраста каждый автор определяет по-разному: Ф. Райс – от 15-16 до 21-25 лет, Г.С. Абрамова – 18-22, И.Ю. Кулагина – с 17 до 20, 23. Юность – очень важный период времени для каждого человека. Задачи развития включают ориентировку и определение своего места во взрослом мире, принятие и освоение социальных ролей, разрешение ролевых конфликтов, дальнейшее совершенствование стратегий преодоления трудностей. Некоторые из этих задач в большей степени характерны для первого периода взросления, для подростничества, другие – именно для юности [4].

Юношеский возраст – чрезвычайно важный и ответственный период в развитии личности человека. И.В. Дубровина говорит, что еще Ж.Ж. Руссо («Эмиль, или О воспитании») утверждал о сознательном самоопределении как об основном содержании личности в юности. При этом речь должна идти не столько даже о сознательном самоопределении, сколько о действенном самоопределении [3]. А.Н. Леонтьев считает, что главной задачей личностного развития в период юности является поиск своего места и закрепление в мире взрослых, который переживается молодыми людьми зачастую очень остро и носит характер кризиса [цит. по 4].

Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Б.С. Братусь определяет личностные ценности как "осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни", разделяет их на личные как осознанные смыслы жизни и декларируемые, "назывные", внешние по отношению к человеку ценности [1, с. 89].

Студенчество определяется как особая социальная группа, характеризующаяся специально организованными, пространственно и временно структурированными бытием, условиями труда, быта и досуга, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций. По Э. Эриксону, пребывание в вузе является "законодательно закрепленной отсрочкой" в принятии человеком роли взрослого, которую он в контексте формирования ценностной системы называет "психосоциальным мораторием" [6, с. 230]. Возможно, что именно вузовская среда является источником формирования жизненных ценностей у студентов.

Нами было проведено исследование ценностных ориентаций у студентов первого курса с помощью методик М. Рокича и Ш. Шварца. Мы предположили, что существуют различия между ценностными ориентациями студентов, обучающихся в 1970е годы, и современных студентов.

В исследованиях 1970-1980х годах было выявлено, что на тот момент молодежь в качестве главных ценностей считают «счастье других», «высокие запросы». Наши результаты показали совершенно другие ценности у студентов – «безопасность семьи» (57%) – семья всегда занимала одно из важнейших мест среди ценностей человеческой жизни, а также «счастливая жизнь» (36%) – главным моментом и наиболее важным в жизни студенты видят в создании семьи, рождении детей и в целом благополучие членов семьи. Перемены в ценностях молодежи возможно связано с изменениями в нашем обществе. В стране наблюдается рост нестабильности, неопределенности, и поэтому студенты обеспокоены безопасностью своей семьи, а что

касается счастливой жизни, то, на наш взгляд, эта ценность берется за основу, так как в наше время велико число разводов среди молодежи в первые годы совместной жизни. На наш взгляд, ценностные ориентации с каждым годом будут меняться и это будет связано с тем, что изменяется жизнь общества в целом. Таким образом, наше предположение о существенных различиях между ценностями молодежи 70х годов прошлого века и нашими современниками подтвердилось.

#### **Библиографический список**

1. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
2. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / Я. Гудечек. – М. : Аспект Пресс, 1989. – 202 с.
3. Практическая психология образования: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / А. Д. Андреева [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Сфера, 1997. – 526 с.
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
5. Хухлаева, О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. – М. : ИЦ «Академия», 2002. – 208 с.
6. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
7. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 203 с.

**Буторина Е.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Колмогорова Л.С., д-р психол. наук, профессор*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Современные научные исследования демонстрируют растущий интерес научного сообщества к социальным факторам, связанным с увеличением участия младших подростков в международном взаимодействии. Особенно это проявляется в ситуации межкультурной коммуникации. Причиной повышения интереса к данной проблеме отечественных исследователей являются глобализационные процессы, происходящие в современном обществе, например, миграция населения на российскую территорию. Социальная среда подростка более не является гомогенным пространством и этот процесс миграции имеет все основания дальнейшего развертывания.

В настоящее время специалисты уделяют большое внимание социальным факторам в развитии межкультурной компетенции младших подростков в международной среде. Подростковый возраст представляет собой этап становления личности, когда при недостаточной зрелости ценностно-смысловой сферы младших подростков обнаруживаются особенности поведения, ранее им не свойственные.

Ценностно-смысловая сфера часто рассматривается как результативно-содержательная сторона самоопределения. Успешная адаптация и социализация предполагают осознанное обращение к разного рода ценностным ориентирам, определяющим мировоззренческие установки и образцы поведения. Одним из индикаторов выступает сформированность ценностно-смысловой сферы в контексте международной социальной коммуникации.

Понятия «смысл» и «ценность» в современной науке в последнее время являются одним из самых актуальных и широко распространенных в различных контекстах гуманитарного познания. Изучение этих феноменов осуществляется в целом ряде наук: философии, социологии, языкознании, педагогике и психологии, приобретая, таким образом, междисциплинарный характер.

Анализ литературы обнаруживает полярные взгляды исследователей на проблему соотношения терминов «смысл» и «ценность». (Б. Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.А. Гапонова, И.С. Кон, В.С. Мухина, Л.А. Редуш, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Э. Берн, Э. Эриксон и др.). Согласно одной из позиций, «смысл» предстает фундаментальной категорией, и, следовательно, понятие «ценность» выступает как более частное и производное. Другое теоретическое направление в качестве ведущей категории, которая закладывается в основу теоретической системы, использует понятие ценности. В этом случае все остальные понятия, отражающие побудительные источники активности личности, в том числе и смысл, оказываются второстепенными, производными от той основной категории.

В современных исследованиях предлагается рассмотрение ценностей как факторов социализации личности, как регуляторов развития и становления младшего подростка. Основное положение ученых сводится к тому, что единая направленность, интегрирующая личность и деятельность субъекта в общество, обеспечивается смыслом. Исследователи, специально занимающиеся проблематикой личности, отмечают, что его важнейшим образованием является нахождение смысла жизни, а сам поиск и реализация этого смысла составляет процесс самоопределения личности. Ценностно-смысловая сфера личности подростков в самоопределении обеспечивает регуляцию жизни субъекта во всех её аспектах, включая международную социальную коммуникацию.

Взаимодействие международной социальной коммуникации и ценностей личности младшего подростка складывается тогда, когда и коммуникация, и ценности рассматриваются в процессе непрерывного становления

и самоорганизации. Примером такой ситуации является учение Н. Лумана об обществе как о саморазвивающейся сложной многоуровневой системе коммуникаций, в которой проявляется ее внутренняя саморегуляция на основе формирования и функционирования «символически генерализированных средств коммуникации» [3, с. 11].

Коммуникации способствуют прояснению и распространению ценностей. Ценности наполняют коммуникацию смыслом.

Международную социальную коммуникацию можно определить «как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного, группового и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств, где средой взаимодействия является международное социальное пространство, а взаимосвязи осуществляются между представителями разных стран» [1, с. 44].

Коммуникация – это не только процесс передачи информации от одного социального субъекта к другому, но и процесс конструирования новых смыслов, интерпретаций, а также механизм создания новых норм и правил жизнедеятельности. Такое понимание коммуникации способствует развитию тенденции многостороннего рассмотрения отношений между людьми, их взаимодействия и сотрудничеству, а также более глубокому пониманию личности в социуме.

В анализе же коммуникации, когда разрыв реальности во всей его полноте его проявления признается в качестве «места» коммуникации, такое состояние раскрывается тезисом: «понимание без присвоения» (understanding without appropriation). Такое состояние в качестве цели возможно только как надежда, однако без такой надежды нет коммуникации. Ценность и коммуникация оказываются неразрывно связанными концептами, взаимно проясняющими и уточняющими друг друга [4].

В младшем подростковом возрасте общение является ведущим видом деятельности и фактором развития личности подростка. В общении у подростков формируется ценностно-смысловая сфера и развиваются коммуникативные способности, включающие умение вступать в межличностные отношения, которые являются основой для формирования межнациональных отношений.

На основании вышеизложенного, мы приходим к выводу о том, что формирование ценностно-смысловой сферы младших подростков происходит в разных видах коммуникативной деятельности, включая международную социальную коммуникацию. Такой особый социальный формат, являясь важным условием развития ценностно-смысловой сферы младших подростков, формирует у них осознание поликультурности общества и способствует определению их ценностно-смысловой сферы в единстве всех компонентов становления взрослеющей личности.

#### ***Библиографический список***

1. Глухова, Т. П. Теоретические аспекты формирования понятия «международная социальная коммуникация» / Т. П. Глухова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 42-48.
2. Луман, Н. Медиа коммуникации / Н. Луман. – М. : Логос, 2005. – С. 7-22.
3. Луман, Н. Власть / Н. Луман. – М., 2001. – С. 11-33.
4. Клягина, С. В. Философия коммуникации: проблемы и перспективы / С. В. Клягина, О. Д. Шипунова. – СПб. : Политехн. ун-т, 2013. – С. 22-23.

***Вольхина А.О.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Ефанова М.И., канд. психол. наук, доцент*

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ЧАСТО ИГРАЮЩИХ В КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ**

В каждом обществе имеется своя структура ценностных ориентаций, в которой отражена самобытность культуры. В процессе социализации человек усваивает определенный набор ценностей, транслируемых обществом. Сегодня, в эпоху кризисов, когда происходят серьезные социальные изменения, исследование системы ценностных ориентаций подрастающего поколения особенно актуально.

По мнению ученых, подростки, как самые социально-неустойчивые, нравственно неподготовленные и незащищенные, в такие непростые периоды состояния общества при формировании ценностных ориентаций испытывают острый кризис. Большинство из них не имеют базовых ценностей, которые заключаются в понятии смысла жизни, духовности, патриотизме и т.д.

По мнению Волкова Б.С. подростковый период обязательно сопровождает стремление ребенка разобраться в себе глубже, понять себя – свои чувства, отношения, настроение. В этот период в жизни подростка устанавливается круг интересов, приобретающий постепенно определенную устойчивость [2].

Социальные группы, окружающие человека с раннего детства и, соответственно, транслируют различные нормы и ценности – детский сад, школа, студенческий коллектив, сверстники, трудовой коллектив. Такие группы и являются факторами, оказывающими влияние на формирование ценностных ориентаций личности. Огромное влияние на становление ценностей молодежи сегодня оказывают средства массовой информации.

В рамках различных направлений психологии ценностные ориентации, как одну из составляющих структуру личности, изучали И.С. Кон, В. Франкл, Б.Г. Ананьев, Г. Олпорт, Л.С. Выготский, В.М. Кузнецов,

В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Т.М. Андреева, А.В. Мудрик, В.В. Столин, Д.Б. Эльконин, И.С. Артюхова, и многие-многие другие отечественные и зарубежные авторы.

Вместе с тем, для нашего времени характерно стремительное развитие информационных и компьютерных технологий, которые существенно перестроили практику повседневной жизни. На подростковом стремлении к самореализации создана огромная индустрия компьютерных игр. Во многом, игры основаны на желании укрепить свои позиции, пусть даже в виртуальном мире, создать свой неповторимый образ. Подростки волей-неволей усваивают и те ценности, которые каждый день предлагают им компьютерные игры, интернет.

Ценностные ориентации, являясь отражением мира в сознании конкретной личности, играют ведущую роль в определении ориентации в социальной среде.

З.И. Васильева определяет ценностные ориентации как сложное интегральное и динамичное качество личности, которое «выражает индивидуальное, избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, к жизни общества, науке, культуре, труду, образованию и к самому себе» [1].

Процесс формирования ценностных ориентаций у подростка происходит постепенно. Формирование системы ценностных ориентаций представляет собой процесс становления личности, и эта система является средством реализации определенных общественных целей. Формирование ценностных ориентаций происходит на основе личного опыта, определяясь сознанием или подсознанием личности и представляют собой совокупность ценностей, которые определяют её поведение.

Негативные явления в подростковом возрасте наблюдаются, главным образом, из-за кризиса ценностей. Подростки ставят перед собой неверные ценностные приоритеты, в результате чего выходят во взрослую жизнь уже травмированными личностями. Причин формирования «ложных» ценностей множество. Одна из них заключается в том, что на формирование ценностных ориентаций подростков в большей степени влияет социальная уличная микросреда, СМИ, неформальные объединения и др. Старшее поколение в этом вопросе постепенно отходит на второй план.

Все изложенное определило в существенной степени выбор темы исследования: «Особенности ценностных ориентаций и ценностных отношений в игре у подростков, часто играющих в компьютерные игры».

Цель нашего исследования связана с выявлением ценностных ориентаций современных подростков, которые часто играют в компьютерные игры. В нашем исследовании приняли участие 93 подростка в возрасте 12-14 лет.

В качестве методик исследования нами были использованы методика диагностики ценностных ориентаций личности (автор Е.Б. Фанталова), и анкета.

По методике диагностики ценностных ориентаций личности (автор Е.Б. Фанталова), были получены следующие результаты. Наиболее ценными и актуальными сферами для подростков являются: сферы любви (14%) и сфера счастливой семейной жизни (16%). В этих сферах Ценность выше Доступности, что указывает на наличие в них внутренних конфликтов (ВК). Причем наименее доступной, труднодостижимой представляется подросткам именно счастливая семейная жизнь. Малозначимой, как и малодоступной представляется сфера здоровья (ВК- 8,6%; ВВ- 5,4%). Удовлетворенность ценностями отмечается в таких сферах, как: Красота природы и искусства (87%) и наличие хороших и верных друзей (83%). Эти сферы в совокупности составляют «нейтральную зону» (НЗ), относительное равновесие Ценного и Доступного. При этом наибольшую значимость при одновременной удовлетворенности представляет для подростков Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений) – (ВВ- 8,6%; ВК- 10,7%) и Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений) – (ВВ- 6,4%; ВК- 8,6%). Наименее ценное представление у подростков отмечается в сфере активная, деятельная жизнь (0%).

По сферам как: *Активная, деятельная жизнь (19,4%), Интересная работа (11,8%), Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие) – (10,7%), Свобода как независимость в поступках и действиях (19,3%), Творчество (возможность творческой деятельности) – (13%),* доступность превышает ценность, причем сфера Активная, деятельная жизнь наиболее выражена. Что свидетельствует о внутреннем вакууме.

Таким образом, можно сказать, что для подростков наиболее ценна и доступна сфера: сферы любви и сфера счастливой семейной жизни. Такая ценность как, Активная, деятельная жизнь не имеет для подростков в настоящее время серьезного значения.

Из 78 учащихся, принимавших участие в данной анкете, было выявлено: часто играющих 32 человека (41%) и не часто играющих 46 человек (59%). При этом часто играющие подростки больше предпочитают играть в онлайн игры 23 человека (29,5%), а в простые игры 9 человек (11,5%). Не часто играющие подростки, также предпочитают проводить время в онлайн играх, так ответили 30 человек (38,4%), а в простые игры предпочитают играть 13 человек (16,6%). Также были выявлены результаты, где подростки совсем не играют в компьютерные игры. Так ответили 3 человека (3,8%).

На первый вопрос: «Думаете ли вы заранее о компьютерных играх, предвкушаете последующие» утвердительно ответили 47 человек (60%), отрицательно 31 человек (40%).

На вопрос «Вы постоянно ощущаете недостаток времени, проведенного за компьютерными играми, постоянно хочется играть подольше?» 56% участников ответили утвердительно, тогда как отрицательно ответили 43,5%.

На вопрос «Вам приходилось просить учителей, руководителей или родителей заменить хотя бы часть занятий компьютерными играми?», только 18% ответили утвердительно, 82% школьников, принимавших участие в исследовании не склонны просить учителей, родителей или руководителей заменять занятия компьютерными играми.

На вопрос «Вы чувствуете, что Вам не всегда удастся сразу же прекратить игру?» 65% респондентов ответили утвердительно, тогда как 34,6% участников – отрицательно.

Чувство раздражения или усталость в случае отсутствия компьютерных игр в течении некоторого времени испытывают 26 участника исследования (33%) тогда как подобного рода проявления отсутствуют у 66% школьников.

На вопрос «Обычно Вы занимаетесь компьютерными играми больше, чем планировали?» утвердительно ответили 47 подростка (60%), тогда как отрицательно – 40% школьников (31 человек).

Неприятности из-за компьютерных игр относительно учебы или же личной жизни испытывали 33% респондентов, тогда как сложностей, причиной которых выступает чрезмерное увлечение компьютерными играми отмечают 66% респондентов.

На вопрос «Вам приходилось обманывать родителей, педагогов, врачей или других людей, чтобы скрыть свое увлечение компьютерными играми?» утвердительно ответили только 8 респондентов (10%), для большинства (90%) такого рода ситуации не возникали и школьникам не приходилось обманывать учителей, врачей или родителей.

На вопрос «Вам приходилось срочно закрывать окно с компьютерной игрой, когда подходили родители, учителя, друзья?» утвердительно ответили 30% респондентов, тогда как у 60% респондентов такого рода ситуации не возникает.

На вопрос «Приходилось ли садиться за компьютерную игру, чтобы исправить себе настроение?» 63% ответили утвердительно, в то время как 37% респондентов ответили отрицательно.

На основе полученных данных можно сделать следующий вывод, что количество не часто играющих подростков превышает количество часто играющих подростков.

Таким образом, ценностные ориентации индивида отражают результат общественных отношений с системообразующими факторами личности. В качестве ценностей выступают объекты явления окружающей действительности, которые имеют определенное значение для личности. Ценность возникает, функционирует и изменяется в реальной социокультурной среде. З.И. Васильева определяет ценностные ориентации как сложное интегральное и динамичное качество личности, которое «выражает индивидуальное, избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, к жизни общества, науке, культуре, труду, образованию и к самому себе». Качества личности являются внешним показателем сформированной системы ценностных отношений. В силу различных факторов и индивидуальности каждой личности мера сформированности системы ценностей не одинакова.

#### ***Библиографический список***

1. Васильева, З.И. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е гг. XX в. Россия) / З. И. Васильева. – СПб. : Химиздат, 2003. – 336 с.
2. Волков, Б. С. Психология юности и молодости / Б. С. Волков. – М. : Академический Проект ; Трикта, 2006. – 256 с.

***Вяткина А.В.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Скорлупина О.А., канд. психол. наук, доцент*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ**

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста, а следовательно, и специфику работы с ними. Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще как возраст полового созревания. Л.С. Выготский различал три точки созревания: органического, полового и социального [4].

В семейном окружении, в общении, в диалоге разных поколений происходит реальное становление психики детей и одновременно существенно изменяется психическая жизнь родителей. В современном мире семья часто оказывается на перекрестке социальных и экономических проблем общества; она – главный защитник личности, убежище и фундамент, хотя сама при этом испытывает внутренние болезненные противоречия. Связи «родитель–ребенок» имеют важнейшее значение для понимания сложившейся структуры семьи, ее актуального состояния и направлений будущего развития [1].

В последнее десятилетие в нашей стране отмечается рост количества сирот и беспризорных детей. Вместе с тем увеличивается и число усыновлений, и появляются новые варианты устройства детей, лишенных родительского попечительства (семейные детские дома, патронатные семьи, деревни SOS и др.). Воспитывая

усыновленного ребенка, приемные семьи нередко сталкиваются с целым рядом проблем и нуждаются в квалифицированной помощи психологов, а иногда и психиатров для диагностики и коррекции индивидуальных особенностей ребенка, внутрисемейных отношений и функционирования приемной семьи в целом.

Данная работа посвящена изучению специфики и особенностей отношений подростков из приемных семей с родителями. Актуальность исследования определяется необходимостью глубокого понимания особенностей отношений межличностной значимости подростка с его ближайшим окружением. Углубленное изучение данной темы необходимо для того, чтобы получать новые знания и находить нетрадиционные способы решения конфликтных ситуаций между подростками и взрослыми.

Объектом нашего исследования выступили детско-родительские отношения подростков. Предметом исследования явились психологические особенности детско-родительских отношений подростков в приемных семьях. Предположив, что детско-родительские отношения подростков из приемных семей имеют свои психологические особенности, мы определили в качестве цели своего исследования – выявление психологических особенностей детско-родительских отношений подростков из приемных семей.

Для уточнения и раскрытия содержания внутрисемейных отношений подростков и родителей мы использовали методику "Детско-родительские отношения подростков" П. Трояновской (ДРОП) [3].

Всего в исследовании приняли участие 30 подростков, 15 из которых воспитываются в приемных семьях, обоего пола в возрасте 14-15 лет, учащиеся 7-9-ых классов Краснодарской СОШ. Все приемные дети взяты под опеку недавно - 3-5 лет назад.

В результате проведенного эмпирического исследования, нами были получены следующие данные. Так, 63% подростков, воспитывающихся в родных семьях, считают, что принятие их родителями находится в норме. 76% приемных детей считают, что принятие их родителями ниже нормы, т.е. они недостаточно демонстрируют им свою любовь и только 23% удовлетворены отношением к себе. Как видно из приведенных результатов, разница между принятием родителями приемных и родных детей достаточно велика. Это может свидетельствовать о том, что взаимоотношения родителей и подростков в семьях варьируют от излишней заботы до безразличия. На вопрос "Они гордятся тем, что я..." большинство детей находящихся под опекой отмечали не свои личностные качества, а умения работы по дому ("Они гордятся мной, потому что я хорошо убираюсь, тем, что я умею готовить, тем, что я мою посуду"). Это может свидетельствовать о том, что родители демонстрируют им свою любовь только после какой-либо выполненной работы.

Анализ результатов, полученных по шкале «Эмпатия» показал, что 60% родных детей удовлетворены уровнем эмпатии родителей. Среди детей находящихся под опекой большинство (63%) оценивают эмпатию родителей как недостаточную и неудовлетворяющую их потребности в понимании. Эмоциональная связь между родителями и родным ребенком, выше, чем с приемными. Об этом свидетельствует то, что, оценивая свою связь с родителями, 50% родных детей считают, что она находится в норме, 40% - выше нормы, т.е., по их мнению, эмоциональная связь между родителями и подростком избыточна. И лишь 10% испытывают нехватку эмоциональной связи с ними. Большинство подростков находящихся под опекой (53%) оценивают свою связь с родителями как недостаточную, т.е. поведение и настроение подростка никак не зависит от эмоционального состояния родителя и наоборот. Преобладание в детско-родительских отношениях игнорирования потребностей ребенка, чрезмерной строгости и агрессивности, как правило, приводит к формированию у подростка чувства опасности, недоверия к миру и людям, неуверенности в себе и тревожности.

Большинство подростков, воспитывающихся в родных семьях, (47%) удовлетворены уровнем сотрудничества с родителями. 67% приемных детей не удовлетворены уровнем сотрудничества с родителями, что может свидетельствовать о нехватке совместной деятельности и о неравноправии при выполнении заданий. Отвечая на вопрос "Мне хотелось бы..." многие подростки из приемных семей указывали на то, что бы родители "чаще помогали им с выполнением домашних заданий", "чаще просто смотрели с ними телевизор". Это так же подтверждает низкий уровень сотрудничества с родителями.

67% подростков, воспитывающихся в родных семьях, довольны уровнем принятия решений родителями. 63% приемных детей считают, что принятие решений родителями в диаде ниже нормы, т.е. родители при принятии решений редко прислушиваются к мнению подростка.

По мнению большинства родных детей (60%), уровень конфликтности с родителями ниже нормы, т.е. конфликты между ними крайне редки, краткосрочны. Прямо противоположны результаты, полученные у приемных детей, 60% считают, что их конфликтность с родителями выше нормы, т.е. конфликты, происходят часто, их продолжительность иногда затягивается. Это обуславливается тем, что подростковый возраст – это один из кризисов, с которым сталкивается ребенок на протяжении периода своего взросления. То есть в подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности и конфликтности.

67% подростков, воспитывающихся в родных семьях, считают, что поощрение автономности со стороны родителей находится в норме. Родители поощряют автономность ребенка, т.е. придают подростку ответственность за свои поступки. Это способствует формированию у подростка чувства ответственности за те поступки, которые он совершает. Большинство подростков из приемных семей (63%) считают, что уровень поощрения автономности по отношению к ним ниже нормы, т.е. по их мнению, родители могли бы передавать

ответственность за совершаемые ими поступки в большей степени и позволяли бы им чаще самим принимать решения.

Анализ результатов шкалы «Требовательность» показал, что 47% родных детей, полагают, что требовательность родителей к ним находится в норме. 77% детей, воспитывающихся в приемных семьях, считают, что требовательность по отношению к ним завышена (по количеству и качеству декларируемых требований), т.е. родители, по мнению подростков, часто предъявляют к ним завышенные требования и ожидают от них высокий уровень ответственности.

Степень осведомленности родителей о делах и интересах подростков, воспитывающихся в родных семьях, находится в норме (63%). Это говорит о том, что родители проявляют интерес к тому, чем занимается и интересуется их ребенок, но не переступают черту личного пространства ребенка. В то же время, 43% опекаемых детей считают, что уровень мониторинга родителей ниже нормы, т.е. они мало интересуются делами и интересами своего ребенка.

73% воспитывающихся родными родителями и 43% детей, находящихся под опекой, считают, что уровень контроля находится в норме. Это свидетельствует о том, что, по мнению подростков, родители не требуют от них излишнего отчета за свои дела, доверяют им.

Было установлено, что 53% родных детей полагают, что родители не придерживаются авторитарного стиля воспитания. Это говорит о среднем уровне контроля за подростком. Родители открыты для постоянного общения с детьми, не устанавливают жесткие требования и правила, допускают их обсуждение. Авторитарность приемных родителей выше нормы (63%), т.е. они стремятся к полной власти над подростком, их требования непререкаемы. Родители пытаются ограничить активность, самостоятельность подростка, подчас в авторитарной форме высказывают негативные мнения о его друзьях, интересах, пытаются влиять на увлечения ребенка. Естественно, что доверие, неуважение к личности подростка способствует отчуждению детей от родителей, приводит к раздражительности и непослушанию.

Оценивая особенности поощрений и наказаний, можно сделать выводы о том, что родные родители в большей степени используют методы поощрения, т.е. дают положительную оценку действиям ребенка, которая закрепляет положительные навыки и привычки. Этот метод основан на побуждении положительных эмоций, которые вселяют в него уверенность, создают приятный настрой и повышают ответственность и работоспособность. Приемные родители чаще прибегают к методу наказания (направлены на торможение негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки ее поступков, порождение чувства вины, стыда и раскаяния).

По мнению большинства подростков, воспитывающихся в родных семьях (50%), непоследовательность родителей в норме, т.е. родители, придерживаются своих воспитательных приемов, но в случае необходимости могут изменить их, если этого требует сложившаяся ситуация. У 57% детей находящихся под опекой непоследовательность родителей выше нормы. Непоследовательность родителей заставляет подростков ожидать или серьезного наказания за какой-либо мелкий проступок, или легкого порицания за что-либо серьезное. 80% воспитывающихся в родных и 57% воспитывающихся в приемных семьях подростков, считают, что родители уверены в верности своих воспитательных усилий, изменчивость и непостоянство воспитательных приемов присутствует, но в незначительной степени.

63% родных детей, отмечают, что родители в достаточной степени удовлетворяют их потребности. 63% приемных детей считают, что родители недостаточно удовлетворяют материальные потребности подростка, а так же потребности во внимании и информации. Дополнительный анализ шкалы "Ценностные ориентации" позволил сделать вывод, что часть подростков не удовлетворены количеством средств, выделяемых родителями на карманные расходы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 70% детей, воспитывающихся в родных семьях, считают, что родители принимают их такими, какие они есть, не искажая образ подростка. При этом 70% подростков находящихся под опекой считают, что родители значительно искажают образ ребенка, т.е. их представления о подростке значительно расходятся с действительностью. Дополнительный анализ шкалы "Ценностные ориентации" показал, что родители во многом занижают способности детей. На вопрос "Мне не нравится..." девять приемных детей (60%) дали ответ "Мне не нравится, что они считают меня глупой".

По мнению подростков, родители удовлетворены своим браком (73% и 67% соответственно). В некоторых ситуациях они проявляет свою враждебность по отношению к супругу, в других пытается уйти от проявления агрессии. Высокий уровень враждебности минимален. Низкий уровень доброжелательности так же отсутствует. Это говорит о том, что родители, в большинстве случаев, демонстрируют доброжелательное отношение друг к другу.

В исследовании установлено, что 77% подростков, воспитывающихся родными родителями, удовлетворены общим уровнем отношений в своей семье. Это свидетельствует о сплоченности семьи, т.е. все члены семьи эмоционально взаимосвязаны, а так же о семейной гибкости, способности всех членов семьи приспосабливаться, изменяться под воздействием внешних и внутренних факторов. 70% приемных детей не удовлетворены уровнем взаимоотношений с родителями. Можно предположить, что родители еще не приняли тот факт, что дети перешли на новый возрастной этап – подростковый возраст и оценивают их с позиции младшего школьного возраста.

Анализируя полученные результаты, можно сделать выводы, что в целом отношения с родителями родных и приемных подростков значительно различаются. Дети, находящиеся под опекой, не удовлетворены



уровнем принятия их родителями, уровнем эмпатии, эмоциональной дистанцией, уровнем сотрудничества. Родители при принятии решений редко советуется с ними, чрезмерно требовательны к ним. Родители, по их мнению, мало интересуются делами и интересами своего ребенка. При выборе методов поощрения и наказания чаще выбирают метод наказания. Их действия направлены на торможение негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки ее поступков, порождение чувства вины, стыда и раскаяния, а не на побуждении положительных эмоций, которые вселяют в него уверенность, создают приятный настрой и повышают ответственность и работоспособность. Сокращение и обеднение общения в семье, дефицит эмоционального тепла, принятия, низкая информированность родителей о реальных потребностях, интересах и проблемах ребенка, недостаток сотрудничества и кооперации в семье ведут к возникновению трудностей в развитии детей [2].

Таким образом, результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу. В дальнейшем мы планируем провести более углубленное изучение проблемы детско-родительских отношений подростков из приемных семей, что послужит основой для разработки практических рекомендаций для психологов, родителей и педагогов по оптимизации отношений приемных детей с взрослыми.

#### **Библиографический список**

1. Артамонова, Е. И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие для вузов / Е. И. Артамонова. – М. : Академия, 2005. – 190 с.
2. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие для вузов / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 319 с.
3. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи : учебное пособие / А. Г. Лидерс. – 2-е изд., стереотип. – М. : ИЦ "Академия", 2007. – 432 с.
4. Обухова, Л. Ф. Детская возрастная психология : учебное пособие для вузов / Л. Ф. Обухова. – Изд. 3-е. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 444 с.

*Дрожжина И.О.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Григоричева И.В., канд. психол. наук, доцент*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ 1 И 4 КУРСОВ)**

В последние годы все большее число авторов обращается к изучению феномена психологической защиты как важного механизма регуляции поведения и деятельности человека. В.Г. Каменская пишет о том, что психологическая защита – это абсолютно объективно существующая психическая реальность, не подвластная сознательному контролю и управлению. Основная роль действующей психологической защиты – это примирение индивида с существующей реальностью. Однако следует помнить, что польза или вред, которые отражают действие защиты, – это стадии, зависящие от меры использования эго-защитного механизма и качественной специфики психологической защиты [2]. Разработкой проблемы психологической защиты занимались как отечественные, так и зарубежные психологи (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Г. Келлерман, Г. Конте, Р. Плутчик, Ф.В. Бассин, Р.М. Грановская, Е.С. Романова, Я.Р. Гребенников и др.).

Также происходит увеличение интереса к феномену самореализации личности, обусловленное пониманием его определяющей роли в жизнедеятельности человека. Л.А. Коростылева пишет о том, что самореализация – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [3]. Изучением феномена самореализации занимались представители различных психологических школ (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Д.А. Леонтьев, Л.А. Коростылева, Э. В. Галажинский и др.).

Мы выдвинули гипотезу о том, что существует определенная связь между интенсивностью использования психологических защит и самореализацией личности. Для проверки гипотезы было проведено исследование с использованием методик: «Индекс жизненного стиля» («ИЖС») (авт. Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.), «Самоактуализационный тест» («САТ») (авт. Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз), «Способы копинга» (авт. Р. Лазарус в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) и разработанной нами анкеты, выявляющей достижения в определенных жизненных сферах.

Анализ результатов диагностики 1-го и 4-го курсов по методике «ИЖС» показал, что у студентов 4 курса, как и 1-го, общая напряженность психологических защит в пределах нормы. У студентов 4-го курса лишь у двух средних показателей по каждому фактору уровень напряженности повышен: отрицание (53%) и проекция (63%), у студентов 1-го курса – у трех: отрицание (57%), компенсация (53%) и проекция (69%). По остальным показателям уровень напряженности в пределах нормы: вытеснение (1 курс: 29%; 4 курс: 29%), регрессия (41%; 39%) замещение (32%; 35%), интеллектуализация (47%; 43%), реактивные образования (40%; 38%) и компенсация (4 курс: 44%). У 4-го курса выше на 8% количество студентов, у которых уровень напряженности психологических защит в пределах нормы. На 15% снизилось количество студентов с повышенным уровнем напряженности. Лишь 7% на 4-м курсе имеют высокий уровень напряженности психологических защит.

Анализ результатов диагностики 1-го и 4-го курса по методике «САТ» показал, что если большинство результатов студентов 1-го курса находятся в пределах психической и статистической нормы, то результаты 4-го – непосредственно попадают в диапазон самоактуализации. У 4-го курса снизился процент студентов с низким уровнем самоактуализации по отдельным факторам. У студентов 1-го курса не наблюдается низкого уровня самоактуализации ни по одному фактору у 9%, у 4-го курса – у 31%.

Анализ результатов диагностики 1-го и 4-го курса по методике «Способы копинга» показал, что у 32% студентов 1-го курса в репертуаре копинг-поведения преобладает стратегия поиска социальной поддержки. Это означает, что первокурсники в стрессовой ситуации прилагают усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки в социальном окружении. В то время как у студентов 4-го курса преобладает стратегия принятия ответственности (27%). То есть эти студенты признают свою роль или вину в проблеме и пытаются исправить ситуацию.

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты 1 курса не имеют достижений в сфере семейной жизни. На вопросы: «Есть ли у вас собственная семья?» и «Есть ли у вас дети?» - 100% опрошиваемых ответили отрицательно. В это время среди студентов 4-го курса 31% отметили определенные достижения в семейной сфере. Также 100% студентов 1-го курса не обозначили у себя никаких результатов в профессиональной сфере, когда как 26% студентов 4-го курса уже работают по специальности. В образовательной сфере имеют достижения 77% студентов 1-го курса и 92% 4-го. По сфере общественной жизни и сфере увлечений существенных различий не наблюдается.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы по проведенному нами исследованию:

1. У обоих курсов общая напряженность психологических защит в пределах нормы. Это означает, что использование ими психологических защит не сказывается негативно на их общении и деятельности.
2. Большинство результатов студентов 1-го курса находятся в пределах психической и статистической нормы, результаты 4-го – непосредственно попадают в диапазон самоактуализации.
3. У студентов 1-го курса в репертуаре копинг-поведения преобладает стратегия поиска социальной поддержки, в то время как у студентов 4-го курса преобладает стратегия принятия ответственности.
4. Студенты 4-го курса преуспевают в семейной, профессиональной и общественной сферах жизнедеятельности.

В результате мы делаем вывод о том, что существует определенная связь между интенсивностью использования психологических защит и самореализацией личности. Так, на 1-м курсе, где уровень самореализации в целом по выборке низкий, что подтверждается данными тестов и анкетой, студенты интенсивнее используют психологические защиты, предпочитая социальную поддержку, а не решение проблемы, чем на 4-м курсе, где уровень самореализации в целом – средний уровень выраженности.

Далее мы предполагаем провести статистическую обработку полученных данных для более детального изучения результатов нашего исследования.

#### **Библиографический список:**

1. Вассерман, Л. И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова. – СПб. : СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. – 50 с.
2. Каменская, В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта : учебн. пособие для студентов педагогических и психологических специальностей / В. Г. Каменская. – СПб. : Детство–пресс, 1999. – 144 с.
3. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
4. Романова, Е. С. Механизмы психологической защиты / Е. С. Романова, Я. Р. Гребенников. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.

**Ефремова В.А., Григоричева И.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Григоричева И.В., канд. психол. наук, доцент*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Инновационный потенциал – это совокупность ресурсов различных видов, включающая в себя материальные, финансовые, интеллектуальные, научно-технические и иные ресурсы, необходимые для осуществления инновационной деятельности. В.Е. Ключко и Э.В. Галажинский предложили следующую структуру инновационного потенциала, состоящую из трех основных блоков, иерархически связанных между собой. Она включает в себя личностные качества, компетенции и витальность. [2]. Инновационный потенциал студентов включает в себя как актуальные возможности студентов в умениях, знаниях, так и резервные возможности – качества, пока не проявляющиеся явно, но необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности [2] и становлении профессиональной идентичности.

Для рассмотрения взаимосвязи профессиональной идентичности и инновационного потенциала личности необходимо изучить само понятие «идентичность», введенное Э. Эриксеном. Он определяет идентичность как тождественность человека самому себе (неизменность личности в пространстве) и целостность (преемственность личности во времени) [8].

Как социологическое понятие, идентичность представляет собой результат идентификации человека или группы людей с социальной общностью [1]. Исходя из этого, профессиональная идентичность – это некая область самосознания личности, в процессе развития которой формируется и совершенствуется индивидуальное знание собственной принадлежности к отдельным социальным общностям. Согласно определению Л.Б. Шнейдер, профессиональная идентичность – это осознание себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления – дифференциации себя с Делом и Другими, проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я [7].

Инновационный потенциал подразумевает самореализацию человека в различных сферах жизни, включая и профессиональное самоопределение. По Н.С. Пряжникову, сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации [5].

Развитие инновационного потенциала личности студентов неразрывно связано с педагогическими и социально-психологическими условиями, влияющими на формирование их активности. Современное общество требует от студентов быстрой реорганизации основы их собственной жизнедеятельности, а также коррекции и усовершенствования профессионального становления. Достижению определенного уровня профессиональной идентичности способствует самообразование и саморазвитие личности молодых людей, что, в свою очередь, влияет на развитие их инновационного потенциала в целом.

Таким образом, в научной литературе встречаются исследования, которые говорят о наличии определенных связей между профессиональной идентичностью и слагаемыми инновационного потенциала личности. Например, А.Д. Карнышев предлагает модель инновационных потенциалов личности и группы из трех взаимопроникнутых окружностей, внутри, в каждой из которых, сосредоточены конкретные «слагаемые» специфической направленности: первая окружность – профессиональные компетенции, вторая окружность – креативность и третья окружность – предприимчивость [6].

Инновационные потенциалы личности и группы возникают на пересечении всех трех кругов и требуют интеграции «слагаемых» в целостное, А.Д. Карнышев называет конкретные слагаемые, из которых могут сложиться инновационные потенциалы человека и группы:

1. Общие компетенции, важные при разработке инноваций: понимание стратегических целей развития организации и общества, способность четко видеть проблемы, широта знаний, хорошо сформировавшиеся умения и навыки профессиональной деятельности, разносторонние интересы, способность к обобщению специальных знаний, способность объективно анализировать проблемы, умение видеть способности других людей и использовать их для дела, эффективные навыки обратной связи, высокая работоспособность.

2. Элементы одарённости, креативности в разработке инноваций: интуиция, гибкость ума, обширные ассоциации, необычный взгляд на вещи, оригинальность, способность видеть предмет с разных сторон, способность распознавать только формирующиеся новые тенденции.

3. Предприимчивость как ресурсы продвижения инноваций: высокий уровень мотивации к успеху и рискам, знание рынка, тенденций его развития, инициативность, способность находить новые области применения «объекта», гибкий стиль работы [6].

Следовательно, данная модель с её содержимым показывает слагаемые общей компетентности субъекта инновационной деятельности, а профессиональная идентичность служит одним из важных условий становления и реализации инновационного потенциала личности [3].

Как отмечает О.Б. Михайлова, одним из механизмов управления развитием инновационного поведения служит идентификация, которая реализуется не только при отождествлении себя с кем-либо, но и при причислении себя к профессиональному сообществу [4].

Таким образом, профессиональная идентичность, выраженная в построении образа желаемого будущего, процессе осознания своих личных и профессиональных качеств и своего места в системе трудовых отношений, выступает важным компонентом развития инновационного потенциала личности. Можно предположить, что от характера профессиональной идентичности будет напрямую зависеть эффективность и успешность жизни студентов в будущем, их трудоспособность, ориентация на определенное качество жизни, суверенность. А это, как отмечают В.Е. Ключко и Э.В. Галажинский, составляющие витальности – одного из трех основных блоков инновационного потенциала личности [2].

Наше исследование по выявлению взаимосвязи профессиональной идентичности и инновационного потенциала личности студентов проходило в два этапа. Первый этап заключался в проведении исследования особенностей инновационного потенциала личности студентов, а второй этап – в изучении взаимосвязи слагаемых инновационного потенциала и профессиональной идентичности.

На первом этапе мы предположили, что выраженность структурных компонентов инновационного потенциала личности студентов, обучающихся в разных городах, будет неодинакова. И рассмотрев более подробно составляющие инновационного потенциала, особый интерес для нас вызвали следующие качества: толерантность к неопределенности, жизненная удовлетворенность, мотивация достижений и рефлексивность. Для изучения инновационного потенциала студентов, обучающихся в разных городах, нами был выбран комплекс следующих психодиагностических методик: «Определение толерантности к неопределенности» (С. Баднер), «Индекс жизненной удовлетворенности» (вариант Н.В. Паниной), «Тест-опросник измерения мотивации достижения» (модификация М.Ш. Магомед-Эминова теста-опросника А. Мехрабиана),

«Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики» (А.В. Карпов). Для определения уровней профессиональной идентичности студентов мы применили методику Л.Б. Шнейдер «Профессиональная идентичность».

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 респондентов из России (группа №1 – студенты КГБОУ СПО «Барнаульский строительный колледж») и 46 респондентов из Казахстана (группа №2 – студенты ФУ «Колледж строительства и транспорта»). На основе выполненной работы проведена обработка результатов диагностирования и к настоящему моменту получены следующие итоги исследования.

1. При исследовании толерантности к неопределенности выявлено, что как у первой, так и у второй группы респондентов преобладает средний уровень толерантности к неопределенности, а низкий уровень отсутствует вообще. Высокий уровень демонстрирует небольшая часть российских студентов (10,0%), и разница по сравнению со второй группой респондентов составляет 7,8%.

2. По результатам проведенного исследования индекса жизненной удовлетворенности студентов из России, выявлено, что процент студентов, обладающих как низким, так и высоким уровнем совпадает и равен 37,5%. У студентов из Казахстана замечен довольно ровный спад результатов от низкого уровня (39,13%) к высокому (26,09%). На наш взгляд, это может быть обусловлено большим количеством стрессовых ситуаций, с которыми им трудно справиться, общей неудовлетворенностью своей жизнью и довольно низким уровнем социально-психологической адаптированности.

3. При исследовании мотивации достижения студентов, нами был отмечен низкий уровень мотивации достижения, наблюдаемый у казахстанских студентов (23,91%), который свидетельствует о доминировании стремления у данной группы молодых людей скорее избегать неудачи, чем стремиться к успеху. Лишь 5% российских и 2,17% казахстанских студентов, принявших участие в исследовании, обладают высоким уровнем мотивации достижений.

4. Результаты исследования рефлексивности студентов показали, что достаточно большое число студентов обладает низким уровнем рефлексивности (группа №1 – 37,5%, группа №2 – 34,78%). Это указывает на низкий уровень осознания и регуляции студентами своей деятельности. Процент учащихся, имеющих высокий уровень рефлексивности, невелик и составляет 6,52% студентов группы №2.

Исходя из вышеизложенного, мы можем отметить, что как у студентов из России, так и у казахстанских студентов заметна выраженность разных составляющих инновационного потенциала, что представляется нам интересным для дальнейшего исследования.

На втором этапе эксперимента, на основе анализа теоретических источников, мы предположили, что существует взаимосвязь между профессиональной идентичностью и составляющими инновационного потенциала, выраженная в следующем:

- у студентов с высоким уровнем инновационного потенциала выражены такие уровни профессиональной идентичности, как достигнутая позитивная идентичность и мораторий;
- у учащихся со средним уровнем инновационного потенциала личности отмечена диффузная идентичность и мораторий;
- студенты, имеющие низкий уровень инновационного потенциала, характеризуется преждевременной, диффузной и псевдоидентичностью.

Таким образом, мы можем наблюдать взаимосвязь инновационного потенциала личности и профессиональной идентичности студентов.

Выявленные вариационные тенденции по представленным результатам требуют дополнительной статистической обработки, что мы и планируем в нашей дальнейшей работе.

#### **Библиографический список**

1. Заковоротная, М. В. Идентичность человека / М. В. Заковоротная. – Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. – 200 с.
2. Клочко, В. Е. Психология инновационного поведения / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский. – Томск : ТГУ, 2009. – 240 с.
3. Михайлова, О. Б. Развитие профессиональной идентичности личности как стратегия преодоления психологических барьеров в инновационной деятельности / О. Б. Михайлова // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2011. – № 1. – С. 61–68.
4. Михайлова, О. Б. Роль гражданской и профессиональной идентичности в становлении инновационного потенциала личности / О. Б. Михайлова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 4 (55) – С.22-25.
5. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения : учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 97 с.
6. Ушаков, Д. В. Компетенции, креативность и предприимчивость как основы инновационных потенциалов личности и группы / Д. В. Ушаков, А. Д. Карнышев // Экономическая психология: актуальные исследования и инновационные тенденции : материалы десятой юбилейной междунар. науч.-практ. конф. ; под общ. ред. А. Д. Карнышева. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. – С. 378-393.
7. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2007. – 124 с.
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А. В. Толстых ; под общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

## **ГОТОВНОСТЬ К САМОРАЗВИТИЮ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ РЕФЛЕКСИИ**

В современной психологической науке понятие «саморазвитие» активно разрабатывается и актуализируется. Как известно, теоретические основы проблемы саморазвития впервые были сформулированы в рамках философской науки. Ещё Гераклит, Платон, Сократ говорили о человеке как о существе, которое исследует себя и условия своего существования. В настоящее время, проблематика саморазвития личности практически вышла за пределы философии, и имеет множество аспектов рассмотрения в отечественной и зарубежной психологии.

Если говорить о проблеме саморазвития личности с позиции зарубежных авторов, то саморазвитие здесь понимается как «стремление к смыслу своего существования» (В. Франкл и др.). Среди отечественных учёных, проблему саморазвития изучали следующие авторы: Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Д.Н. Узнадзе, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский, А.Н. Леонтьев и другие.

Феномен саморазвития в современном психологическом словаре М.Ю. Олешкова и В.М. Уварова определяется как «процесс активного, последовательного, прогрессивного и в целом необратимого качественного изменения психологического статуса личности». Очень часто саморазвитие связывают со стремлением к самосовершенствованию, самопознанию и самоизменению, с наличием чётко осознанных целей деятельности, установок, а также с возможностью расширения собственных возможностей (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Г.А. Цукерман). И для того, чтобы изменять себя в лучшую сторону, направлять своё развитие в нужное русло, совершенствоваться, необходимо понимать себя, уметь анализировать свои мысли и чувства, собственные состояния, поступки и т.д. Другими словами, для того, чтобы успешно саморазвиваться и быть готовым к дальнейшему развитию, необходимо обладать развитой способностью к рефлексии. Поэтому мы рассматриваем рефлексии как один из основных механизмов саморазвития личности, и считаем, что чем выше уровень развития рефлексии, тем выше уровень саморазвития человека, и тем лучше сформирована у него готовность к дальнейшему саморазвитию, совершенствованию.

В своей работе мы будем опираться на подходы авторов, которые рассматривают рефлексии в контексте самосознания, самопонимания, самосовершенствования, саморазвития (А.Г. Асмолов, Р. Бернс, В.П. Зинченко, В.В. Столин, К. Роджерс). Однако, если обратиться к значению понятия «рефлексия», то может возникнуть вопрос, как можно связывать данный феномен с понятием «саморазвитие», так как в буквальном смысле «рефлексия» - это обращение назад, а «развитие» – это движение вперёд. Но здесь речь идёт об обращении назад, о переосмыслении, для того, чтобы успешно двигаться вперёд. В рамках темы, опираясь на позицию Л.С. Выготского, мы сделали акцент именно на подростковый возраст. Л.С. Выготский одним из важных новообразований данного возрастного периода считает рефлексии как внутренние изменения самой личности и возможность более глубоко понимать себя и других людей. И, на наш взгляд, именно этот период является наиболее важным для того, чтобы сформировать у человека стремление к саморазвитию, показать его значимость.

Таким образом, актуальность исследования определяется значимостью саморазвития человека для его психологического благополучия, физических, социальных, нравственных, духовных достижений, а также необходимостью психологической готовности к саморазвитию, которая помогает человеку при решении жизненных задач опираться на ресурс самоизменений.

Целью нашего исследования являлось изучение проблемы готовности к саморазвитию подростков с различными уровнями рефлексии, а также разработка развивающей программы, способствующей развитию рефлексии и саморазвитию подростка. Гипотеза исследования состояла в том, что чем выше уровень развития рефлексии у подростка, тем лучше сформирована у него готовность к саморазвитию, совершенствованию и познанию себя.

Для исследования нами были использованы следующие методики: методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), тест «Готовность к саморазвитию» (Т.М. Шамова), тест «Определение уровня саморазвития» (Е.И. Рогов).

В исследовании приняли участие 62 подростка в возрасте 13-14 лет. И в процессе количественного анализа мы получили следующие результаты (табл.1):

Таблица 1

**Готовность к саморазвитию у подростков с различными уровнями рефлексии (в%)**

| Уровень рефлексии              | Готовность к саморазвитию |                 |                 |         |
|--------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|---------|
|                                | А*                        | Б**             | В***            | Г****   |
| Низкий уровень 17 ч.<br>(27%)  | 2 (12%)                   | <b>10 (59%)</b> | 2 (12%)         | 3 (17%) |
| Средний уровень 25 ч.<br>(41%) | 5 (20%)                   | 4 (16%)         | 12 (48%)        | 4 (16%) |
| Высокий уровень 20 ч.<br>(32%) | 2 (10%)                   | 2 (10%)         | <b>14 (70%)</b> | 2 (10%) |

\*А – могу совершенствоваться, но не хочу знать о себе;

\*\*Б - не хочу совершенствоваться, не хочу знать о себе;

\*\*\*В - хочу знать о себе, могу изменяться;

\*\*\*\*Г – хочу знать о себе, не могу изменяться.

Соотношение уровней рефлексии с готовностью к саморазвитию у подростков представлены на рис.1.

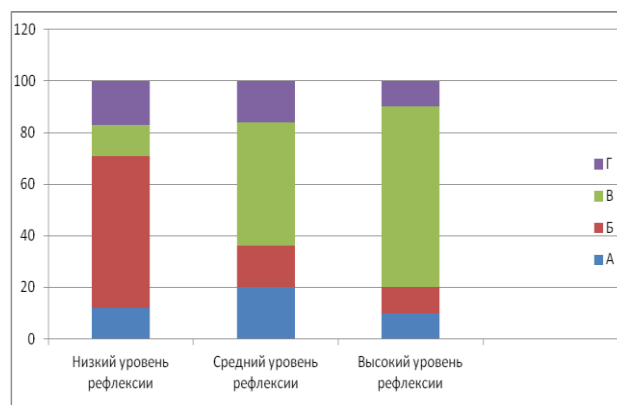


Рис. 1. Соотношение уровней рефлексии с готовностью к саморазвитию

Большинство учащихся с низким уровнем рефлексии не хотят совершенствоваться и не хотят знать о себе (59%). 48% подростков со средним уровнем рефлексии и 70% учащихся с высоким уровнем рефлексии хотят знать о себе и могут изменяться.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: подростки с высоким уровнем рефлексии чаще, чем подростки с низким уровнем рефлексии, обладают готовностью к саморазвитию, они хотят знать о себе и совершенствоваться. А подростки с низким уровнем рефлексии чаще всего не хотят совершенствоваться и знать о себе. Гипотеза нашего исследования подтверждается на вероятностном уровне, однако требует дальнейшего подтверждения методами математической статистики.

**Библиографический список**

1. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2002. – 157 с.
2. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для шк. психологов / Л. С. Колмогорова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
3. Мещеряков, Б. Г. Психологический словарь / Б. Г. Мещеряков. – Москва, 2003. – 672 с.
4. Рогов, Е. И. Настольная книга психолога / Е. И. Рогов. – Москва, 2005. – 480 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДИФFUЗНОЙ И ПРЕЖДЕВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)**

Психологический пол является одной из важнейших характеристик человека, показателем его психического здоровья, условием единства личностных проявлений. Рассмотрение идентичности как критерия психического здоровья не ново. Ряд авторов (Э. Эриксон, О. Кернберг, Р. Бернс, Дж. Бьюдженталь, Р. Лейнг и другие) придают особое значение становлению и формированию здоровой идентичности как основы, стержня развивающейся во всем своем многообразии личности человека и считают идентичность интегративным критерием личностного здоровья [3].

Гендер указывает на социально-психологический статус человека с точки зрения маскулинности и фемининности. Маскулинность – нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин. Фемининность – нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для женщин [1]. Гендерная идентичность – это аспект самосознания личности, описывающий переживание человеком себя как представителя пола, как носителя конкретных полоспецифических характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности/фемининности [2].

Для Э. Эриксона зрелая идентичность или психосоциальная тождественность – это твердо усвоенный и личностно принимаемый образ «себя» вместе со всем богатством отношений личности к окружающему миру и соответствующими формами поведения, выступает как важная характеристика целостности личности на высших уровнях развития [4].

Юношеский возраст – наиболее важный период развития, на который приходится основной кризис идентичности. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии, то есть «диффузия идентичности». Следует отметить, что становление гендерной идентичности у современных юношей происходит в условиях не только дестабилизации социальной жизни, но и вариативности гендерных моделей. Сложность становления гендерной идентичности связана с тем, что существовавшие ранее традиционные образцы мужественности/женственности в современных условиях во многом изменились и продолжают меняться.

Нами было проведено исследование гендерной идентичности студентов. Выборка исследования составила 100 человек, из которых 80 девушки и 20 юноши – студенты разных курсов Института психологии и педагогики, Алтайской Государственной Педагогической Академии г. Барнаула.

Анализ результатов методики исследования типа гендерной идентичности (МИГИ) [7] показал, что большинство испытуемых (59%) имеют диффузную гендерную идентичность, а значит, у респондентов не имеется прочных целей, ценностей и убеждений, и попыток их активно сформировать. Что может быть следствием наличия внутренних конфликтов, сомнений, несогласий с собой, заниженной самооценки, что, в свою очередь, приводит к сомнениям в своей способности что-то изменить или предпринять. 11% студентов имеют преждевременную гендерную идентичность. Это говорит о том, что респонденты не делали независимых жизненных выборов, идентичность ими не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности. У 25% гендерная идентичность имеет статус моратория, т.е. молодые люди находятся в состоянии кризиса идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные варианты. Всего у 5% респондентов имеется сформировавшееся совокупность личностно значимых для них целей, ценностей и убеждений, переживаемые ими как личностно значимые, обеспечивающие чувство направленности и осмысленности жизни, т.е. они имеют достигнутую позитивную гендерную идентичность.

При разработке коррекционной программы, для того чтобы способствовать развитию идентичности и закреплению результата, необходимо учитывать, что развитию подлежат те психические функции, которые способствуют формированию здоровой идентичности. Для формирования гендерной идентичности, адекватной современным условиям жизни, необходима, на наш взгляд, рефлексия. Рефлексия — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании [5]. Рефлексия, по мнению С.А. Дроздовой, является важнейшим средством развития идентичности: обеспечивает дифференцированность структурных компонентов идентичности, целостность и определенность ее границ, адаптированность и гибкость к изменяющимся условиям внешней среды, наделяет идентичность новыми системами смыслов, обеспечивает сознательное преобразование единиц идентичности.

Описанные выше результаты проведенного нами исследования, позволили нам наметить дальнейшие шаги в нашей работе - была разработана и проведена коррекционно-развивающая программа для студентов, направленная на развитие гендерной идентичности и рефлексии.

Цель коррекционно-развивающей программы: развитие гендерной идентичности студентов.

Задачи коррекционно-развивающей программы:

1. Способствовать осознанию студентами собственных гендерных представлений.
2. Создать условия развития рефлексии причин и мотивов как собственных действий, так и действий других людей.
3. Создать условия для самопознания.
4. Способствовать осознанию себя как женщины (мужчины).
5. Способствовать развитию толерантности к представителям другого пола.

Контингент участников: студенты высших учебных заведений, показавшие низкие результаты по методикам диагностики гендерной идентичности и рефлексивности (низкий уровень рефлексивности, диффузная, преждевременная). Возраст участников: 17 – 25 лет.

Форма занятий: групповой психологический тренинг. Продолжительность одной встречи – 80 -100 минут. Количество встреч – 10. Интервал между встречами – неделя.

Структура встреч:

1. Вводная часть. Приветствие.
2. Основная часть.
3. Заключительная часть. Рефлексия прошедшего занятия.

Предполагаемые результаты коррекционной программы: повышение уровня сформированной гендерной идентичности, рефлексивности.

По результатам проведения коррекционной программы мы можем отметить, что у 50%, обладавших диффузной идентичностью произошли изменения типа гендерной идентичности на стадию моратория, у 33% на достигнутую гендерную идентичность. 50% студентов имевших преждевременную гендерную идентичность сменили ее на гендерную идентичность в статусе моратория. Проведя статистическую обработку данных спомощью U-критерия Манна-Уитни ( $U_{\text{эмп}} = 9$ ), было выявлено, что данные изменения находятся в диапазоне значимости при  $p \leq 0.01$ , т.е. мы можем констатировать успешность апробации разработанной нами коррекционной программы по развитию гендерной идентичности студентов.

#### **Библиографический список**

1. Клецина, И. С. Гендерная социализация / И. С. Клецина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
2. Кон, И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М., 1999. – 288 с.
3. Малейчук, Г.И. Методика диагностики степени идентичности как критерия психологического здоровья / Г. И. Малейчук. // Психологический журнал. – 2009. – № 4. – С. 35-41. ВАК РФ.
4. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
5. Ярошевский, М. Г. Краткий психологический словарь – 2-е изд. / М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский. – Ростов-на-Дону : «ФЕНИКС», 1998. – 111 с.

**Панова Е.Н.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Брылева О.А., канд. психол. наук, доцент*

## **ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

В последнее время проблема агрессии и тревожности стала рассматриваться в качестве предмета систематического научного исследования.

Природу агрессии объясняли с двух точек зрения: биологической и социальной, учитывая ее пагубность и распространенность в человеческих обществах. Первый принцип акцентировал свое внимание на биологической природе человека. Другой – определял агрессивное поведение как генетически укорененный инстинкт.

Агрессия – это достаточно неоднородная и очень широкая поведенческая категория, имеющая разные трактовки с позиции многих авторов: З. Фрейда, К. Лоренца, А. Бандуры, Дж. Долларда, Н.Е. Миллера и др.

Основоположник психоаналитической теории, З. Фрейд в своих трудах упоминал об агрессии как неизбежном свойстве человеческого поведения, находящемся вне всякого контроля со стороны индивида. В результате исследований врожденной природы агрессии К. Лоренц обозначил это психическое состояние в качестве глубоко проникающего свойство человеческой натуры, видя при этом возможность высвобождения такой энергии благодаря контролю и использованию социально приемлемых образов. Согласно воззрению Дж. Долларда и Н. Миллера, агрессия – это не автоматически возникающее в организме человека влечение, а реакция на фрустрацию: попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия [3].

В современном мире понятие «агрессия» в подлинном смысле слова имеет место лишь тогда, когда у человека есть сознательное намерение или какой-либо другой внутренний мотив совершения этих вредных действий. О подлинной агрессии можно говорить тогда, когда человек хочет уничтожить какие-либо ценности. Он должен понимать предмет своей агрессии как ценность, существование которой для него нежелательно. Человечество из длительного своего опыта межличностных отношений училось различать эти два вида вредоносных действий. Внешне агрессивными представляются многие действия людей, истинный мотив которых – желание помочь другим. При этом внешние поведенческие включают в себя многие агрессивные действия, в том числе и речевые [2].



Нередко большинство людей прибегают к демонстрации своего превосходства, используя для этого силу, направленную против одного или нескольких людей. Исходя из этого, следует выделять определенный тип поведения в социуме, который называют агрессивным. Ведущими признаками этого поведения можно считать такие его проявления: выраженное стремление к доминированию над людьми и использованию их в своих целях, тенденцию к разрушению, направленность на причинение вреда окружающим людям.

Обычно агрессивное поведение сопровождается различными аффектами: раздражением, завистью, отвращением, злостью, нетерпимостью, неистовостью, яростью, бешенством и ненавистью. Интенсивность агрессивных аффектов коррелирует с их психологической функцией. Одним из наиболее сложных агрессивных аффектов, несомненно, выступает ненависть. Важнейшей целью человека, захваченного ненавистью, является уничтожение объекта агрессии [5].

Тревожность как психическое состояние, способствующее повышению не только сенсорного внимания, но и вызывающее моторное напряжение в результате воздействия определенных факторов, приводящих к проявлению реакции страха, также привлекала к себе внимание специалистов.

Изучающие тревожность авторы – З. Фрейд, К. Гольдштейн, К. Хорни – согласны с тем, что тревожность есть диффузное опасение и что главное различие между тревожностью и страхом состоит в том, что страх является реакцией на специальную опасность, тогда как тревожность неспецифична, рассеяна, беспредметна. Особой характеристикой тревожности является ощущение неопределенности и беспомощности перед лицом опасности.

Тревожность каждого человека имеет беспредметную природу, которая опирается на тот факт, что, угрозе подвергается сам индивид. Благодаря чему, индивид может ощущать собственное «Я» как «себя самое» по отношению к объектам, где субъективное и объективное перестает отличаться [4].

Юность является чрезвычайно значимым периодом в жизни каждого человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни [1]. Хронологические границы юношеского возраста определяются в психологии по-разному, однако здесь следует ориентироваться на возраст от 16 – 17 лет до 21 – 25 лет, где нижняя граница является общепринятой.

В юности, также как и в любом другом возрасте, молодые люди могут испытывать не только тревожность, но и проявлять свое недовольство, прибегая к агрессивному поведению. С целью выявления этого факта, нами было предположено, что уровень тревожности влияет на степень проявления агрессии у студентов. В результате чего, мы провели исследование на базе ФГБОУ ВПО «Алтайской государственной педагогической академии» среди 40 студентов, используя для этого методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого) и оценку уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). Было выявлено, что у 32 студентов (80%) проявляется зависимость между уровнем их ситуативной тревожности и агрессией, где показатели значений по данным шкалам имеют среднее значение. Таким людям свойственно испытывать состояние тревоги и волнения тогда, когда в их жизни происходят события, предполагающие выражение негативно окрашенных эмоций в социуме. У 8 молодых людей (20%) данной взаимосвязи не выявлено.

Таким образом, можно сказать, что выдвинутое нами предположение о взаимосвязи между уровнем тревожности и степенью агрессии имеет место быть, и позволяет нам составить программу коррекционно – развивающей работы со студентами.

#### ***Библиографический список***

1. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 607 с.
2. Налчаджян, А. А. Агрессивность человека / А. А. Налчаджян. – СПб. : Питер, 2007. – 734 с.
3. Фурманов, И. А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 351 с.
4. Тревога и тревожность : хрестоматия [для студентов, аспирантов и преподавателей факультетов психологии, философии, медицинских и педагогических вузов / [под ред. В. М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 239 с.
5. Агрессия у детей и подростков : учебное пособие / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2004. – 335 с.

***Пастухова Н.А., Гурьянова Т. А.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Гурьянова Т.А., канд. психол. наук, доцент*

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ СО СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У ПОДРОСТКОВ**

В нашей работе мы исследовали взаимосвязь тревожности со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у подростков. Результаты нашего исследования помогут проследить, как связаны стратегии поведения в конфликтных ситуациях с уровнем тревожности. Тревожность мы рассматриваем как

индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения.

Подросток, испытывающий высокий уровень тревожности, постоянно находится в напряжении, он насторожен. Контакты с окружающим миром у такого подростка затруднены, а сам окружающий мир воспринимается им как враждебный. При возникновении конфликтных ситуаций подросток ведет себя различным образом. Выделяются такие стратегии поведения: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. В своей работе мы исследуем, существуют ли связи между уровнем тревожности и выраженностью разных стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков.

Цель исследования – выявление взаимосвязи тревожности со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у подростков.

Объект исследования – тревожность и стратегии поведения в конфликтных ситуациях у подростков. Предмет исследования – взаимосвязь тревожности со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у подростков.

Гипотеза исследования – у подростков уровень тревожности имеет прямую положительную связь с такими стратегиями поведения в конфликтных ситуациях как компромисс, приспособление и избегание, и отрицательную обратную связь со стратегиями – соперничество и сотрудничество.

Стратегия приспособления означает, что человек принимает требования другой стороны, не будучи с ними согласен, уступает, не пытается отстаивать собственные интересы в целях сглаживания конфликта. Стратегия избегания заключается в том, что человек избегает физически и косвенно того, с кем произошел или может произойти конфликт. В обоих случаях проблема как таковая не решается, человек просто уступает или избегает, но испытывает недовольство, поскольку его интересы не удовлетворены, на фоне этих переживаний растет тревожность. Стратегия компромисса, заключается в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках. Но взаимные уступки позволяет искать золотую середину, где потребности не решаются целиком, а только частично. Проблема решается не целиком, что тоже, на наш взгляд, может повышать тревожность.

Стратегия сотрудничества предполагает то, что человек, находит оптимальное решение конфликтной ситуации с учетом потребностей обеих сторон. Эта стратегия приносит наибольшее удовлетворение, поскольку не только позволяет разрешить конфликт, но и дает возможность повышения самооценки и самоуважения. Мы предполагаем, что реализация такой стратегии приводит в итоге к снижению тревожности.

Соперничество сопровождается давлением на другую сторону с целью добиться решения в свою пользу. При таком давлении человек может использовать и агрессивные формы поведения, например, выплеснуть гнев. Выплеск гнева всегда приводит к снижению напряжения и тревожности.

Задачи исследования:

- провести теоретический анализ литературы по проблеме взаимосвязи тревожности и стратегий поведения в конфликтных ситуациях.
- изучить психологические особенности протекания и разрешения межличностных конфликтов среди учащихся подростков;
- исследовать взаимосвязь тревожности со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у подростков;
- провести коррекционную программу по снижению уровня тревожности у подростков и формированию умений разрешения конфликтных ситуаций;

Методики исследования: методика «Многомерная оценка детской тревожности» Е.Е. Ромициной; тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса, адаптированный Н.В. Гришиной.

В исследовании приняли участие 121 учащийся 7-х классов, в возрасте 12-13 лет. Базой исследования явилась общеобразовательная школа № 117 г. Барнаула.

Данные, полученные в ходе исследования, показывают преобладание у подростков среднего уровня тревожности, который диагностирован у 54,5% испытуемых. Так же было выявлено 25,6% подростков с высоким уровнем тревожности, 12,4% с низким, и 7,4% учащихся с крайне высоким уровнем тревожности.

Следует отметить, что среди опрошенных у 41,3% учащихся доминирует соперничество и приспособление как стратегия поведения в конфликтной ситуации. Компромисс, как стратегия поведения в конфликтной ситуации доминирует у 22,3% испытуемых. Избегание доминирует у 20,7% учащихся. Всего 6,6% подростков склонны к стратегии сотрудничества в конфликтных ситуациях.

Для выявления зависимости тревожности со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях мы использовали корреляционный анализ.

Используя коэффициенты линейной корреляции Пирсона и ранговой корреляции Спирмена, мы выявили наличие достоверных связей, которые представлены в таблице 1. Как видно из таблицы, такие стратегии поведения в конфликтной ситуации как соперничество и приспособление коррелируют со всеми шкалами опросника Е.Е. Ромициной, только в первом случае корреляция носит обратную отрицательную связь, а во втором прямую положительную. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что чем больше у подростка склонность использовать стратегию соперничества, тем более низкий уровень тревожности у него проявляется. Чем выше у подростков выражена стратегия приспособления в конфликтных ситуациях, тем выше у них уровень тревожности. Соперничество сопровождается яркими эмоциональными переживаниями, такая

стратегия поведения свойственна людям, которые стремятся к лидерству. В конфликтной ситуации, соперничество сопровождается, тем, что та сторона, которая использует эту стратегию поведения, вынуждает другую сторону принять ее точку зрения и отказаться от собственной. Для того чтобы добиться своей цели, подросток может использовать агрессивные формы поведения, которые в свою очередь, способствуют снятию напряжения у школьников. В подростковом возрасте общение со сверстниками является самым главным в становлении личности. Подросток стремится занять понравившуюся ему позицию среди своих сверстников, и следовательно, может конфликтовать, если кто то мешает ему занять выбранную им позицию. В целом, снижение напряжения может приводить к снижению тревожности.

Приспосабливаясь, мы отказываемся от собственной точки зрения, в подростковом возрасте это может привести к негативным переживаниям и стрессу. Жертвуя собственными интересами в пользу другой стороны, подросток получает негативные эмоции. Школьники, которые используют такую стратегию поведения, не могут оставаться спокойными, а наоборот, часто переживают из-за того, что не могут настаивать на собственной правоте, свои интересы переносят на второй план. Именно так, на наш взгляд, можно объяснить повышение уровня тревожности у школьников, у которых доминирует стратегия приспособления в конфликтных ситуациях.

Таблица 1

**Достоверные связи между шкалами методики «Многомерная оценка детской тревожности»  
Е.Е. Ромициной и шкалами теста «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации»  
К. Томаса, адаптированного Н.В. Гришиной**

| Стратегия поведения в конфликтной ситуации                | Шкалы опросника Ромициной                                 | Коэффициент корреляции |
|---|---|------------------------|
| Соперничество   | Общая тревожность   | - 0,41***              |
|   | Тревога во взаимоотношениях со сверстниками               | -0,36***               |
|   | Тревога в связи с оценкой окружающих                      | - 0,51***              |
|   | Тревога во взаимоотношениях с учителями                   | - 0,39***              |
|   | Тревога во взаимоотношениях с родителями                  | - 0,45***              |
|   | Тревога, связанная с успешностью в обучении               | - 0,45***              |
|   | Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения            | - 0,48***              |
|   | Тревога, возникшая в ситуациях проверки знаний            | - 0,45***              |
|   | Снижение психической активности, связанное с тревогой     | - 0,43***              |
| Сотрудничество  | Повышение вегетативной реактивности, связанная с тревогой | - 0,39***              |
|   | Тревога во взаимоотношениях с родителями                  | - 0,23**               |
| Компромисс  | Снижение психической активности, связанное с тревогой     | - 0,26***              |
|   | Тревога в связи с оценкой окружающих                      | 0,23**                 |
|   | Тревога во взаимоотношениях с родителями                  | 0,18*                  |
|   | Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения            | 0,20**                 |
| Избегание   | Снижение психической активности, связанное с тревогой     | 0,30***                |
|   | Общая тревожность   | 0,18*                  |
|   | Тревога во взаимоотношениях со сверстниками               | 0,30***                |
|   | Тревога в связи с оценкой окружающих                      | 0,22*                  |
|   | Тревога во взаимоотношениях с учителями                   | 0,27**                 |
|   | Тревога во взаимоотношениях с родителями                  | 0,31***                |
|   | Тревога, связанная с успешностью в обучении               | 0,21*                  |
|   | Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения            | 0,29**                 |
|   | Снижение психической активности, связанное с тревогой     | 0,18*                  |
| Приспособление  | Повышение вегетативной реактивности, связанная с тревогой | 0,18*                  |
|   | Общая тревожность   | 0,42***                |
|   | Тревога во взаимоотношениях со сверстниками               | 0,39***                |
|   | Тревога в связи с оценкой окружающих                      | 0,52***                |
|   | Тревога во взаимоотношениях с учителями                   | 0,42***                |
|   | Тревога во взаимоотношениях с родителями                  | 0,52***                |
|   | Тревога, связанная с успешностью в обучении               | 0,53***                |
|   | Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения            | 0,51***                |
|   | Тревога, возникшая в ситуациях проверки знаний            | 0,54***                |
| Снижение психической активности, связанное с тревогой     | 0,49***   |                        |
| Повышение вегетативной реактивности, связанная с тревогой | 0,34***   |                        |

Примечание: \*\*\* - уровень значимости  $p \leq 0,001$ ;

\*\* - уровень значимости  $p \leq 0,01$ ;

\* - уровень значимости  $p \leq 0,05$ .

Одно из главных новообразований в подростковом возрасте – чувство взрослости. В этот период подросток стремится к тому, чтобы его точка зрения была принята во внимание окружающими. Зачастую, окружающие подростка люди – не видят в нем взрослого человека, и, следовательно, его мнение считают не важным. Взрослые не признают новую позицию ребенка и не придают значения значимости общения со сверстниками. Это приводит к возникновению конфликтных ситуаций. В подростковом возрасте, отношения с

окружающими людьми переходит на первый план, ребенку важно получить одобряемую оценку, он хочет, чтобы его заметили и восприняли как взрослого человека. Зачастую учителя не могут уделить подростку достаточно внимания в этот период, а родители вовсе не принимают такую позицию подростка.

Стратегия избегания положительно коррелирует со всеми шкалами опросника Ромициной, кроме шкалы: «Тревога, возникшая в ситуациях проверки знаний». Избегание предполагает уход от конфликта, как физический, так и психологический. Значит, проблема как таковая не находит своего решения. Таким образом, тревожность у такого школьника, повышается. В подростковом возрасте учебная деятельность перестает быть ведущей, следовательно, подросток уже не так вовлечен в учебную деятельность, как раньше. Отношение к школе может быть даже небрежным, однако, важным становится отношения с людьми, особенно со сверстниками. Ребенок хочет быть положительно оценен окружающими и ищет одобрения с их стороны. Одно из новообразований подросткового возраста – появление самосознания. При формировании Я – концепции для подростка важно осознать то, что он умеет, знает, может. Важным становится и его отношение к самому себе. При избегании конфликтных ситуаций, подросток не отстаивает собственное мнение, тем самым, ему становится сложно осознать самого себя. В целом, по-нашему мнению, такая ситуация приводит к повышению тревожности.

Результаты корреляционного анализа показывают нам также, что чем выше у подростка выражена стратегия компромисса, тем выше у него тревожность по шкалам «Тревога в связи с оценкой окружающих», «Тревога во взаимоотношениях с родителями», «Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» и «Снижение психической активности, связанное с тревогой». Очевидно, это связано с тем, что компромисс предполагает взаимные уступки оппонентов друг другу. То есть подросток должен хотя бы частично принять точку зрения другого человека и самому пойти на частичную уступку. В данном случае собственные интересы не реализуются полностью, что может вызывать отрицательные эмоциональные переживания у школьников. В период подросткового возраста общение со сверстниками занимает самую важную позицию. Подросток проводит со сверстниками более половины своего времени. В этот период ребенку важна его позиция внутри группы сверстников, и если он не может занять такую позицию, которая даст ему возможность полностью реализовывать свои интересы, то тревожность у такого подростка возрастает.

Стратегия сотрудничества обратно коррелирует с такими шкалами опросника Е.Е. Ромициной как «Тревога во взаимоотношениях с родителями» и «Снижение психической активности, связанное с тревогой». Отсюда можно сделать вывод о том, что стратегия сотрудничества не присуща тем детям, которые имеют напряженные отношения с родителями. Стратегия сотрудничества требует много сил и времени на осуществление, так как кроме отстаивания собственных интересов, нужно еще выслушать другого человека, и сдерживать эмоции, поэтому, такая стратегия поведения присуща сильным личностям и требует от человека серьезных, взвешенных решений, следовательно, не может быть использована при сниженной психической активности.

Таким образом, проблема тревожности у детей и подростков относится к числу актуальных задач психологии. Большая часть исследований рассматривают зависимость тревожности и личностных, интеллектуальных особенностей, особенностей познавательных процессов, пола, национальности. Мы же в своей работе исследовали связь тревожности со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях.

Гипотеза исследования частично подтвердилась. Действительно у подростков уровень тревожности имеет прямую положительную связь с такой стратегией как приспособление, и отрицательную обратную связь со стратегией – соперничество. С такими стратегиями как компромисс, избегание и сотрудничество наличие предполагаемых связей подтвердилось, но не со всеми шкалами опросника Е.Е. Ромициной, а с отдельными из них.

В целом, можно сказать, что подростки с высоким уровнем тревожности чаще всего избегают конфликтов, идут на компромиссы или приспосабливаются к конфликтным ситуациям. Эти стратегии поведения предполагают полный или частичный отказ от собственной точки зрения. Это вызывает у подростков отрицательные эмоции, которые являются источником переживаний у подростков и повышенной тревожности.

Подростки, которые в конфликтах либо соперничают, либо выбирают стратегию сотрудничества, имеют более низкий уровень тревожности. Соперничество можно охарактеризовать, как стремление к лидерству, тягу к соревнованиям, желание стать лучшим и получать лучшую оценку. Когда подросток в конфликте проявляет соперничество, у него может проявляться агрессия, которая служит источником снятия напряжения, а следовательно, снижает тревожность. Стратегия сотрудничества предполагает большую работу участников конфликта. Однако, результат сотрудничества приносит не только разрешение конфликтной ситуации, но и повышает самоуважение подростка, что приводит к снижению тревожности.

Мы предполагаем, что выбор неконструктивной стратегии поведения в конфликтных ситуациях является одной из возможных причин возникновения тревожности у подростков. Поэтому, обучение подростков конструктивным стратегиям выхода из конфликтных ситуаций в целом может привести к снижению у них тревожности. Нами была разработана коррекционная программа по обучению подростков конструктивным стратегиям поведения в конфликтных ситуациях. Мы предполагаем, что реализация данной программы поможет в целом снизить уровень тревожности у подростков. На сегодняшнем этапе мы реализуем данную часть исследования.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСТИ У ПОДРОСТКОВ

Говоря о зависти, мы всегда представляем себе такие эмоции, как раздражение, злобность, нервозность, душевные переживания, самотерзание и даже самоистязание. В онтогенезе зависть появляется довольно поздно как результат морального эгоцентризма ребенка, соревновательного характера игр, неудовлетворения потребности в признании. Часто зависть возникает к братьям и сестрам. Младшие завидуют превосходству старших, а те, в свою очередь, завидуют младшим, потому что родители относятся к ним с большим вниманием, трепетом [2]

Проявление у подростков зависти конечно допустимо, но до некоторых пределов. Подростковая зависть вполне понятна потому, что она развивается вместе с ребенком. Вернее, не зависть развивается, а стремление к новому. Подросток познает мир еще и через более совершенное и уникальное. Только вот если это познание сопровождается враждебностью и агрессией, нервозностью и истериками, об этом стоит задуматься [1].

Как отмечает А.В. Гадаев, зависть может быть нормальной и патологической. В первом случае – она служит стимулом для достижения желаемого, во втором - порождает недоброжелательное отношение к людям.

А.В Гадаев отмечает, что факторы, способствующие возникновению зависти, можно разделить на внешние и внутренние.

К внутренним относятся:

- особенности личности, напр., такие как эгоизм и себялюбие (Б.Ф. Дескюрэ);

- тщеславие и чрезмерное честолюбие (Аристотель - "Люди честолюбивые более завистливы, чем люди без честолюбия").

К внешним факторам относится близость в статусном положении завидующего объекту власти. [2]

Зависть напрямую связана с рефлексией подростков, так как этот возраст знаменуется переходом от детства к юности, их внутренний мир и взгляды на жизнь начинают изменяться, поэтому подростки начинают сравнивать себя с другими, конкурируют, ищут идеалы красоты, профессии и зачастую в этом возрасте чувство зависти проявляется особенно ярко [3].

По мнению Л.И. Божович в этот период возникает новый уровень самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростков стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными), соответственно чувство зависти усиливается по отношению к сверстникам, которые тоже проявляют себя таким же образом [3].

В нашем исследовании мы решили проверить с помощью методики исследования завистливости личности Т.В. Бесковой, уровень проявления зависти подростков 9 класса, предполагая, что будет наблюдаться проявление её высокого и среднего уровней. Выборка испытуемых составила 20 человек. В методике присутствует 2 шкалы: зависть- неприязнь и зависть-уныние. А так же мы использовали методику Методика диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В., тест на рефлексю), для проверки предположения о среднем и низком уровне её проявления у подростков данного возраста. Результаты исследования зависти у подростков представлены в таблице 1, а данные по изучению рефлексии - таблице 2.

Таблица 1

**Проявление зависти у подростков 9 класса**

|                 | Шкала зависть - неприязнь | Шкала зависть - уныние |
|-----------------|---------------------------|------------------------|
| Высокий уровень | 0%                        | 5,2%                   |
| Средний уровень | 31,5%                     | 42,2%                  |
| Низкий уровень  | 68,5%                     | 52,6%                  |

Таблица 2

**Результаты диагностики рефлексивности у подростков**

| Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|-----------------|-----------------|----------------|
| 0%              | 29,5%           | 70,5%          |

Анализируя представленные в таблицах 1 и 2 данные, можно отметить следующее: по шкале «зависть-неприязнь» преобладает низкий уровень развития зависти (68,5%). У 31,5% подростков преобладает средний

уровень выраженности данной шкалы, то есть данная часть школьников испытывает такие чувства как гнев, раздражение, подозрительность по отношению к сверстникам, добившимся большего. Они довольны сферой своей жизнедеятельности, но испытывают дискомфорт, вызванный осознанием того, что кто-то имеет больше.

Высокий уровень проявления данной шкалы не выражен (0%). По шкале «зависть - уныние» число школьников с низким уровнем чуть больше (52,6%), чем подростков со средним уровнем выраженности данного качества (42,2%), соответственно они испытывают несколько иной спектр чувств, такие как: обида, неуверенность, отчаяние, уныние. Субъект предпринимает, как ему кажется, все возможное для достижения желаемой цели, но успех не приходит, поэтому и возникают вышеуказанные чувства. Субъект «зависти - уныния», часто умалчивает, игнорирует достижения конкурента, либо наоборот восхваляет менее достойного человека, таким образом, получается, что большинство школьников не проявляют открыто свою зависть, она скрывается за неуверенностью.

Высокий уровень выраженности данной шкалы присутствует у небольшого числа школьников (5,2%), что может свидетельствовать о том, что большинство таких подростков специально давали социально одобряемые ответы, но все же, возможно, некоторые из них отвечали честно.

По результатам нашего исследования у подростков был выявлен преобладающий низкий уровень рефлексии (70,5%), что соответствует их возрасту. Рефлексия только начинает активно развиваться в подростковом возрасте. Соответственно подростки еще не в полной мере оценивают себя и свой внутренний мир, качество самовосприятия развито не в полном объеме. А так же способность воспринимать других людей, встать на место другого человека и механизмы проекции, эмпатии, идентификации выражены слабо, но все же начинают развиваться. Средний уровень рефлексии выражен у трети всей выборки испытуемых (29, 5%), что свидетельствует о том, что у небольшой части подростков рефлексия развивается бурно, это позволяет подростку исследовать собственные психические процессы (мышление, память, внимание и т.д.) так и личностные особенности, проявляющиеся в общении и поведении с людьми.

Высокий уровень не выражен ни у одного испытуемого, возможно, это связано с тем, что рефлексия у подростков только начинает развиваться. А так же у подростков был выявлен доминирующий вид рефлексии по «временному принципу» – ситуативная рефлексия, которая обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации и изменение своих действий, в соответствии с изменяющимися условиями окружающей среды. Обдумывание и анализ происходящего, а также склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Таким образом, можно сказать следующее, наблюдается тенденция преобладания низкого уровня выраженности зависти в двух шкалах, причем не открытой зависти, а проявлений таких чувств как обида, отчаяние, уныние и многие другие. Следовательно, подростки не проявляют открыто зависть, она скрывается за неуверенностью в себе и своих силах. С преобладанием низкого уровня зависти связан низкий уровень рефлексии, которая начинает активно развиваться именно в этом возрасте. Данные предположения будут проверены нами в дальнейшем исследовании.

#### **Библиографический список**

1. Кобзист, А.. Подростковая зависть: причины, как побороть / А. Кобзист // Журнал Психология. – № (3). – С. 3-7. – [электр. ресурс]- режим доступа: <http://www.list7i.ru/?mod=boards&id=487>
- 2 Гадаев, А. В, Зависть как неудовольствие при виде чужого счастья / А. В. Гадаев. – [электр. ресурс] – режим доступа: <http://www.proza.ru/2011/08/13/685>
3. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2000. – 256 с.

**Старцев Д.В.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
Научный руководитель:  
*Брылева О.А., канд. психол. наук, доцент*

### **ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ**

Наиболее характерная черта рыночных отношений – предпринимательство. В соответствии с законодательством оно определяется как инициативная самостоятельная деятельность граждан, осуществляемая от своего имени, на свой риск, под свою имущественную ответственность и направленная на получение прибыли или личного дохода.

К важным для психологического портрета предпринимателя качествам психологи относят: в интеллектуальном блоке – компетентность, развитое воображение, комбинационный дар, реальную фантазию, развитую интуицию, креативность, перспективное мышление; в коммуникативном блоке – талант координатора усилий сотрудников, способность и готовность к социально лояльному общению с другими людьми и в то же время способность идти против течения; в мотивационно-волевом блоке – внутренний локус контроля, готовность к риску, стремление бороться и побеждать, потребность в самоактуализации и общественном признании, преобладание мотива достижения над мотивом избегания неудачи [1]. Учитывая, что

предприниматель, образно говоря, еще и самоэксплуататор, ему необходимы также хорошее здоровье, неиссякаемая энергия и оптимизм [4].

Один из первых исследователей предпринимательства американский экономист Й. Шумпетер предполагал, что предпринимателю необходимы следующие личностные особенности: интуиция и чутьё, требующиеся для обнаружения новых нестандартных путей и готовность к риску, энергия и воля для того, чтобы отказаться от устоявшихся порядков, преодолевать инерцию экономических и социальных процессов [5].

Актуальность темы, наличие нерешенных теоретических и практических вопросов по проблеме психологической склонности к риску в связи с индивидуально-личностными особенностями и оценкой видения человеком своего места в обществе обусловили выбор предмета и объекта исследования, постановку цели, задач и формулировку гипотезы

Целью нашего исследования является выявить взаимосвязь толерантности к неопределенности и готовности к риску у предпринимателей. Задачи исследования: провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования, определить взаимосвязь толерантности к неопределенности у предпринимателей с различным уровнем готовности к риску.

Психологические аспекты поведения людей в ситуации риска оказались в центре внимания психологов в начале становления прикладной психологии, а именно в 20-е годы XX века. Склонность к риску рассматривалась как личностное свойство, которое выступало как профессионально-важное качество в опасных профессиях либо как нежелательное качество, противопоказание в профессиях, где необходимо проявлять осторожность, осмотрительность. Как отмечает М. А. Котик в книге «Психология и безопасность» (1989), склонность к риску оценивалась с помощью ситуативно-поведенческих методов либо методов опросных, предполагающих самооценку, самоотчет

Проблемы психологии риска были и остаются актуальными для прикладной психологии. При этом есть основания полагать, что в данной области остаются вопросы, требующие, теоретического, эмпирического и общепсихологического исследования. В частности, отсутствуют данные о границах изменчивости склонности к риску в онтогенезе, на разных возрастных этапах, о влиянии на склонность к риску ведущей деятельности личности, ее социально-профессионального статуса и в целом социальной ситуации развития

В зарубежной психологии сегодня существует два сходных по смыслу термина: толерантность к двусмысленности (*tolerance for ambiguity*) и собственно толерантность к неопределенности (*tolerance for uncertainty*) [2]. Судя по всему, эти понятия взаимозаменяемы и обладают некоторыми специфическими оттенками смысла (в *tolerance for ambiguity* акцент делается на многозначности информации и сложности в ее понимании; в *tolerance for uncertainty* акцент в более общем смысле на недостаточность информации и неизвестность будущего).

В подходах, развиваемых в России и СНГ, толерантность к неопределенности трактуется как цельность личностной характеристики. При этом в разнообразных исследовательских проектах показана связь этого феномена с когнитивно-стилевыми и личностными характеристиками человека (М.Н. Юртаева, 2011), развитием идентичности личности (А.И. Гусев, 2009), особенностями принятия решения в ситуации морального (Чигринова, 2010) и личностного (Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, 2005; Е.Ю. Мандрикова, 2005) выбора, выявлены социальная, культурная, профессиональная и возрастная специфика проявления толерантности к неопределенности).

Риск – ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха.

Говоря о готовности к риску, необходимо отметить, что психологическая готовность человека к деятельности вообще является интегральным психологическим образованием, представляющим собой проявление психического состояния и устойчивой характеристики личности, являющиеся предпосылками эффективной деятельности. Готовность мы понимаем не только как активно-действенное состояние личности, но прежде всего как глубоко интериоризированный процесс деятельности, отражающий содержание стоящей задачи и условия предстоящего ее выполнения. На современном этапе изучения готовности к риску необходимо дифференцировать, как минимум, три ее вида, связанные с разными побудительными источниками и разными уровнями саморегуляции. Связанная иногда с рискованностью импульсивность, обусловленная фактором эмоциональной нестабильности. Склонность к риску как фактор готовности к смене впечатлений, к поиску сильных ощущений, отличающаяся от импульсивности проактивным характером своей представленности в регуляции деятельности, требующей самостоятельности решений. И, наконец, риск как готовность к определенному типу принятия решений о действиях, а именно как готовность разрешать ситуации неопределенности, полагаясь на свои возможности и свою ответственность, или как готовность «подстергать» удачу рационально, т.е. идти на обдуманный риск. Этот тип является также проактивным регулятором и находится в более близких отношениях с процессами целеполагания и целедостижения, т.е. с наиболее осознанными и верхними уровнями саморегуляции, обеспечивающими адекватную регуляцию соотношения интеллектуальных и мотивационных составляющих процессов принятия решения. Именно третье понимание готовности к риску как реализуемой человеком способности к самоконтролю и регуляции своих действий при заведомой неполноте информации или недоступности развернутой ориентировки, как свойства личностной регуляции принятия решений, становится наиболее часто употребляемым в психологических исследованиях.

В данном исследовании нашей задачей было установить взаимосвязь толерантности к неопределенности и готовности к риску у предпринимателей. В исследовании принимали участие 59 человек в возрасте от 18 до 60 лет.

По результатам исследований гипотеза: «Чем выше толерантность к неопределенности, тем выше уровень готовности к риску» подтвердилась.

Толерантность к неопределенности проверялась по шкалам: новизны; сложности; неразрешимости.

По результатам исследования видно, что различные компоненты толерантности к неопределенности только в совокупности способствуют высокой готовности к риску. Взятые по отдельности, они не коррелируют с высокой готовностью к риску.

Наибольшую толерантность к неопределенности продемонстрировали представители старшего поколения (30 – 60 лет). Высокую толерантность к неопределенности показали 11% испытуемых старшего возраста, у молодого поколения этот показатель составляет 3%. Наверное, это связано с определенным жизненным опытом. Степень риска и мера смелости зависят от возраста индивида. Молодые люди, как правило, больше склонны рисковать, чем пожилые. Рискованность, лишённая опыта и мудрости, бессмысленна, иррациональна, неумна. Глубже познавая мир, человек принимает более рациональные и взвешенные решения. Случается, что приобретенная с опытом рассудительность и осторожность полностью лишают человека склонности к риску, и он становится консерватором, главная цель которого – сохранение порядка и стабильности. С этих же позиций можно объяснить разницу в показателях готовности к риску. Высокая готовность к риску наблюдается у 8% предпринимателей старшего поколения и у 22% испытуемых молодого возраста (18 – 30 лет).

В нашей работе мы разделяем понятия «готовность к риску» и «склонность к риску».

Готовность к риску – готовность к самоконтролю действий при заведомой неполноте или недоступности необходимых ориентиров, а также готовность полагаться на свой потенциал. Потенциалом выступают определенные черты личности предпринимателя. Готовность к риску проявляется в принятии решений, является осознанным фактом в профессиональной деятельности предпринимателя.

Молодым предпринимателям более свойственна склонность к риску, которая тесно взаимосвязана с импульсивностью. 6% молодых предпринимателей показали высокую склонность к риску, в то время как у старшего поколения предпринимателей склонность к риску вообще не отмечалась.

Риск и авантюра – это попытка освободиться от ограниченности настоящего времени, от давления обстоятельств, это проявление стремления достичь чего-то большего. Жизнь человека – это не только механическая адаптация к требованиям окружения, но и попытка освободиться от внешних детерминаций. Склонность к риску может также играть и негативную роль, снижать эффективность деятельности. Это случается тогда, когда рискованные действия не являются следствием умного расчета и лишены рациональности. Риск, который не контролируется разумом, может привести к драматическим последствиям.

Таким образом, мы считаем, что успех в деятельности обеспечивается оптимальным сочетанием высокой толерантности к неопределенности и высокой готовностью к риску.

Готовность к риску проявляется в принятии решений, является осознанным фактом в профессиональной деятельности предпринимателя.

Своеобразие предпринимательской деятельности заключается в огромном напряжении духовных сил, неавтоматических поступках, свободе от рутины, умении действовать в непривычных рамках, в отсутствии необходимых для принятия решений правил. Это поведение содержит догадку, чутье, способность видеть вещи в таком свете, который нельзя обосновать настоящим моментом, способность отделять существенное от несущественного, когда еще неизвестны принципы осуществления предприятия. Подготовка, знание дела, глубина ума, способность к логическому анализу здесь излишни. Главное – сила воли, реализм, игра воображения, духовная раскрепощённость, наличие энергии, объем которой выходит далеко за пределы потребностей трудовых будней. Это качество своеобразное и в природе встречается довольно редко. В этом случае мотивация поведения индивидуальна. Мотивы предпринимателей: своя империя, династия, простор, власть, желание борьбы, стремление к успеху ради успеха, величина прибыли безразлична, иначе это тип уже другого субъекта. Предпринимателей ведет радость творчества, отвага, избыток сил. Это – способ реализации себя в жизни. Таким образом, несмотря на кажущуюся импульсивность характера действий, последующий успех предпринимателя объясняется, возможно, такими психологическими механизмами, как-то: натренированность воображения, особенность хранения в памяти информации о ситуациях и опыте в своем деле, запас энергии для быстрого поступка, умение корректировать предстоящие ошибки, раскрепощённость, независимость, сила волеизъявления.

Мы считаем, что готовность к риску совместно с высоким показателем толерантности к неопределенности способствуют успешности решения задач в условиях неопределенности. Деятельность предпринимателя требует большой гибкости, готовности к риску. Предприниматели часто действуют и достигают успеха в ситуации неопределенности. В стрессовой ситуации они деятельны и активны и учатся на собственном опыте. Для них характерно отношение к работе как к призванию. Деловая жизнь предпринимателей связана с переменами, риском, неопределенностью, что вызывает у них эмоционально позитивный настрой, позволяет направлять энергию на достижение тех целей, которые они перед собой ставят. Постоянный стресс их вдохновляет. Предприниматель «расцветает» в агрессивном окружении, подпитываясь энергией борьбы. Ещё одно важное качество предпринимателя – способность генерировать идеи, заражать ими



окружающих. Предприниматель сам создаёт своё дело и сам контролирует все процессы, действует и добивается результата в ситуации неопределённости – это самые благоприятные для него обстоятельства.

В принятии предпринимателем решения, связанного с риском, важную роль играет его информированность, опыт, квалификация, деловые качества. Предприниматель готов к рискованным решениям в том случае, если уверен в профессионализме исполнителей. Также готовность идти на риск определяется под влиянием результатов реализации предыдущих решений, принятых в тех же условиях. Ошибки, допущенные раньше в аналогичной ситуации, диктуют выбор более осторожной стратегии.

Нами проведена следующая работа: разработана идея о взаимосвязи толерантности к неопределенности и готовности к риску, впервые толерантность к неопределенности с различным уровнем готовности к риску рассмотрена в едином ключе и исследована связь между ними на фоне видения предпринимателем своего места в обществе. Также в работе рассмотрены основные подходы к изучению толерантности к неопределенности и готовности к риску, дан анализ различных понятий "толерантность к неопределенности", "риск" с позиций современной психологической науки.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке диагностических мероприятий, направленных на профессиональный отбор специалистов, деятельность которых связана с повышенным риском. Информация о связи рода деятельности испытуемых, психологических характеристик и частоты совершения рискованных поступков позволяет оценить склонность к риску. Также материалы исследования могут быть использованы в консультативной практике, например, в организационном консультировании или психотерапевтических курсах. Эмпирические и теоретические результаты могут быть использованы при подготовке лекционных и семинарских занятий в рамках курсов «Социальная психология», «Психология личности», «Дифференциальная психология».

В целом, полученные результаты позволяют глубже понять социально-психологические особенности представителей этой новой социальной группы и более эффективно строить работу по поддержке частного бизнеса в России.

#### ***Библиографический список***

1. Дейнека, О. С. Экономическая психология / О. С. Дейнека. – СПб. : СПбГУ, 1999. – 240 с.
2. Ключко, В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза / В. Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1998. – Вып. 8-9. – С. 7-15.
3. Луковицкая, Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности / Е. Г. Луковицкая – СПб., 1998. – 173 с.
4. Мургулец, Л. В. Социально-психологическая диагностика личности / Л. В. Мургулец – Л. : ЛГУ, 1988. – 46 с.
5. Шумпетер, Й. Теория экономического развития / Й. Шумпетер. – М. : Прогресс, 1982. – 465 с.

***Терлова М.А.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Скорлупина О.А., канд. психол. наук, доцент*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

Особое положение подросткового периода в развитии ребенка отражено в его названиях: «переходный», «переломный», «трудный», «критический». В них зафиксирована сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой. Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период – физического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, содержания морально-этических норм, опосредствующих поведение, деятельность и отношения [1].

Одной из ярких характеристик подросткового возраста является агрессивность. Тема агрессивного поведения остается актуальной на протяжении всего существования человечества в связи с его распространенностью и дестабилизирующим влиянием. Имеются представления о том, что агрессивность имеет исключительно биологическое происхождение, а также о том, что она связана главным образом с проблемами воспитания и культурой. Потому важно проследить специфику проявления агрессивности не только у взрослых людей, а на одном из этапов её развития, в подростковом возрасте. Под агрессией понимается любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2].

У детей в подростковом возрасте проявляется агрессивность различных видов – «доброкачественная» (настойчивость, напористость, спортивная злость, мужество, смелость, храбрость, отвага, воля, амбиции), агрессивность «злокачественная» (насилие, жестокость, наглость, зло) и собственно агрессивный, деструктивный тип агрессивности. Именно проявление агрессии у подростков и явилось предметом нашего исследования [3].

В последние десятилетия в мире четко наметилась тенденция роста количества неполных семей, что является серьезным осложнением для полной реализации механизмов процесса социализации ребенка. В связи с этим, воспитание детей в неполной семье приобретает специфические особенности, выражающиеся в

недостаточности внутрисемейного влияния, односторонней направленности воспитательного воздействия, отсутствии равновесия в родительских чувствах и выборе методов воспитания, возможности развития у ребенка комплекса неполноценности и отклонений в поведении, а также неудачном преодолении семейного конфликта. Даже самая заботливая женщина в неполной семье, физически не имеет достаточно времени для воспитания своего ребенка. Из-за чрезмерной занятости и трудовой перегруженности матери дети предоставлены сами себе. В неполной семье оставшемуся родителю нетрудно создать у ребенка негативное представление об отсутствующем родителе, особенно если расставание было связано с разводом, уходом или чем-то, причиняющим сильную боль. Женщина, оставшаяся с детьми без мужа, должна очень постараться, чтобы ее ребенок не подумал, что все мужчины плохие. Мальчик, который это слышит, с трудом поверит, что быть мужчиной хорошо.

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что проявление агрессии у подростков из неполных семей будет иметь свои особенности и поставили **целью** своего исследования изучить проявления агрессии у подростков из неполных семей.

Для проверки гипотезы нашего исследования мы использовали опросник Басса-Дарки «Диагностика состояния агрессии». В исследовании приняли участие учащиеся 5-9 классов МОУ Новопесчанская С(п)ОШ Бурлинского района в количестве 30 человек (15 из них – подростки из неполных семей).

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

У большинства испытуемых из неполных семей показатели агрессивности превышают норму (от 22 до 28 баллов) – 10 человек, что в процентном соотношении составляет 66,7%, это значит, что данная группа подростков склонна к совершению необдуманных, асоциальных, brutальных (грубых) поступков. Эти проявления в итоге переносятся на неодушевленные предметы (мальчик стоит в состоянии задумчивости и бьет прутьем забор) и третьих лиц, как правило, лиц ближайшего окружения, например родителей, учителей (немотивированная грубость, отказ от исполнения обычных функций). Преобладают наиболее яркие особенности проявления изменений в нервной системе и эмоциях, возникающих у подростка. У двух испытуемых показатели агрессивности находятся ниже нормы (13,3%), их показатели находятся на уровне 13-15 баллов. У трех подростков показатели находятся в норме (от 20 до 22 баллов), в процентном соотношении это 20% испытуемых, это говорит о эмоциональной и психологической уравновешенности подростка, адекватной самооценке.

Наибольшее количество баллов наблюдается по шкалам «физическая агрессия» и «вербальная агрессия», это значит, что подросток способен использовать физическую силу против другого лица и выражать негативные чувства как через форму крика и визга, так и через содержание словесных ответов (угрозы). Уровень враждебности превышает норму у семи подростков (46,7%), у таких подростков выражено негативное отношение к окружающим, недоверие, закрытость к социуму. В норме враждебность представлена у восьми испытуемых, что составляет 53,3% от всего количества опрошенных.

У пяти испытуемых из семей с обоими родителями показатели превышают норму (от 21 до 26 баллов), что составляет 33,3% опрошенных, это свидетельствует о том, что подросток нацелен на оскорбления или причинение вреда другому живому существу. У остальных испытуемых (10 человек, 66,7%) показатели в норме. Наибольшее количество баллов наблюдается по шкалам «подозрительность» и «раздражение», это свидетельствует о том, что представители данной группы готовы к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость) и о диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред, им тяжело довериться и открыться. Враждебность выражена менее ярко чем у подростков из неполных семей, превышает норму у трех испытуемых, что составляет 20%, в норме у двенадцати подростков (80%).

По оставшимся шкалам, таким как «косвенная агрессия», «негативизм», «обида», «чувство вины», у испытуемых показатели находятся в норме, это значит, что у подростков оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов не наблюдается, также не наблюдается ненависть и зависть к окружающим за действительные и вымышленные действия, нет выраженного чувства вины, возможного убеждения субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемых им угрызений совести.

Анализ полученных данных свидетельствует о достаточно высоком уровне агрессивности подростков в обеих группах. Это можно объяснить тем, что у подростков агрессивное поведение характеризуется особенностью подросткового возраста. Кризисные, переходные периоды сопряжены с неудовлетворенностью своим положением, протестным поведением, капризностью и неуравновешенностью, поэтому для подростков характерно неадекватное поведение в обществе, повышенная возбудимость, стремление доказывать свое «Я». Наиболее ярко данные формы поведения проявляются у детей и подростков, находящихся в силу различных обстоятельств в трудных жизненных ситуациях. Именно поэтому, уровень агрессивности подростков из неполных семей выше, чем у подростков из полных семей.

#### **Библиографический список**

1. Казанская, В. Г. Подросток и трудности взросления: кн. для педагогов, психологов, родителей / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2006. – 327 с.
2. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
3. Любутин, К. Н. Западная философская антропология: от Фейербаха к Фромму. / К. Н. Любутин, А. В. Грибакин. – Екатеринбург, 1994.

## САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

*«Человек, - есть не то, что он есть, а то, чем он может стать.  
Ресурс развития человека заложен в нем самом».*

*Карл Роджерс*

Критерии психического равновесия «психологического здоровья» связаны непосредственно с целостным развитием личности, ее адаптивными возможностями и свойствами, где адекватность реакций человека на внешние воздействия можно рассматривать как основное условие «психологического здоровья» личности. Личностный рост рассматривается как следствие столкновения с внутренними и внешними конфликтами, без которых нет стимула к изменениям. Самораскрытие ведет к личностной зрелости, когда личность путем осознания обнаруживает точки напряжения и осознанно создает предпосылки для их устранения.

Личность находится в постоянном развитии, в течение жизни меняются личностные смыслы, переживания и стремления, которые совершенствуют ее и составляют основу личностного роста.

Феномен «психологическое здоровье» значительно определяется спецификой интеграционных процессов в структуре личности. Считается, что психическое здоровье может соответствовать степени интеграции разнообразных событий своей жизни (в контексте восприятия фактора времени - прошлого, настоящего, будущего), а также своего субъективного опыта и формируемых личностно значимых картин мира, сюда также добавляется и количество общих социальных систем, в которых проявляются роли человека, когда он активно взаимодействует. А.Г. Асмолов называет это смыслостроительством своей личности; Г.С. Абрамова – живым сознанием; Ф.Е. Василюк – надситуативным смыслом.

Важно понимать, что нарушения психического здоровья не всегда определяются психическим заболеванием и связаны не только с ценностными изменениями в структуре личности, столько с отсутствием условий для развития личности, где фактором развития может выступать качество включения человека в социальные структуры общества.

Человек понимается как целостная самоорганизующаяся, саморазвивающаяся, самореализующаяся психологическая система, у которой есть способность к инициативному поведению, и есть потребность к самореализации, так считает В.Е. Ключко. Ведь самореализация достигается только тогда, когда у человека появляется сильный побудительный мотив личностного роста (основа мотива - интерес, а способ и средство - социальная активность и творчество).

Существуют определенные психолого-педагогические условия способствующие самореализации:

- развивающая творческая среда учреждения как пространство самореализации;
- свобода выбора вида деятельности в соответствии со своими потребностями, интересами, ценностями и целями;
- развитие внутренних мотивационных стимулов личности к самореализации в образовательном пространстве дополнительного образования;
- установка личности на продуктивное использование способностей и развитие личностного потенциала в социальной и творческой деятельности.

Тогда смыслы и ценности выступят базой для построения человеком жизненного мира (картины мира), ими будет задан вектор направленности деятельности, а ценностно-смысловые ориентации послужат основанием построения того жизненного пространства, тех жизненных сфер, в которых человек качественно проявится (самореализуется).

Жизненная среда формируется самим человеком и определяет, его активность независимо от психического и социального развития. Созданная человеком жизненная среда неизбежно вызывает целый комплекс реакций – физических, биологических, психологических, социальных. Посредством которых человек наделяет среду значением, обусловленным социальным, культурным и историческим развитием. Среда воздействует на человека как единое целое, если культурное и историческое развитие можно связывать с развитием общества в целом, тогда образующим для личности становится социальное развитие как результат всех взаимодействий, которые осуществляет непосредственно человек. Нельзя забывать, что возможности могут быть источником активности, и что этот источник в психоисторическом процессе выходит на первый план, вытесняя потребности жизнеобеспечения (с этим источником активности связаны сущность человека, его самость, миссия и предназначение) (В.Е. Ключко).

Как отмечала И.В.Дубровина, термин «психическое здоровье» имеет отношение, прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, поэтому термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом...»

А. Адлер в качестве одного из критериев оценки психологического здоровья индивидуума выделил выраженность социального интереса, ссылаясь на него, как на барометр нормальности. То есть, с позиции

Адлера, жизнь человека ценна только в той степени, в какой он способствует повышению ценности жизни других людей (активность жизненной как фактор психологического здоровья).

А. Маслоу считал здоровой личностью ту, которая стремится быть всем, чем она может, развивать свой потенциал через самоактуализацию. Кроме того, показателем здоровья личности является стремление к гуманистическим ценностям. Самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как принятие других, автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, склонность к творчеству.

Таким образом, для А. Маслоу здоровая личность та, которая умеет реализовать свои таланты, способности и потенции.

Представление целостной картины нормальной психической деятельности можно найти и в отечественной психологической литературе. Так, Н.Д. Лакосина и Г.К. Ушакова выделяют 15 критериев здоровья личности, среди которых критерии и физического, и психологического, и социального плана качественно взаимодействуют:

- детерминированность психических явлений и их упорядоченность, соответствующая возрасту индивида (зрелость чувства);

- максимальное приближение субъективных образов отражаемым объектам действительности;
- соответствие реакций (как физических, так и психических) силе и частоте внешних раздражителей;
- соответствие уровня притязаний реальным возможностям индивида;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных обстоятельствах;
- способность планировать свой жизненный путь и др.

Разграничение психологического и социального здоровья человека весьма условно, т.к. свойства личности развиваются только в социуме, обществе, в ситуациях взаимодействия в которые она непосредственно включена.

Рассматривая психическое здоровье, как меру способности индивида поддерживать, осуществлять и развивать индивидуальную и социальную субъектность в изменяющемся мире, то можно считать, что есть одно из условий, которое оказывает существенное значение на формирование психического здоровья личности в целом – это то окружение, в котором она формируется (личность педагогов и психологов, которые непосредственно участвуют в формировании ценностных ориентаций, влияя опосредованно на восприятие жизненного пространства индивида, а значит и участвуют в построении картин мира обучающихся (воспитанников), проводя профилактические мероприятия, направленные на формирование адаптивных моделей поведения, которые должны способствовать повышению общего качества жизни обучающегося).

О. Хухлаева составила классификацию нарушений психологического здоровья школьников, которые проявляются в защитной, деструктивной, демонстративной агрессивности, в замкнутости и тревожности (страхи) школьников. Остановимся подробнее на их характеристиках.

*Защитная агрессивность* – ее причина это нарушение развития в младенческом возрасте, закрепленное актуальной семейной ситуацией. Основная функция агрессии в этом случае – защита от внешнего мира, который представляется небезопасным, такие дети часто конфликтуют, дерутся, на уроках несдержанны (выкрикивают, а не отвечают); в ситуациях взаимодействия проявляют обостренную тенденцию к лидерству.

*Деструктивная агрессивность* – проявляется в агрессивных действиях (сообщение о своих потребностях, заявление о себе, установление своего места в мире). Первые агрессивные действия направляются на мать и близких людей, которые нередко из самых лучших побуждений не допускают их проявления, тогда ребенок подавляет эмоции, а невыраженная эмоция, как пишет В. Оклендер, мешает здоровому росту, поэтому в поведении проявляется стремление ломать (рвать, резать); склонность к ябедничеству, радость при разрушении чего-либо.

*Демонстративная агрессивность* – это активный стиль реагирования, использование различных способов получения негативного внимания. Основная цель поведения таких детей не защита от окружающего мира и не причинение вреда кому-то, а привлечение внимания к себе, внешне проявляется как вербальная агрессия (лживость, воровство)

*Страхи* чаще проявляются у детей, которые находятся с родителями в симбиотических отношениях, мать чаще компенсирует собственные внутренние конфликты, такие дети заявляют о большом количестве источников страха, их реакции страха несоразмерны ситуациям, в которых они возникают, страх наносит ущерб качеству жизни.

У детей с пассивным стилем поведения в конфликте могут развиваться так называемые «*социальные страхи*», не имея возможности проявить чувство гнева, они как бы отрицают часть самих себя. Дети становятся робкими, осторожными, угождают окружающим, чтобы услышать слова поощрения.

*Замкнутость* также может развиваться на фоне пассивного стиля поведения в конфликте, как результат – уход в себя, сознательный отказ говорить со взрослыми о своих проблемах, у таких детей снижено внимание, в поведении отсутствует спонтанность, живость, невелико количество контактов со сверстниками.

В подростковом возрасте в основе нарушения психологического здоровья лежит *компенсаторная агрессивность*. При наличии активной позиции подросток сопротивляется любым воздействиям, надевая на себя защитную маску «у меня все хорошо». В пассивном варианте у него формируется страх самовыражения: учащийся замыкается в себе, отказывается говорить о своих проблемах.

Бесспорен тот факт, что истоки нарушений психологического здоровья лежат в раннем детстве (младенчество, ранний возраст, дошкольное детство). Если у ребенка присутствовало чувство небезопасности и

отсутствовала способность к самостоятельным выборам, понимания оценочных позиций (действий) взрослых, то и в школьном возрасте можно будет наблюдать в активном варианте *демонстративную агрессивность*, в пассивном – *социальные страхи* (не соответствие образцам поведения, общепринятым нормам).

Таким образом, высший уровень психического здоровья связан с гармонизацией смысловых ориентаций, определения общего смысла жизни, жизненных стратегий, отношений к другим, себе – и оказывает регулирующее воздействие на формирование таких моделей поведения, как автономия, личностная зрелость, самоконтроль, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, обеспечивающие полноценное функционирование человеку.

В современных условиях определяется существенная функция учебной деятельности – социализация (формирование адаптивных моделей поведения). Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя: с одной стороны, усвоение субъектом социального опыта (путем непосредственного вхождения в социальную среду, систему социальных связей); с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивида за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду (Г.М. Андреева, М.И. Рожков).

Образовательный процесс представляет собой «многоплановое и полиморфное взаимодействие». Складывающаяся субъектно-субъектная система учебного взаимодействия характеризуется активностью, особенностью, а также целенаправленностью взаимных действий обеих сторон обучающихся и педагога. Контакт субъектов взаимодействия также рассматривается в психологии как один из продуктивно влияющих факторов, повышающих эффективность этого процесса и его результатов. По определению И.А. Зимней – это «условие и следствие продуктивного взаимодействия». Доказано, что в условиях сотрудничества (как одной из форм взаимодействия) успешнее решаются сложные мыслительные задачи и повышается уровень эффективности коммуникации.

Таким образом, в качественно организованном учебном процессе происходит развитие самого субъекта деятельности (его мотивации, способностей деятельности и др.), создаются условия для целостного развития субъекта и совершенствования его сущностных сил, осуществляется адекватное включение субъекта в систему социальных отношений, происходит социальное становление субъекта на основе уже сформированных интересов и потребностей, формируется личностная зрелость, обучающийся гармонично развивается. Процесс развития в направлении достижения человеком своей сущностной самоактуализации (относится к личности в целом) считается важнейшей составляющей здоровья человека, представляя собой не застывшее образование, а процесс который ведет к психологическому здоровью

#### ***Библиографический список***

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 214 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
3. Психологическое здоровье личности // Социальная психология личности / под ред. В. А. Лабунской. – М. , 2000.
4. Васильева, О. С. Психология здоровья человека / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М. , 2001.
5. Психологическое здоровье личности // Социальная психология личности / под ред. В. А. Лабунской. – М. , 2000.
6. Демина, Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – Барнаул, 2000.
7. Самореализация личности: системный взгляд / под редакцией Г. В. Залевского. – Томск : Изд-во ТГУ, 1999. – 97с.
8. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург, 2000. – 342 с.

***Шишкина К.С.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Григоричева И.В., канд. психол. наук, доцент*

## **АГРЕССИВНОСТЬ ЮНОШЕЙ РАЗНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР**

Период юности, возрастные рамки которого отмечаются с 15 до 18 лет, связан с «проблемой становления человека как субъекта собственного развития» [4]. Юность – период переход от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни, что определяет социальную ситуацию развития в этом возрасте: повышаются требования со стороны окружающих, ведется активный поиск своего места в жизни, происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение, появляется все больше взрослых ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности.[5] Кризис идентичности в юности дополняется или же сменяется кризисом интимности. Межличностные отношения могут при этом стать стереотипными, а сам человек оказаться в состоянии психологической изоляции, поиск путей выхода из кризиса, также, как и напряженный поиск своего места в жизни, может повышать уровень агрессивности, как определенного рода защитного механизма [6]. Причем, социальное окружение, молодежные субкультуры могут как усиливать, так и снижать тот уровень агрессивности, который возникает у юношей.

И.С. Кон выделил три типа взросления, в которых мы можем предположить и определенную степень проявления агрессивности:

1. У одних людей юность – период «бури и натиска», протекающий бурно и кризисно, характеризующийся серьезными эмоциональными и поведенческими трудностями, острыми конфликтами с окружающими и с самим собой.

2. У других юность протекает плавно и постепенно, они включаются во взрослую жизнь сравнительно легко, но до некоторой степени пассивно; романтические порывы, обычно ассоциирующиеся с юностью, им не свойственны; такие люди доставляют меньше всего хлопот воспитателям, но в их развитии механизмы приспособления могут блокировать формирование самостоятельности.

3. Третий тип юности характеризуется быстрыми, скачкообразными изменениями, которые, однако, эффективно контролируются самой личностью, не вызывая резких эмоциональных срывов; рано определив свои жизненные цели, такие юноши и девушки отличаются высоким уровнем самоконтроля, самодисциплины и потребности в достижении, они активно формируют собственную личность, но у них слабее развита интроспекция и эмоциональная жизнь [5].

Таким образом можно сказать, что юношеский возраст – это период становления человека, поиск его жизненных ориентиров. И поэтому часто именно юноши вступают в неформальные объединения, представляющие определенные молодежные субкультуры. Как было сказано выше, они уже не подростки, но еще и не взрослые, а субкультура дает шанс выразить себя, поиграть в бунтарей, создать иллюзию значимости в этом мире, обрести друзей, найти смысл жизни.

Можно отметить следующие наиболее встречаемые на сегодняшний день субкультуры: готы, анимешники, ролевики, панки, рокеры, скинхеды, фолкеры, металлисты, альтернативщики. Рассмотрим основные характеристики и возможности каждой из субкультур в становлении субъектности юношей.

Как отмечает А.В. Федотова, субкультура готы появилась в Великобритании в конце 70х годов на базе панк движения. Она достаточно разнообразна в своих стилистических ответвлениях. Отличительной чертой является романтично-депрессивный взгляд на жизни, отсюда и любовь к мрачной музыки и предпочтения черного цвета. Она более театрализованная, жизнь человека превращается в его маленький спектакль. Одежда у готов, в основном, предпочтительно черного цвета. Девушки – классические готы, как правило, носят длинные юбки и корсеты; юноши-черные рубашки с широкими рукавами или жабо, узкие брюки, высокие сапоги. Атрибутикой киберготов являются элементы одежды кислотного цвета, также «их трудно представить без респираторов, сварочных очков, металлических запчастей» [8, с.12]. Можно заметить, что романтично-депрессивный взгляд на мир предполагает невысокую активность в выражении себя, развития субъектности, а значит, спокойно протекающая жизнь, обеспечивает, на наш взгляд, и невысокий уровень агрессивности.

Для субкультуры Аниме характерны такие признаки, как наличие определенного стиля в одежде, свой язык, а также манера поведения. Это субкультура образовалась на основе японских анимаций. Отличительная черта- «стремление быть похожими на персонажей любимого аниме. Из этого и вытекает стиль в одежде и манера поведения» [7, с. 90].

Ролевики это неформальное объединение людей, которые играют в ролевые игры, в первую очередь ролевые игры живого действия. Это своеобразный театр где люди перевоплощаются в различных героев книг, легенд, историй, сказок. Таким образом, субкультуры аниме и ролевики могут проявлять и яркую агрессивность в поведении, поскольку герои для подражания – возможно и сами могут быть агрессивны.

Панки – молодежная субкультура, возникшая в конце 60х -начале 70х годов в Великобритании. Это субкультура создана на основе отрицания какой-либо власти, законов, социальных нужд и гарантий. Также панки, зачастую злоупотребляют спиртными, наркотическими веществами и отличаются от других субкультур достаточно вульгарным поведением. Стиль поведения – бунтарский, как правило, их внешний вид небрежный, одежда -рваная, потертая, а иногда и специально испачканная, на голове ирокез [1]

Рокеры. “Драйв, свобода, рок-н-рол” – так звучит девиз тех, кто причисляет себя к рокерам. Это субкультура образовалась в конце 50х годов в Великобритании. Ее основой является увлечение рок-музыкой. Стиль приверженцев этой субкультуры – брутальность, что достигается использованием кожаной ткани в одежде. Мужчины носят длинные волосы, шипованную одежду, тяжелую обувь [3].

Металлисты субкультура очень схожа с субкультурой рокеры, она тоже основана на музыкальных предпочтениях, в одежде преобладает тот же стиль. Их основными увлечениями являются музыка, мотоциклы и поездки на фестивали [3].

Первые скинхеды появились в 1960-е годы в Англии. Это была молодёжь из рабочих семей, гордившаяся своей причастностью к рабочему классу и всячески подчёркивающая это. На данный момент времени скинхеды - это молодежное объединение, которое борется с “оккупантами”. Их отличительная черта – «бритые головы, берце, широкие штаны, подтяжки. В основном, участники таких групп занимаются спортом или военной подготовкой» [3, с. 56].

Фолкеры – это люди, которые любят народную музыку, танцы, материальную культуру. Как правило, увлечение народной культурой – это хобби. Таких людей можно встретить одетых в народные костюмы или танцующих народные танцы.

Альтернативщики. Это субкультура – одна из молодых, она возникла в 90-х годах при смешении различных музыкальных направлений. Отличительная черта – много пирсинга, футболка и широкие штаны.

Таким образом, анализируя представленные субкультуры, можно отметить, что наибольшей, на наш взгляд, возможностью проявлять высокую агрессивность выступают такие как (по убывающей проявления агрессии): скинхеды, панки, рокеры, металлисты, аниме, ролевики. На данный момент существует и множество

других субкультур, которые сложно отличить, понять, и кажется, что совсем невозможно взаимодействия социума и неформальных групп. С каждым годом ситуация меняется: какие-то субкультуры исчезают, на их место приходят новые молодежные объединения с новыми убеждениями и принципами.

Наше исследование направлено на выявление такой личностной особенности как агрессивность среди юношей, входящих в ту или иную субкультуру, а также юношей не входящих в молодежные субкультуры. Предположив, что юноши разных неформальных объединений имеют разные виды и уровень агрессивности, отличный от агрессивности юношей, не входящих в молодежные субкультуры, мы определили в качестве цели своего исследования выявление уровня агрессивности у трех групп испытуемых. В исследовании приняли участие 45 человек, объединенные в 3 группы: юноши, не входящие в состав молодежных субкультур (студенты педагогической академии – далее – студенты), ролевики и анимешники. Для проведения исследования мы взяли методику диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки [6], а также нами была разработана анкета, направленная на выявление отношения юношей к разным молодежным субкультурам.

В результате проведенного исследования нами было выявлено, что студенты педагогической академии имеют средний уровень агрессивности (17 баллов), преобладает вербальный вид агрессивности (9 баллов). Это говорит о том, что студенты прибегают, в основном, к словесному выражению негативных чувств, эмоций.

У большинства ролевиков и анимешников уровень агрессии в норме (13-14 баллов), но у первых выражено чувство вины и враждебность, а у вторых - косвенная агрессия. Косвенная агрессия - это агрессивные действия, представленные в скрытой замаскированной форме.

По данным опроса, который мы провели среди студентов, было выявлено, что данная группа не имела конфликтов с представителями субкультур, они нейтрально относятся к представителям как готы, эмо, рокеры, металлисты, фолкеры, альтернативщики. Негативное отношение к субкультурам панки и скинхеды.

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что группы испытуемых имеют разные формы проявления агрессии. Так, у юношей, не входящих в какую-либо субкультуру, более выражена агрессия, чем у ролевиков и анимешников. У ролевиков больше выражена враждебность, чем у других групп испытуемых.

Таким образом, результаты нашего исследования, а также сделанные на его основе выводы подтвердили выдвинутую гипотезу. Дальнейшее исследование будет направлено на исследование ряда личностных особенностей юношей, входящих в разные молодежные субкультуры.

#### ***Библиографический список***

1. Аксютин, О. Панк в России 90-х: протест или товар? / О. Аксютин // Философские науки. – 2003. – № 4. – С. 32 -50.
2. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
3. Громов, А. В. Неформалы. Кто есть кто? / А. В. Громов, О. С. Кузин. – М. : Мысль, 1990. – 270 с.
4. Кон, И. С. Какими они себя видят? // Популярная психология для родителей / И. С. Кон ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1988. – 256 с.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. – Самара : Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672 с.
7. Жилиев, А. А. Неформальные молодежные объединения как детерминирующий фактор девиантного поведения учащейся молодежи / А. А. Жилиев // Вопросы литературы – 2007. – № 3. – С. 87-96.
8. Федотова, А. В. Неформальные молодежные группы в современной подростковой субкультуре / А. В. Федотова // Начальная школа: Плюс до и после. – 2004. – № 3. – С. 11-15.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Андреенко А.С.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Алеева Ю.В., канд. пед. наук, доцент*

## РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г., в статье 1, п. 1.2. определено: «Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека...».

Создание толерантной образовательной среды в образовательном учреждении представляет собой процесс проектирования и функционирования системы деятельности, общения и жизни субъектов педагогического процесса, способствующих свободному развитию личности и формированию толерантности.

На сегодняшний день очень остро стоит проблема интолерантности, которая требует решения на разных уровнях формирования личности. Безусловно, начинать следует с семьи, как первичный социальный институт, создает и воспитывает личностные качества ребенка, способствующие развитию толерантности. «Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, которая складывается намеренно или ненамеренно. Жизнь семьи тем и сильна, что её впечатления постоянны, обыденны, что она действует незаметно, укрепляет или отравляет дух человеческий, как воздух, которым мы живы» [1]. Но слишком часто родители нетерпимы к собственным детям, не умеют их понимать. Ребенок воспринимается взрослыми как неравный субъект, которому не достает понимания и уважения со стороны взрослых. В современном мире жизненный ритм лишает родителей возможности уделить должное внимание и заботу своим детям. Поэтому возникают проблемы – родители просто забывают или вовсе не научаются особенностям общения со своими детьми. И на помощь первым должна прийти школа [2].

Воспитание толерантности не ограничивается усвоением понятий «толерантность» и «толерантная личность». Необходимо развивать эмпатию, доверие, воображение, сочувствие, сопереживание, понимание сути «инакости», отличности от других. Все эти качества нужно развивать как у детей, так и у их родителей. Когда родители будут принимать все удачу и неудачу своего чада, тогда они смогут подавать собственный пример эмпатии, доверия, уважения и т.д. А это очень важно для успешного процесса социализации ребенка [3].

На основе вышеизложенного анализа проблемы нами были разработаны следующие направления работы с родителями:

1. **Информационное.** В этом направлении необходимо предоставить родителям общую информацию о толерантности, её основах и важности. Немаловажно раскрыть и юридическую составляющую толерантности, т.к. нарушая некоторые аспекты толерантности, родители нарушают и права детей, которые защищаются как государственными, так и международными документами и предполагают юридическую ответственность.

Аспекты, выносимые на обсуждение с родителями:

- что такое толерантность;
- что такое толерантная образовательная среда и её значение;
- родителям о правах ребенка;
- интолерантность в молодежной среде;

2. **Психологическое.** В данном направлении раскрываются психологические особенности детей различных возрастов, сущность кризисов, а также проводится консультационная работа с родителями. Реализовывать работу по данному направлению рекомендуется совместно со школьным психологом. Кроме бесед и лекций данное направление предполагает проведение тренинговых упражнений, игровых элементов, способствующих развитию эмпатии и умения общаться родителей между собой. Ведь необходимо сначала на себе почувствовать разницу между толерантностью и интолерантностью.

Аспекты, обсуждаемые с родителями:

- психологические особенности младших школьников;
- психологические особенности учеников среднего звена и старших школьников;
- как избежать конфликтов;
- детская агрессивность;

3. **Практическое.** В рамках данного направления раскрываются особенности общения родителей и детей, обмен опытом между ними, отрабатываются педагогические приемы взаимодействия с детьми, в том числе, и с трудными.

В данном направлении также необходимо проводить тренинговые упражнения и игровые элементы. Так же, оно предполагает совместную работу детей и родителей. Формами организации могут выступать тематические праздники (День матери, день пожилого человека, 8 марта и т.д.); ИКП (игровые конкурсные программы), которые разрабатываются также совместно с детьми либо родителями, а возможно и с теми и



другими; различные экскурсии (музеи, парки, организации и т.д.); творческая работа (создание выставок, стендов, фотоотчетов совместно с детьми) как домашняя, так и классная.

Аспекты, прорабатываемые с родителями:

- как правильно построить отношения с ребенком;
- способы реагирования на различное поведение ребенка;
- воспитание эмпатии;
- досуг детей, разговор о привычках.

Данные направления могут реализовываться как социальным педагогом, так и классным руководителем. Работа с родителями предполагает цикл мероприятий и классных часов.

Таким образом, работа с родителями учащихся является особенно важной частью работы по созданию толерантной образовательной среды. Школа и семья – самые важные, самые главные институты социализации ребенка. Именно они формируют необходимые качества для толерантности (а также саму толерантность). Скоординированность их действий способствует достижению единых воспитательных целей, что приводит к формированию гармонично развитой личности. А на сегодняшний день это особенно важно и актуально.

#### **Библиографический список**

1. Грищенко, Е.Н. Воспитывая толерантную личность – воспитываем гражданина [Электронный ресурс] / Е. Н. Грищенко. – Образовательный портал Экстернат РФ, 2011. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php/component/content/article/895-l-r.html>
2. Кондратьев, М. Ю. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М. : ПЕРСЭ, 2007. – 464 с.
3. Кораблева, А. А. Проблемно-диверсификационный подход к определению технологии проектирования толерантной образовательной среды / А. А. Кораблева // Педагогические технологии в условиях модернизации образования : материалы первой Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции. – Орел, 2013. – С. 8-15.

**Карнова К.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Казанцева О. А., канд. психол. наук, доцент*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ НАСИЛИЕ И ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ**

Тема жестокого обращения и насилия над детьми в России долгое время была табуирована. В настоящее время на государственном уровне выставлены приоритеты создания системы помощи и реабилитации детей, пострадавших от насилия и жестокого обращения, что нашло отражение в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы.

Актуализация данной темы требует методических подходов, обеспечивающих эффективное психологическое сопровождение и психологическую коррекцию и реабилитацию состояния ребенка. В связи с этим имеет значение анализ и обобщение эффективных способов психологической работы с детьми и подростками, пострадавшими от насилия.

Для реабилитации детей пострадавших от насилия и жестокого обращения, используют такие методы и подходы, показавшие свою эффективность: метод психодрамы, арт-терапевтический подход, игровая терапия, куклотерапия, когнитивно-бихевиоральный подход, визуально-нарративный подход и импловзивная терапия.

Исторически первым методом социально-психологической работы с лицами, пережившими насилие, является **метод психодрамы**, разработанный Я. Морено, в котором для понимания и изменения внутреннего мира личности используется инструмент драматической импровизации. Я. Морено считал, что исполняя различные роли, человек может творчески работать над собственными конфликтами и проблемами. В психодраме человек разыгрывает события, которые действительно происходили с ним в прошлом, вводя в сюжет реальных лиц или же вымышленных персонажей [1, с. 27-28].

Психодраматические методы психологической помощи основаны на реальном взаимодействии, а не на эмоциональном или интеллектуальном обсуждении. Это помогает усилить активность ребёнка, повысить спонтанность его поведения и уменьшить сопротивление. Помещая в систему «здесь и сейчас» своё прошлое, настоящее и будущее, основываясь на личном опыте, дети могут изменить своё восприятие, понимание ситуации и сделать более осмысленным и гибким своё поведение в различных условиях.

Важные задачи психодраматической работы – создать безопасные условия, при которых ребёнок мог бы «отыграть» негативные эмоции, не загоняя их во внутрь, и научить конструктивно их выражать.

Психодрама может помочь: отыграть вонне драму внутреннего мира; овладеть своим прошлым и «попрощаться с ним»; поверить в себя, свои силы и возможность перемен; найти оптимальные способы поведения в трудных жизненных ситуациях. Она позволяет моделировать в специально созданных условиях групповой работы реальные жизненные условия, искать и находить оптимальные способы поведения в них, осваивать новые социальные роли.

Важно, что психодрама использует естественные способы исцеления взрослых и детей, перенёсших тяжёлую психическую травму. Некоторые психологические защитные механизмы проявляются в поведении, не получающем общественного одобрения, и поэтому взрослые воспитатели эти механизмы в лучшем случае

просто игнорируют, а чаще – подавляют, в особенности у детей (депрессивных детей родители заставляют не унывать, а раздражённых – успокоиться).

Целью **арт-терапевтического подхода** является установление контакта с ребёнком, общения, разрешения эмоциональных конфликтов; оно также даёт возможность психологу через символы понять, что происходит с ребёнком. Использование рисунков в психотерапии насилия способствует более эффективному приспособлению ребёнка к реальной жизни и личностному росту. Это позволяет преобразовать психотравмирующий опыт и связанные с ним эмоциональные состояния [3, с. 79-80].

Н.М. Платонова выделяет следующие особенности арт-подхода в использовании с детьми и взрослыми пережившими насилие:

Во-первых, он ориентирован на невербальное общение, что особенно ценно в работе с жертвами насилия, которые часто испытывают трудности в словесном выражении своих чувств и мыслей, после того как им пришлось пережить глубокую психотравму.

Во-вторых, это позволяет достичь состояния катарсиса – освобождения, очищения от негативного эмоционального опыта, дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам, которые человек привык подавлять, и постепенно развить способность к саморегуляции.

В-третьих, творческая деятельность является мощным средством сближения людей. Арт-терапия вызывает у людей «положительные эмоции, способствует преодолению апатии, подавленности, безынициативности, помогает сформировать более активную жизненную позицию» [1, с. 29].

Основанием для использования арт-терапевтических технологий служит то, что несмотря на наличие серьёзных психологических проблем, ребёнок не имеет возможности рассказать о тревоге и боли. Проекция своих чувств на работу является менее травматичным действием вследствие символизации, отстранённости от травмирующего агента. Изобразительное творчество помогает восстановить чувство собственного достоинства и способствовать выражению подавленных чувств [4].

В практике психологической помощи детям, пострадавшим от различных форм внутрисемейного насилия, большое значения имеют различные методы **игровой терапии**. Игротерапия является основным методом для работы с детьми от 2 до 12 лет вследствие ограниченного возрастом их когнитивного развития и способности вербализовать свои мысли и чувства. Основная цель игровой терапии в том, чтобы помочь ребёнку выразить свои переживания наиболее приемлемым для него образом – через игру, а также проявить творческую активность в разрешении сложных жизненных ситуаций, «отыгрываемых» или моделируемых в игровом процессе. Игровая деятельность детей, переживших насилие, как правило, примитивна и хаотична, что отражает поведенческие проблемы. Посредством организаций и игровой деятельности психолог обучает ребёнка контролировать свои импульсы и поддерживать социально одобряемое взаимодействие с взрослыми. С помощью игры дети способны выразить свои чувства и переживания; проиграть, т. е. вновь пережить и, следовательно, обработать травматическую ситуацию насилия; наконец, позволить проявить себя в безопасной, комфортной обстановке [3].

В качестве как диагностического, так и терапевтического средства можно использовать **куклотерапию**. Рекомендуемый набор – 15-20 различных кукол: агрессивные, дружелюбные; куклы, изображающие семью, учителей, милицию, врачей; куклы-ведьмы; животные. Игра с куклами часто отражает реальную жизнь ребёнка. Проигрывание травматических ситуаций позволяет ребёнку раскрыть свои страхи, внутренние конфликты и одновременно почувствовать себя защищённым посредством кукол; «Это не я сказал, это так кукла говорит»; «Я чувствую тоже, что чувствует кукла». Кукла выступает средством связи ребёнка и взрослым – психолога, социального педагога, родителей, учителей. Очень эффективны игры с пальчиковыми куклами. Не смотря на то, что кукла находится на руке ребёнка дети рассматривают их отдельно от себя и способны, таким образом, посредством кукол выражать запрещённые чувства и говорить о своих внутренних конфликтах [3].

В основе **когнитивно-бихевиорального** подхода лежит представление о том, что мысли, эмоции и ведение человека тесно взаимосвязаны и взаимозависимы между собой и специфическом воздействии на одну из этих сфер происходят изменения других [4].

Основные задачи реабилитации детей – жертв насилия в рамках когнитивно-бихевиорального подхода могут быть сформулированы следующим образом: помощь ребёнку в преодолении эмоциональных, когнитивных и поведенческих последствий травмы. Терапевтическая работа, таким образом, фокусируется на пережитой травме, что является одним из важнейших принципов помощи; создание безопасной терапевтической среды, внутри которой возникают условия для постепенного открытия травмы, что даёт ребёнку возможность многократно возвратиться к мыслям, разговорам и стимулам, связанным с насилием, пока не уменьшится степень тревоги или другой вид дистресса; способствование тому, что ребёнок распознал и адаптивно выразил свои чувства и переживания, связанные с травмой. Понимание и принятие специалистом тяжёлых и амбивалентных чувств являются одними из важнейших компонентов терапевтической связи. Это позволяет уменьшить отрицательное влияние пережитой травмы и изменить негативные ожидания ребёнка со стороны других, себя самого и мира в целом; выявление обстоятельств, сопутствующих травме, и ослабление их влияния и их связи с пережитой стрессовой ситуацией. Это повышает способность ребёнка говорить о пережитом насилии без смущения и тревоги; исследование и модификация искажённых когнитивных представлений ребёнка о насилии оказание помощи в формировании адекватных представлений о себе, о ситуации и о других людях; развитие поведенческих и социальных навыков ребёнка, необходимых для

взаимодействия с взрослыми и сверстниками (сохранение дистанции, обращение за помощью в сложных случаях и прочее); поддержание в ребёнке уверенности в себе

Таким образом, реабилитация детей в рамках когнитивно-бихевиорального подхода предполагает последовательную работу на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях [4, с. 64-65].

Работа с эмоциональной сферой включает в себя формирование словаря эмоций, распознавание эмоций других людей, распознавание собственных эмоций, развитие эффективных способов выражения эмоций, обучение приёмам релаксации

Работа с когнитивной сферой включает в себя подготовку к постепенному открытию, управление избегающим поведением ребёнка, формы постепенного открытия, обсуждение чувств, связанных с насилием, переформулирование когнитивных искажений,

Работа с поведенческой сферой включает в себя развитие базовых социально-поведенческих навыков, обучение детей практическим способам обеспечения собственной безопасности, рекомендации родителям / воспитателям по развитию навыков позитивного подкрепления желаемого поведения у детей, рекомендации родителям, воспитателям по коррекции сексуализированного поведения детей [4, с. 64-65].

Особо следовало бы сказать по поводу ценности использования **визуально-нарративного** подхода при оказании арт-терапевтической помощи жертвам насилия. Визуально-нарративный подход в психотерапии предполагает сочетание какого-либо визуального материала (фотографий, рисунков, видеозаписей) с повествованием. Такой подход позволяет клиенту самому раскрыть значения визуального образа, найти определённые логические связи между элементами образа или несколькими рисунками, организовать свой опыт и т. д. Визуально-нарративный подход иногда может быть использован в качестве средства психологической самопомощи.

Использование нарративных приёмов обеспечивает психологическую целостность клиента, а во многих случаях – так же изменение и развитие его образа «Я». При этом следует учитывать, что в рамках визуально-нарративного подхода психологическая идентичность клиента рассматривается и как реальный, исторический феномен, и как конструкт.

Существует немало клиентов, которым трудно говорить что-либо о своих рисунках и фотографиях. Некоторые клиенты, испытывая потребность в самовыражении, затрудняются начать рассказ, и им может потребоваться мягкая или более активная стимуляция со стороны специалиста для того, чтобы они начали говорить. Следует учесть, что письменное высказывание оказывается для некоторых людей более безопасной и комфортной формой выражения своих представлений и фантазий, нежели устная речь, поскольку позволяет им создать большую межличностную дистанцию, защитить свои личные границы в случае недостаточного доверия к арт-терапевту или группе. Кроме того, это также позволяет достичь более высокой концентрации на чувствах и контроле над ними в момент создания повествования. Кроме того, это позволяет им чувствовать, что они могут высказываться таким образом наедине с самими собой и сами решать, когда и в какой мере доносить свой опыт до специалиста или группы, зачитывая сочинённое в общении с ними [5].

В рамках **импловивной терапии** пациенту предлагается представить наиболее страшные ситуации в течение максимально длительного периода без предварительного обучения релаксации. Цель импловивной терапии – вызвать интенсивный страх, который приведёт к уменьшению страха в реальной ситуации. Угашение страха происходит в результате длительного пребывания в ситуации, ранее сопровождавшейся страхом, поскольку теперь она не приводит к последствиям, вызывающим страх. Кроме этой модели, Стампфл предложил другой вариант методики, исходя из психоаналитической теории и считая, что в основе страха лежат глубинные психодинамические механизмы. Как правило, они связаны с темами агрессии, наказания, потери контроля, сексуальными.

Техника импловии включает несколько этапов. На первом, диагностическом этапе составляется схема иерархии страхов. Больному объясняется механизм лечебного действия метода, подчёркивается важность его активного участия в лечении; говорится, что он должен будет представлять в воображении ряд сцен, в которые ему нужно максимально вовлечься эмоционально, как можно точнее представить ситуацию или предмет зрительно, почувствовать его осязательно, вспомнить звуковые и другие характеристики ситуации или предметов, ранее вызывавшие страх. Второй этап – представление ситуации (собственно импловия). Больной представляет ситуации, вызывавшие ранее наибольший страх. Сильный страх вызывает моторную активность – общее напряжение мышц всего тела и отдельных групп мышц. Задача психотерапевта – поддерживать достаточно интенсивный уровень страха. Если же уровень тревоги снижается, он вводит дополнительные описания ситуации, чтобы усилить страх. Это вмешательство психотерапевта повторяется в течение занятия несколько раз, пока уровень тревоги не будет существенно снижен. Поддерживать этот уровень необходимо в течение 40-45 минут. После окончания процедуры обсуждаются помехи, препятствовавшие значительной эмоциональной вовлеченности, пациент получает задание на дом: проводить подобные тренировки самостоятельно один раз в день. Обычно всё лечение занимает несколько занятий, после чего можно переходить к технике наводнения (Б.Д. Карвасарский) [6].

Говоря о работе с детьми, пострадавшими от насилия, следует указывать на возрастные границы применения данных методов. В дошкольном и младше-школьном возрасте репертуар подходов ограничивается игротерапией и элементами арт-терапии, включающей куклотерапию. С подросткового возраста возможно использовать психодраматические элементы методов визуально-нарративного подходов.

Таким образом, мы можем говорить о том, что данные методы и подходы в работе с детьми, пережившими насилие и жестокое обращение, направлены на повышение доверия к людям и на проработку вытесненных переживаний детей, создание условий для отреагирования чувства вины, тревоги, агрессии и обиды.

#### **Библиографический список**

1. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации: учебное пособие для студентов, изучающих психологию и социальную работу / [авт. коллектив: Н. М. Платонова и др.] ; под ред. Н. М. Платоновой, Ю. П. Платонова. – СПб. : Речь, 2004. – 153 с.
2. Помощь детям, пострадавшим от насилия в семье: правовые аспекты, тренинговые занятия, рекомендации / авт. – сост. Я. К. Нелюбова. – Волгоград : Учитель, 2009. – 171 с.
3. Струсевиц, С. Н. Арт-терапевтические технологии в работе с детьми, пережившими семейное насилие / С. Н. Струсевиц // Отечественный журнал социальной работы. – 2005. – № 3. – С. 78-82;
4. Сучкова, Н. О. Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей. – СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2008. – 112 с.
5. Копытин, А. И. и др. Арт-терапия жертв насилия / сост. А. И. Копытин. – М. : Психотерапия, 2009. – 144 с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 743 с.
7. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы".

**Матерова Т.А.**

*Барнаул, КГБОУ «Алтайский краевой центр диагностики и консультирования»*

### **ПОЧЕМУ ПОДРОСТКИ ПЫТАЮТСЯ ЛИШИТЬ СЕБЯ ЖИЗНИ?**

Установлено, что лишь у 10% подростков в случае самоубийства имеется истинное желание покончить с собой, в остальных 90% – это «крик о помощи» [4]. Этим «криком» ребенок пытается заявить о себе, вызвать сочувствие, сказать о незаслуженной обиде, избежать наказания.

Суицидальные конфликтные ситуации могут складываться для подростка из незначительных, по мнению взрослых, неурядиц. Однако, некоторый максимализм в оценках, неумение прогнозировать последствия своих поступков и предвидеть исход сложившейся ситуации создают ощущение безысходности, неразрешимости конфликта, порождают чувство отчаяния и одиночества. Все это делает даже незначительную конфликтную ситуацию суицидоопасной, что подчас недооценивается окружающими взрослыми.

Среди основных причин попыток суицида подростков отмечают кризисные отношения с родителями, со сверстниками, в школе [2]. Усугубляет эту ситуацию слабая адаптированность подростка к этим ситуациям (табл. 1) [3].

Таблица 1

**Доля адаптивности (совладения) подростков в кризисных ситуациях**

| Сфера совладения                          | адаптивные | частично адаптивные | неадаптивные |
|---|------------|---------------------|--------------|
| Семейные взаимоотношения                  | 34,5%      | 32%                 | 33,5%        |
| Взаимоотношения со сверстниками           | 22%        | 32,5%               | 45,5%        |
| Кризисная ситуация в учебной деятельности | 24,3%      | 32,2%               | 43,5%        |
| Взаимоотношения с учителем                | 22,5%      | 40,5%               | 36,5%        |

Давление со стороны родителей выражается не только в ощущении материальной зависимости от них ребенка, но даже и в выборе образования. Мой многолетний опыт профориентационной работы с подростками подтверждает тот факт, что большинство родителей не обсуждают со своими детьми их планов на будущее. Отвечая на вопрос «Мнение твоих родителей о выбранной профессии», подростки произносят такие фразы: «Им безразлично», «Они не знают моих планов», «Говорят, чтоб решал сам». Это один момент – безразличие, очень часто прикрытое ложным демократизмом. Второй момент, не менее удручающий: директивное отношение родителей по отношению к будущему своего ребенка. На тот же вопрос сегодняшние выпускники отвечают: «Они уже решили, кем я буду», «У папы бизнес, мне сказали его продолжить», «Мама сказала, что врачи сейчас хорошо зарабатывают, будешь врачом», «У нас все военные». Такой стиль воспитания, требования беспелляционного выполнения указаний, препятствует формированию у подростков самостоятельности в принятии решений, снижает самооценку подростка.

В тоже время одним из сильных факторов, удерживающих молодых людей в жизни, являются отношения с родителями. Если отношения строятся на доверительной основе, родитель относится к ребенку как к партнеру, тогда формируются защитные механизмы, предохраняющие подростка от суицидального поведения.

Другой причиной суицидального поведения могут стать неприятности в школе. Школьные причины суицидального поведения обычно связаны с отношениями с учителями, администрацией. Именно в школе формируются такие важные социальные запросы подростка, как: потребность в самоуважении, потребность в положительной оценке значимых для него взрослых. Здесь я могу отметить две крайности. Первая: все чаще на консультации стали приходить учащиеся 9 классов, обеспокоенные своим будущим. Если еще 5 лет назад мотивацией 13-14-летних покинуть школу была слабая успеваемость, то в последнее время – это страх не

оправдать надежды родителей и учителей. При достаточно высоком потенциале, имеющемся у ребенка, он передает слова учителя: «Ты не сдашь экзамен», «Тебе нечего делать в 10 классе». Если еще и родитель на стороне такого учителя, то только остается догадываться, что происходит внутри у этого подростка. Вторая крайность: анализ бесед с учащимися и педагогами обнаружил сверхактивное участие подростков в общественной жизни школы. Многие подростки настолько загружены дополнительными обязанностями, что не всегда взрослый человек в состоянии осилить. Стремление педагогов «загрузить детей по-полной, чтобы у них не было времени на глупости», совершенно не учитывает физиологические особенности подросткового организма.

Отношения со сверстниками (особенно противоположного пола) являются весьма значимым фактором суицидального поведения подростков. Одним из объяснений важности этих отношений служит чрезмерная зависимость от другого человека, возникающая обычно в качестве компенсации плохих отношений со своими родителями, из-за постоянных конфликтов и отсутствия контакта с ними. Бывает, что отношения с другом или подругой становятся столь значимыми, что любое охлаждение привязанности, а тем более, измена, уход к другому воспринимается как невозможная утрата.

Совершая попытку суицида, подростки расценивают его не с точки зрения общественной морали, а с позиции эффективности действий. У подростков, как правило, нет совпадения конечной цели самоубийства – смерти – и его психологического смысла. Анализ мотивов суицидальных поступков [1] позволил установить, что часть из них хотели «дать понять человеку, в каком он отчаянии», другие думали «заставить раскаяться человека, который плохо с тобой обращался», третьи своим поступком надеялись «повлиять на другого, чтобы он изменил решение», часть расценивали свою попытку как «призыв, чтобы пришла помощь от другого». Независимо от формулировки, более половины суицидов – это обращение к другому человеку, причем значимому другому. Подростком руководит не желание умереть, а желание быть услышанным.

#### **Библиографический список**

1. Зотов, М. В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция / М. В. Зотов. – СПб. : Речь, 2006. – 144 с.
2. Меновщиков, В. Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В. Ю. Меновщиков. – 3-е изд. – М. : Смысл, 2011. – 191 с.
3. Михайлина, М. Ю. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях: профилактика, технологии, консультирование, занятия, тренинги (В соответствии с ФГОС) / авт.-сост. М. Ю. Михайлина, М. А. Павлова. – Волгоград : Учитель, 2013. – 207 с.
4. Сиягин, Ю. В. Детский суицид: психол. взгляд / Ю. В. Сиягин, Н. Ю. Сиягина. – СПб. : КАРО, 2006. – 167 с.

**Пашина Н.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Григоричева И.В., канд. психол. наук, доцент*

## **ЗАВИСИМОСТЬ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ**

Термин «адаптация» стал активно использоваться учеными во второй половине XVIII века. В то время изучение данного вопроса происходило в рамках общей биологии. В XIX веке благодаря работам Г. Спенсера, Ч. Дарвина и др. адаптация начинает рассматриваться в рамках медицины, а в последствие и психологии. В настоящее время проблема адаптации является одной из центральных, рассматриваемых в психологии. Адаптация студентов к вузу является слабо изученным феноменом и ее можно считать одной из самых сложных, так как наряду с адаптацией к новой системе получения знаний и профессиональной адаптацией, у обучаемых проходит адаптация и в социально-психологическом плане.

По мнению В.Г. Крысько, социально-психологическая адаптация представляет собой процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями. По мнению Н.С. Офицеркиной, термин «социально-психологическая адаптация» соединяет в себе общественную сущность человека и окружающую действительность и носит многоаспектный характер. Во-первых, адаптация – это условие оптимизации взаимодействия человека с социумом и природой. Во-вторых, она способствует развитию человека и совершенствованию окружающей социальной среды. В-третьих, посредством адаптации реализуется социальная сущность человека. В-четвертых, адаптация является нужной при овладении человеком любым видом деятельности [6].

Вопросом социально-психологической адаптации занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как Р. Даймонд, А.А. Налчаджян, А.К. Осницкий, А.А. Реан, К. Роджерс, У. Томас и др. Например, В.А. Петровский понимает адаптацию как фазу в становлении человека, от которой зависит личностное развитие. Ф.Б. Березин выделяет основные критерии, по которым можно судить об эффективной социально-психологической адаптации. Одним из данных критериев является максимально возможное удовлетворение актуальных потребностей личности. А.А. Налчаджян изучал теоретические аспекты адаптации в целом и социально-психологической, в частности [4].

Ряд отечественных психологов (Я.Л. Коломинский, С.В. Кривцова, Н.Б. Стамбулова и др.) отмечают, что в процессе адаптации важную роль играет активность субъекта, возможность самоизменения, появления новых качеств. Человек является субъектом жизнедеятельности, ее активным участником, творцом [8]. А.А. Реан, А.Р. Курдашев, А.А. Баранов понимают адаптацию как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления индивида к новым условиям существования и его самоизменения [7]. Таким образом, социально-психологическая адаптация связана с перестройкой установок, с духовной работой по осознанию своих жизненных ценностей, т.е. с необходимостью рефлексии своих действий, мыслей, чувств. Иными словами, при вхождении в новую социальную среду, человеку необходимо соотнести, совместить свои идеалы с идеалами группы, выйдя за пределы привычных представлений, что возможно благодаря рефлексии.

Анализируя вышеизложенное, мы предполагаем, что социально-психологическая адаптация может быть связана с уровнем развития рефлексии человека. Рефлексия представляет собой осмысление человеком целей, процесса и результатов своей деятельности, а также осознание тех внутренних изменений, которые в нем происходят [3]. Понятие «рефлексии» имеет многоаспектный характер, отчасти это связано с тем, что само свойство является интегративным и развивающимся. В психологической литературе нет единства в рассмотрении рефлексии как психического явления. Так, например, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др. изучали рефлексию с точки зрения деятельностного подхода. В.В. Давыдов, В.Ю. Степанов рассматривали понятие «рефлексия» в контексте психологии мышления. Общетеоретическими исследованиями рефлексии занимались такие ученые, как Н.И. Гуткина, М.А. Холодная, В.В. Знаков, Ф.Е. Василюк и др. И. Н. Степанов и С. Ю. Семенов выделили четыре аспекта изучения проблемы рефлексии: 1) коммуникативный (рефлексия как составляющая общения и межличностного взаимодействия); 2) личностный (построение образа «Я», выработка адекватных знаний о мире); 3) интеллектуальный (рефлексия как умение анализировать); 4) кооперативный (рефлексия как помощник в проектировании совместной деятельности) [6].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что проблема рефлексии – это проблема определения своего способа жизни. По мнению Н.И. Гуткиной, рефлексия выполняет определенные функции. Во-первых, с ее помощью происходит планирование, регулирование и контроль мышления. Во-вторых, она позволяет оценивать истинность и логическую правильность мыслей. В-третьих, улучшает результаты решения различных задач и делает возможным решение задач, которые без рефлексии не поддаются решению [8].

По мнению А.В. Карпова: «Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние» [1, с. 47]. Таким образом, мы посчитали возможным для диагностики уровня развития рефлексии использовать методику, диагностирующую степень выраженности рефлексивности. В рамках данной работы нами было проведено исследование с применением методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого) [5] и методики диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова [1]. Опросник К. Роджерса и Р. Даймонда выявляет степень адаптированности и предлагает ряд разнообразных обстоятельств, способствующих дезадаптации: низкий уровень самопрятия, низкий уровень прятия других, то есть конфронтация с ними, эмоциональный дискомфорт, сильную зависимость от мнения и действий других, то есть экстернальность, стремление к доминированию [5]. Методика А.В. Карпова определяет индивидуальную меру выраженности свойства рефлексивности.

Мы предположили, что уровень развития рефлексии влияет на успешность социально-психологической адаптации студентов первого курса. В ходе исследования были получены следующие результаты: 17% имеют низкий уровень адаптации, 61% – средний и 22% имеют высокий уровень адаптации к вузу. Исходя из полученных результатов, можно отметить, что, в целом, большинство студентов умеют приспосабливаться к новому коллективу, у них не наблюдается дезадаптивного поведения, первокурсники готовы к принятию и пониманию личности другого человека, уважают окружающих. Также можно отметить, что студенты готовы принимать ответственность за свои поступки на себя, они не ждут контроля со стороны педагогов или родителей, могут сами планировать свое время и деятельность. Об этом говорят показатели по шкале интернальности (средний уровень: 67%, высокий уровень: 22%). Но 11% необходимо контролировать со стороны, подталкивать к действиям. Кроме того, можно отметить общее снижение показателей по шкале эмоционального комфорта (28% чувствуют себя некомфортно в коллективе и у 56% средний уровень комфортности), т.е. некоторые студенты чувствуют тревогу, апатию, дискомфорт, находясь в коллективе студенческой группы.

Анализ данных, полученных с помощью методики диагностики уровня рефлексивности, показал, что 28% имеют низкий уровень развития рефлексии, 61% – средний и 11% показали высокие результаты уровня развития рефлексивности. Такие результаты говорят о том, что студенты плохо умеют анализировать свои действия и поступки, переосмысливать продукты собственной активности. 89% студентов не готовы к пониманию себя и других людей, они ожидают изменения обстоятельств при ошибке, нежели пытаются изменить свое видение ситуации. Кроме того, можно сказать, что большинство студентов склонны действовать интуитивно, импульсивно, не раздумывая над структурой и последствиями своей деятельности.

С помощью критерия ранговой корреляции Спирмена были получены данные о том, что зависимость между уровнем рефлексивности и успешностью социально-психологической адаптации имеет место быть ( $r_s=0,62$ , при  $p \geq 0,01$ ; т.е. связь прямая и средняя по силе). Поэтому, чем выше уровень рефлексии у студентов, тем выше, в целом, показатели адаптированности к вузу, а также уровня эмоционального комфорта.

В связи с тем, что от уровня развития рефлексии зависит социально-психологическая адаптация, появилась необходимость в создании программы успешной социально-психологической адаптации обучаемых к вузу. На сегодняшний момент вариантов программ тренинговой работы по адаптации студентов существует достаточно много, между тем недостаточно изученными и редко применяемыми остаются тренинговые занятия обозначенной направленности с использованием арттерапевтических методов. По мнению М.В. Киселевой, «арт-терапия – это метод развития и коррекции сознательных и бессознательных сторон психики личности посредством разных форм и видов искусства» [2, с. 15].

С помощью арттерапевтических методов можно достичь следующих результатов: развитие творческих способностей; рост самосознания и развитие рефлексии; формирование умения разрешать индивидуальные и групповые проблемы; формирование умения разрешать конфликтные ситуации, снимать напряжение; развитие коммуникативных навыков, навыков социальной поддержки и взаимного доверия. Можно отметить, что некоторые из перечисленных результатов арт-терапевтической работы будут способствовать успешной социально-психологической адаптации студентов к вузу, поскольку сами выступают её критериями.

На основе анализа теоретического материала нами была составлена адаптационная программа с использованием арттерапевтических методов. Она рассчитана на групповую тренинговую работу в течение 5 встреч. В данную работу включены элементы музыка-, изо-, сказкотерапии, танцевальной двигательной терапии, релаксации и психодрамы. В ходе групповых занятий студенты смогут не только познакомиться с коллективом группы, но и сплотиться, научиться навыкам релаксации, раскрыть свои творческие способности.

Таким образом, проанализировав теоретическую литературу и проведя эмпирическое исследование, мы можем отметить, что высокий уровень рефлексии способствует успешной социально-психологической адаптации студентов-первокурсников. А уровень социально-психологической адаптации, в свою очередь, можно повышать с помощью арт-терапевтических методов.

#### **Библиографический список**

1. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5 (24). – С. 45-57.
2. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
2. Колмогорова, Л. С. Психологическое здоровье и психологическая культура школьников : учебное пособие / Л. С. Колмогорова, О. Г. Холодкова. – Барнаул, 2012. – 293 с.
3. Налчаджян, А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : АН Армянской ССР, 1988. – 263 с.
4. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – №1. – С. 43-56.
5. Офицеркина, Н. С. Социально-психологическая адаптация молодежи в рыночной экономике : дис. ... канд. психол. наук / Н. С. Офицеркина. – М., 1997. – 198 с.
6. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. / А. А. Реан, А. Р. Курдашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
7. Шарапановская, Е. В. Социально-психологическая адаптация: содержательные аспекты и диагностика : учебное пособие / Е. В. Шарапановская, Л. А. Колмогорова. – Барнаул, 2011. – 204 с.

**Сартакова А.В.**

*Барнаул, КГБОУ «Алтайский краевой центр диагностики и консультирования»*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЛАНОВ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ КАК ПРОФИЛАКТИКА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ**

В современных условиях жизнь настойчиво ставит перед молодежью задачи ответственного профессионального выбора. Сегодняшний выпускник должен быть мобилен на рынке труда, уметь перестраиваться и ставить новые цели в ситуации неопределенности. Эти задачи приобретают особое значение, когда речь идет о детях, лишенных родительской поддержки. Дети этой категории живут и воспитываются в закрытых учреждениях (детских домах и школах-интернатах), что обуславливает появление у них ряда проблем, индивидуально-психологических особенностей, затрудняющих их адаптацию и социализацию в обществе.

Дети, живущие в таких учреждениях, зачастую копируют в своей жизни ту модель поведения, которую они видят каждодневно, – контакты, основанные на подчиненности, зависимости от старших. В учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ребенок сталкивается с тем, что важным в нем признается послушание, подчинение требованиям взрослых, запрет на инициативу, отсутствие поля самостоятельности и ответственности.

Социальная ситуация развития детей-сирот определяет их специфические личностные и поведенческие особенности, затрудняющие в дальнейшем социализацию [1].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить факторы, затрудняющие социализацию и, соответственно, профессиональное самоопределение выпускников интернатных учреждений [2 – 4]:

- Особый социальный статус ребенка.

- Наличие у большинства воспитанников отклонений в состоянии здоровья и психического развития, возникающих в силу социально-педагогической запущенности (наиболее часто проявляется задержка психического развития).
- Дефицит индивидуального общения с близкими взрослыми; ограничение социальной активности.
- Недостаточное включение в разные виды полезной для детей практической деятельности, невозможность усвоения социальных норм и социального опыта.
- Большой негативный опыт в некоторых вопросах (например, в вопросах полового воспитания), не соответствующий возрасту детей и подростков, и в силу этого неадекватно используемый.
- Принудительный характер общения со сверстниками при отсутствии коммуникативных навыков, необходимость адаптироваться к большому числу сверстников, что приводит к эмоциональному напряжению, состоянию тревоги, агрессии.
- Жесткая регламентация жизни, ограничение личного выбора, подавление самостоятельности и инициативы, невозможность проявлять навыки саморегуляции и самоконтроля.
- Скучный набор образцов для подражания, затрудняющий усвоение образцов социального поведения.
- Ограниченность контактов детей, их изолированность, отстраненность от реальной жизни, формирующее иждивенчество и боязнь внешнего мира.
- Выработка особой нормативности по отношению к «своим» и «чужим», появление чувства «мы».

Профориентационную работу с воспитанниками интернатных учреждений необходимо строить с учетом данных особенностей. Работа с данной категорией молодежи должна быть направлена не столько на конкретную профориентацию, сколько на формирование психологической готовности к самостоятельной жизни, на развитие социальной компетентности, социальной активности.

По результатам мониторинга реализации профессиональных планов выпускников детских домов Алтайского края, выявлены следующие проблемы.<sup>2</sup>

Все чаще социальные педагоги детских домов вынуждены давать рекомендации выпускникам, учитывая не интересы ребенка, а на рынок образовательных услуг. В этом случае педагоги ориентируются на наличие общежития в учебном заведении, подготовленного к работе с детьми-сиротами воспитателя Т.е., здесь можно говорить не о процессе самоопределения, а определения.

В силу слабой социальной адаптивности, многие выпускники идут в учреждения профессионального образования сложившимся коллективом выбирая профессию «за компанию», не учитывая свои возможности. Подростки не способны к самостоятельному принятию решения, склонны к зависимостям.

Выпускники детских домов, поступавшие в высшее учебное заведение по льготе, не справляются с учебной на 1 курсе и переходят обучаться на ступень ниже. Причиной этому может являться низкая мотивация к труду в целом и к учебе в частности.

Основная сложность заключается не только и не столько в выборе той или иной профессии, а в прогнозе собственного успеха или неудачи (что я смогу, где найду работу, сколько буду получать) – здесь важна способность ставить цель, строить план, продумывать цепочку шагов к этой цели, оценивать себя и ситуацию в социуме, – словом, разрабатывать стратегию собственного профессионального развития, т.е. личностные качества зачастую оказываются главнее.

В таких условиях «одноразовая» профориентация уже плохо помогает, то есть возникла необходимость перехода от модели профессионального консультирования к модели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения.

С этой целью психологами центра диагностики и консультирования реализуется ряд мероприятий по профессиональному самоопределению учащихся 8-9 классов, из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках краевой программы «Социальная адаптация выпускников детских домов и специальных (коррекционных) школ-интернатов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» на 2011 – 2013 годы»

Работа с данной категорией молодежи направлена не столько на конкретную профориентацию, сколько на формирование психологической готовности к самостоятельной жизни, на развитие социальной компетентности, социальной активности.

#### **Библиографический список**

1. Алиева, М. А. Тренинг развития жизненных целей «Я сам строю свою жизнь» / М. А. Алиева [и др]. – СПб. : Речь, 2007. – 216 с.
2. Безюлёва, Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г. В. Безюлёва. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 218 с.
3. Данилова, М. В. Задачи и особенности профориентационного консультирования воспитанников детского дома / М. В. Данилова // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2007. – Сер.6. Вып. 2. – Ч. 2.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – 236 с.
5. Проблемы личностного развития воспитанников интернатных учреждений и пути их развития [Электронный ресурс]: Яснополянский детский дом. Сайт детского дома. [Режим доступа: [www.tspu.tula.ru/res/other/Bschool/index.htm](http://www.tspu.tula.ru/res/other/Bschool/index.htm)]

<sup>2</sup> Мониторинг, ежегодно проводимый согласно Приказу Главного Управления образования и молодежной политики Алтайского края от 13.01.2012 №3506



## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Балябина С.Н.  
Барнаул, АлтГПА,  
МБДОУ «Детский сад №56»  
Научный руководитель:  
Соколовская Т.А., ст. преп. кафедры СПИП*

### ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Средствами коммуникативного процесса являются различные знаковые системы, прежде всего речь, а также невербальные средства общения – оптико-кинетическая система знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистические системы (интонация, неречевые вкрапления в речь, например, паузы), система организации пространства коммуникации и, наконец, система контакта глазами.

Невербальный компонент общения играет существенную роль в процессе взаимодействия людей, поскольку известно, что различные средства невербального общения оказываются в некоторых случаях более выразительными и действенными, чем слова.

В рамках культурно-исторических концепций речевой деятельности (П.Я. Гальперин (1959); А.Н. Леонтьев (1965); Л.С. Выготский (1982); учения о мозговых механизмах высших психических функциях А.Р. Лурии (1948), 1962) речевой акт рассматривается как основное средство коммуникации содержащий не только вербальные, но и невербальные компоненты. В настоящее время невербальная составляющая речевых актов, перестала играть ведущую роль, хотя и остается значимой. Такое положение вещей определяется особенностями мозговой организации речевой деятельности.

Согласно современным представлениям в области теории межполушарной асимметрии мозга (Е.П. Кок, 1967; Н.Н. Трауготт, 1981; Э.Г. Симерницкая, 1985 и др.), левое полушарие является доминантным по речи, а правое субдоминантным. Однако это не означает, что правое «свободно» от участия в речи, оно так же, как и левое, обеспечивает определенные параметры высказывания.

К ним относится весь спектр паралингвистических средств, употребляемых говорящим: ряд функций речевой просодии (темп-ритм, индивидуальная тембровая и темповая окраска речи), жестово-мимические реакции. Без этих «добавок» высказывание лишается выразительности, индивидуальности, во многом определяющей психологические особенности личности, ее «языкового портрета» (Т.Г. Визель, 1989). Таким образом, правое полушарие тоже является речевым, хотя и в меньшей степени, чем левое.

В исторической ретроспекции жесты и мимика играли не только вспомогательную, сопроводительную роль, но и знаковую. Они являлись смысловыми и заменяли слово, значение которого было еще недостаточно емким, зрелым. По мере укрепления вербального способа передачи мысли значение жеста падало, он стал использоваться в основном как оценочный, экспрессивно-эмоциональный, или же применяться в особых случаях общения (на расстоянии, при условии, что нельзя речь озвучивать и т.д.). Но с появлением новой категории детей, детей после кохлеарной имплантации, статус которых постепенно, с развитием речи и коммуникативных функций меняется, актуальность проблемы использования невербальных средств в общении возрастает.

У многих малышей, поступающих на кохлеарную имплантацию, не сформированы навыки общения с другими людьми – взрослыми и детьми. Ребенок не слушается и не смотрит на взрослого, на его лицо, он не умеет играть с другими детьми, его трудно привлечь к совместным действиям, он не пытается понять, чего от него хотят, не может долго удерживать внимание при совместной игре или обучении. Ребенок не хочет и не умеет подражать действиям взрослого. Это очень затрудняет обучение, так как способность к подражанию является для него основой овладения любыми навыками.

У ребенка с нарушением слуха даже самые начальные навыки общения – коммуникативные взгляды – развиваются с задержкой [1].

- «контактный взгляд» – не в 2 мес., а в 8 - 12 мес.;
- «указательный взгляд» – не в 6 -7 мес., а после 12 - 18 мес.;
- «соединяющий» взгляд и «взгляд, ищущий оценку своим действиям» – не в 8-9 мес., а только после 12-18 мес.

У значительной части детей эти взгляды не развиваются как средство общения, поскольку родители не поддерживают их правильное использование малышом.

Как отмечает И.В. Королева, задержка развития навыков неречевого общения у глухих малышей обусловлена несколькими причинами [2]. Во-первых, из-за того, что малыш очень плохо слышит, осваивает и не понимает речи окружающих людей. А именно речь является основным средством общения у человека. С помощью речи взрослый объясняет ребенку значение предметов, их свойства и действия, оценивает поступки

ребенка («хорошо», «молодец», «ай-я-яй», «фу»), регулирует его действия («можно», «нельзя», «подожди», «стой») и поведение в целом, учит его общаться с собой и другими людьми.

Глухие малыши часто выглядят более активными и неуправляемыми также из-за того, что своими действиями и движениями они компенсируют то, чего не слышат. Слышащий малыш, познавая окружающий мир, может спросить взрослого о назначении предметов и их свойств: «Что это? А зачем? Почему? Как?» Взрослый поймет, чего хочет ребенок, и с помощью речи может объяснить и показать то, что интересует малыша, и удовлетворить его интерес. Глухой и неговорящий малыш, не имеет такой возможности — он пытается это сделать, трогая разные предметы. В определенной степени эти действия носят беспорядочный характер (подержал игрушку, бросил, схватил другую).

Во-вторых, несформированность навыков общения у глухих малышей связана и с тем, что слышащие мамы сами часто не умеют общаться с малышом так, чтобы удерживать его внимание, чтобы он понял их. И, к сожалению, их этому не научил сурдопедагог. По этой причине у глухих детей, имеющих глухих родителей, навыки общения сформированы значительно лучше. Эти родители с самого начала общаются с ребенком с помощью доступных для него средств – жестов. Поэтому ребенок приучен следить за действиями взрослого, подражать им, пытаться понять, чего от него хотят, ждать указаний взрослого.

Слышащие мамы нередко избегают пользоваться жестами, считая, что если они будут их использовать, то малыш не будет говорить.

Естественные жесты используют и малыши с нормальным слухом: 80-100% детей в возрасте 1 года 2 мес. – 1 года 4 мес. используют жесты «дай», «да», «нет», «не хочу», «до свидания». У глухих детей эти жесты отсутствуют даже к 2 годам, если их этому не учить. Слышащему ребенку овладеть жестом помогает речь взрослого, который учит его правильно употреблять жест. По этой причине дети глухих родителей хорошо осваивают различные жесты, и их жестовый словарь до 2 лет не отстает по количеству от словаря обычных слов слышащих детей. У глухого малыша появляются жесты, но, если родители не обращают на них внимания, не учат малыша правильно их использовать, то они исчезают [3].

В-третьих, у многих детей с нарушением слуха есть сопутствующая патология нервной системы (перинатальная энцефалопатия, минимальная мозговая дисфункция, гидроцефально-гипертензионный синдром, церебрастенический синдром и др.), которая проявляется в нарушениях внимания, повышенной двигательной активности и утомляемости, нестабильности настроения. Все это (особенно нарушения зрительного внимания) затрудняет развитие у малышей умения связывать жесты и звуки, доступные их слуху со СА, а также артикуляцию взрослого с определенным предметом, действием, просьбой и соответственно препятствует развитию навыков общения.

Таблица 1

**Особенности коммуникативной компетенции у разных категорий детей после КИ**

| «Довербальные» дети  | Дети переходной группы   | Дети с «функциональной» речью  |
|--|--|--|
| <p>У «довербальных» детей отсутствуют или имеются ограниченные навыки ранней коммуникации, предшественники устной речи. Основным средством общения таких детей является небольшой набор смысловых жестов и указательный жест. Кроме того, для обозначения дискомфорта, удовольствия, протеста, желаний и потребностей, дети используют эмоциональные звуки, крики и плач. Понимания обращенной речи нет, или возможно только за счет сопровождения речи смысловыми жестами. Как правило, у этой категории детей отмечается низкая потребность в диалоге, нет целенаправленного контакта «глаза в глаза». Большая часть врожденно глухих детей с КИ относится к этой категории.</p> | <p>Дети переходной группы начинают использовать соотнесенные звуко-комплексы (например, звукоподражания животных) как символы при общении. Они понимают небольшой набор простых бытовых инструкций, реагируют на собственное имя. У детей может быть развито понимание общих правил общения: сформирован навык соблюдения очередности в диалоге, имеется контакт «глаза в глаза». К этой категории, как правило, относятся дети, использовавшие до операции слуховой аппарат и с раннего возраста систематически занимавшиеся с сурдопедагогами.</p> | <p>Дети с «функциональной» речью пользуются устной речью для общения. Собственная речь детей этой группы, как правило, представлена простыми (двух-трехсловными) фразовыми конструкциями. Лексический запас сужен, навыки словообразования и словоизменения не сформированы, звуко-слоговая структура многих слов искажена. У большинства детей отмечаются полиморфные нарушения произношения, нарушения просодических характеристик речи. Выявляется также хорошее понимание обращенной речи на бытовом уровне. Эту группу составляют дети, имеющие слуховой опыт и потерявшие слух в перилингвальный период (1,5-5 лет), а также часть детей, протезированных в раннем возрасте и эффективно занимавшихся с сурдопедагогами.</p> |

После того как ребенку включили и настроили речевой процессор КИ, и он имеет потенциальную возможность использовать слух, необходимо формировать навыки общения с помощью голоса. Подход к такому ребенку аналогичен естественному поведению матери со слышащим ребенком.

При организации работы с детьми этой категории следует создавать оптимальные условия для развития слуха и речи: ребенок должен постоянно носить кохлеарный имплант, его процессор должен быть хорошо настроен [4].

Работа с такими детьми по формированию собственной речи состоит из следующих этапов.

1. Развитие доречевых форм речи.
2. Формирование активных форм речи путем вызывания звукоподражания.
3. Воспитание потребности в речевом общении.
4. Формирование первоначальных навыков общения.
5. Накопление пассивного и активного словарей.

Необходимо также учитывать, что обязательным компонентом на определенном этапе речевого развития являются невербальные средства общения, способствующие реализации потребности в общении в реальный процесс, удовлетворяющий и ребенка, и взрослого.

Проведенное нами исследование на базе МБДОУ «Детский сад №56» г. Барнаула с целью изучения особенностей использования невербальных средств общения у старших дошкольников с кохлеарными имплантами, позволило сделать ряд выводов.

Использование невербальных средств общения дошкольников после кохлеарной имплантации зависит:

- 1) от стажа глухоты ребенка: чем больше стаж глухоты, тем чаще и дольше по времени используются невербальные компоненты в общении;
- 2) от уровня речевого развития: чем лучше уровень речевого развития, тем меньше необходимости у детей в использовании невербальных компонентов;
- 3) от индивидуальных характерологических особенностей ребенка: активные, эмоциональные дети используют все, имеющиеся в арсенале средства общения, и, наоборот, вялые, пассивные дети больше используют паралингвистические и экстралингвистические средства;
- 4) от ситуации и партнеров по общению: дети с «функциональной» речью в общении с детьми «долингвальными», активно используют в общении невербальные компоненты, опускаясь на уровень понимания именно этих детей, при этом активно используют устную речь в общении со взрослыми;
- 5) от отношения родителей к использованию невербальных компонентов в общении: испытывая трудности в общении устной речью, и выполняя требование родителей, запрещающих использование жестов, ребенок нередко оказывается в ситуации невозможности общения, провоцирующей появление речевого негативизма.

Таким образом, разумный подход к использованию так необходимых в общении невербальных средств, позволит детям наслаждаться процессом общения, понимать и быть понятым.

#### ***Библиографический список***

1. Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. – Саратов, 1986. – 164 с.
2. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха) / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2008. – 752 с.
3. Носкова, Л. П. Теоретические основы обучения языку глухих детей дошкольного возраста / Л. П. Носкова. // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста. – М., 1982.
4. Соколовская, Т. А. Коррекционно-педагогическая работа в специальном дошкольном учреждении для детей с нарушениями слуха : учебное пособие / Т. А. Соколовская. – Барнаул : АлтГПА, 2012, – 146 с.

***Беляева Н.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Карнаухова Я.Б. ст. преп. АлтГПА*

## **ОСОБЕННОСТИ ИГР С ПРАВИЛАМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ**

Проблема формирования, руководства, особенностей игровой деятельности у детей с речевыми нарушениями представляет для специальной педагогики большой интерес и является одним из актуальных вопросов на современном этапе.

Л.С. Выготский писал, что игра – это основное условие развития дошкольника, позволяющее ему проявить способности, открывающие его зону ближайшего развития [3]. Большое значение придавал игре выдающийся педагог К.Д. Ушинский: «В игре ребенок живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов... В игре дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [4].

Игра является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника, то есть такой деятельностью, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития.

Заикание как наиболее сложное речевое нарушение существенно затрудняет развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в формировании личности ребенка. Данное нарушение приводит к изменениям в психической сфере, а именно к появлению таких черт, как повышенная раздражительность, возбудимость, замкнутость, негативизм, заторможенность, чувство ущемленности и пр.

Игра как форма деятельности ребенка способствует гармоническому развитию его психики, личностных черт, интеллекта. Как известно, именно в игре наиболее интенсивно развиваются мышление,

эмоции, общение, воображение, сознание ребёнка. В совместной игре дети учатся языку общения, учатся согласовывать свои действия с действиями другого, учатся взаимопониманию и взаимопомощи.

Игра является важнейшим источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования им отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах определенных ролей. Взяв на себя выполнение той или иной роли, ребенок руководствуется ее правилами, подчиняет выполнению этих правил свое импульсивное поведение.

Игры с правилами являются дидактическими по своему направлению и имеют обучающее значение, также они являются переходным этапом от сюжетно-ролевой игры, являющейся ведущей деятельностью дошкольника, к собственно учебной деятельности младшего школьника.

Правила в дидактической игре выполняют разнообразные функции. Они направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачи, определяют последовательность игровых действий, повышают занимательность игры. Выполнение правил в игре связано с их осмыслением и воспроизведением в воображаемой ситуации. Также, что немало важно, такая игра учит детей договариваться. Именно правила побуждают ребенка быть активным: сосредоточивать свое внимание на игровой задаче, быстро реагировать (движением, словом) на игровую ситуацию. Правила вынуждают детей подчиняться обстоятельствам – вовремя уступить место ведущему, проигравшему – выйти из игры, следить за результатами других участников.

Психологическое развитие детей с заиканием, так и сохранными речевыми возможностями, подчинено общим закономерностям возрастных изменений и протекает в условиях ведущего для каждого возраста вида деятельности, благодаря которому формируются новые психические образования и зона ближайшего развития ребёнка [1].

Для дошкольников с заиканием, как и для нормально развивающихся сверстников, наиболее активной и значимой деятельностью является игра. Охватывая чувствительные периоды жизни детей с нарушениями в развитии, игра повышает их реабилитационные возможности, способствует коррекции и компенсации первичных речевых и связанных с ними вторичных недостатков. Однако заикание создаёт трудности при овладении всеми структурными компонентами игровой деятельности [5].

У детей с заиканием в более позднем возрасте по сравнению с нормой формируется интерес к предметной деятельности, эмоционально-избирательное отношение к миру понимание обращенной речи. А именно эти особенности, как известно, во многом определяют становление и развитие игры как деятельности в дошкольном возрасте.

Психологи выделяют четыре уровня социальных отношений, характерных для детей с заиканием при осуществлении игровой деятельности, комментируя особенности игр с правилами у дошкольников с заиканием.

*Первый уровень* социальных отношений – ориентация на собственные потребности и желания при слабом представлении (или вовсе отсутствии представления) о необходимости учитывать интересы товарища по игре.

*Второй уровень* социальных отношений – усвоение правил поведения, но нежелание считаться с необходимостью их выполнения.

*Третий уровень* социальных отношений – формальное, пассивное усвоение правил поведения в игре.

*Четвёртый уровень* социальных отношений – социальные нормы и правила поведения становятся определяющими и регулирующими позицию ребёнка в игре и его отношения со сверстниками и взрослыми [2].

Нами была выдвинута следующая гипотеза, что игры с правилами у дошкольников с заиканием имеют специфические особенности, обусловленные характером нарушения.

Для выявления особенностей игр с правилами у дошкольников нами было проведено лонгитюдное активное наблюдение. База исследования: детский сад №225 «Теремок», г. Барнаул. Наблюдение проводилось три раза в неделю во второй половине дня в естественных условиях детского сада, в форме подгрупповых и индивидуальных заданий.

В исследовании приняли участие дошкольники 5-6 лет: 10 дошкольников с заиканием (экспериментальная группа) и 10 дошкольников с нормой речевого развития (контрольная группа).

Для исследования особенностей игр с правилами у дошкольников с заиканием, использовались следующие методики. Методика №1, в неё вошли такие подвижные игры как «Эстафета», «Машинисты», «Прятки», «Кошки-мышки». Методика №2. Проводилось наблюдение в естественных условиях за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой дошкольников с заиканием.

Общие выводы по результатам проведения нами экспериментального исследования могут быть сведены к следующему.

В поведении у дошкольников с заиканием отмечается расторможенность, которая проявляется в избыточной двигательной активности, беспокойстве, суетливости, многочисленных постоянных движениях. Дети не могли долго усидеть на месте и выдавали себя прежде, чем их находили. Или же присутствовала общая скованность, что мешало полноценной игре, дискоординация и слабость движения. Характерной особенностью является то, что дошкольникам с заиканием требуется больше времени для включения в игру, а также и для переключения с одного сюжета на другой. Также, во время проведения исследования, у детей присутствовала повышенная эмоциональная возбудимость.

Отмечались нарушения в выполнении последовательности игровых действий и опускание их основных частей. Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется. Действия детей в игре не очень разнообразны, но выходят за пределы

какого-либо одного типа действий. В процессе игры отмечались паузы и истощаемость деятельности. Дети не готовят себе игровую среду заранее, а подбирают предметы по ходу игры, с трудом заменяют недостающие игрушки другими предметами. Дошкольники с заиканием частично соотносят выполнение правила с взятой на себя ролью. Правила игры у дошкольников с заиканием регулируют только последовательность действий в игре, но не регулируют ролевые взаимоотношения. В игре присутствует упрощенная ролевая речь, обращенная к товарищу по игре, но иногда появляются обычные неигровые отношения.

Таким образом, мы видим, что у дошкольников с заиканием затруднена игровая деятельность, что проявляется в несовершенстве игровых действий, детям требуется больше времени для включения в игру, а также и для переключения с одного содержания игры на другое. Правила игры регулируют только последовательность игровых действий. Дети не устанавливают свои правила в игре и не требуют исполнения правил от других играющих. Во время игры присутствует высокая отвлекаемость, что говорит о низкой сосредоточенности на игре. У детей отмечается недостаток творческого подхода к содержанию и сюжетному сопровождению, в игре присутствуют в основном обиходные действия. У дошкольников с заиканием часто встречаются сложности в установлении контактов с партнёрами по игровой деятельности. Пятая часть детей предпочитает играть в одиночестве, а остальные группируются по 2-3 человека, но иногда забывают о товарищах и каждый начинает играть в свою игру.

#### **Библиографический список**

1. Белякова, Л. И. Заикание : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности "Логопедия" / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : Академия, 1998. – 301 с.
2. Волкова, Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов / Г. А. Волкова.– 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Детство–Пресс, 2003. – 240 с.
3. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций // Психологическая наука и образование / Л. С. Выготский. – 1996. – №2. – С.5-8.
4. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов дошкольных отделений и факультетов средних педагогических учебных заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : ИЦ "Академия", 2000. – 415 с.
5. Селиверстов, В. И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедических занятий / В. И. Селиверстов. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 200 с.

*Гребенькова А.А.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Чуешева Н. А., канд. психол. наук, доцент*

### **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

В статье рассматриваются данные об особенностях речевой компетентности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также методика ее исследования.

Исследование в области речевого развития и его специфичности у детей с ЗПР является одним из ключевых. Это связано с тем, что своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием успешного процесса социализации ребенка, а также играет не последнюю роль в становлении психики и дальнейшего правильного её развития. На современном этапе происходит активное развитие компетентностного подхода в образовании, в этой связи необходимо как можно раньше начинать формирование такой важной для дошкольного возраста компетентности, как речевая компетентность.

Речевая компетентность – это уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности и важных для данного возраста сферах общения [1]. Изучением речевой компетентности занимались И.А. Зимняя, А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, Л.А. Петровская, А.А. Кидрон, А.Г. Арушанова, М.И. Лисина, Е.В. Казанцева, О.Е. Грибова, А.Н. Леонтьев, О.В. Дзюба и другие.

В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Так, анализ работ О.Е. Ломакиной показал, что компетенция является производным понятием от компетентности и, на взгляд ученого, обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как компетентность – семантически первичная категория и представляет их интериоризированную (присвоенную в личностный опыт) совокупность.

С точки зрения Г.К. Селевко, понятия «компетентность» и «компетенция» являются многокомпонентными. Эти сложные понятия характеризуют определенный круг процессов, которые реализуются на различных уровнях, включают различные умственные операции, а так же практические умения.

Под речевой компетенцией И.В. Колосова понимает умение ребёнка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые, (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности [2]. Таким образом, можно сделать вывод, о том, что речевая компетентность – это способность к выполнению какой-либо речевой деятельности, а компетенция – это содержательный компонент такой способности в виде знаний, умений и навыков. Исходя из структуры речевой деятельности, И.В. Колосовой были выделены такие компоненты речевой компетентности, как: фонетическая, лексическая, грамматическая, диалогическая и монологическая составляющие.

Фонетическая компетентность включает в себя развитие фонематического слуха, на основе которого будет происходить восприятие и различение фонем родного языка. Также сюда относится и правильность речи с точки зрения фонетики и орфоэпии.

Лексическая компетентность предполагает наличие у ребенка определенного запаса слов, который будет находиться в пределах возрастной нормы. Она включает также умение уместно использовать лексемы. Характеризуя лексическую компетентность, нужно отметить и соотношение активного и пассивного словаря, сюда будет включаться знания ребенка об омонимах, синонимах, антонимах, однокоренных словах и др.

Грамматическая компетентность подразумевает способность ребенка правильно образовывать и употреблять различные грамматические формы. Содержание грамматической компетентности составляет морфологический строй речи, к которому относят большинство грамматических форм, а также словообразование и синтаксис.

Диалогическая компетентность предполагает сформированность способности вести диалог, которая будет способствовать конструктивному общению в социуме. Содержательной стороной диалогической компетентности является диалог между детьми, ребенком и взрослым.

Монологическая компетентность подразумевает сформированность способности слушать и понимать тексты, умение его пересказывать, а также строить связные высказывания.

Рассматривая вопрос о речевой компетентности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нужно указать исследования, которые раскрывают особенности речи детей данной категории. Речевая деятельность старших дошкольников с ЗПР, как считает ряд авторов, во многом обусловлена особенностями их мыслительной деятельности. Своеобразие речевой деятельности отражает недоразвитие, как познавательной деятельности, так и эмоционально-волевой сферы. Это связано с тем, что для большинства детей с ЗПР характерна полиморфная клиническая симптоматика, а именно: незрелость целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушение работоспособности, энцефалопатические расстройства (пассивность, снижение круга интересов и др.)

По мнению У.В. Ульенковой, несформированность речевой системы на практическом уровне значительно ограничивает у детей с задержкой психического развития возможность перехода к усвоению более высокого уровня речевого развития [5]. Н.Ю. Борзякова подчеркивает недостаточную развернутость речевого высказывания детей старшего дошкольного возраста, о позднем возникновении словотворчества в своей работе указывает Е. С. Слепович, спецификой речевого развития детей с ЗПР, по мнению С.Г. Шевченко, является недифференцированность словаря, речевая инактивность старших дошкольников. Л.В. Ясман говорит о недостаточной сформированности грамматического строя, а Г.И. Жаренкова пишет о неполноценности не только спонтанной, но и отраженной речи дошкольников с ЗПР.

З. Тржесоглава выделяет такие особенности импрессивной речи детей с ЗПР: недостаточность дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков и неразличением смысла отдельных слов. В свою очередь, экспрессивная речь данной категории детей характеризуется бедностью словарного запаса, недостаточной сформированностью грамматического строя речи, нарушениями звукопроизношения и т. д.

Таким образом, исходя из структуры речевой компетентности, у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет проявляться недостаточная сформированность всех ее компонентов, а именно лексической, грамматической, фонетической, диалогической и монологической составляющих. Данный факт обусловлен тем, что дети с ЗПР имеют низкий уровень познавательной активности, сниженную способность к приему и переработке перцептивной информации, недостаточную сформированность операций анализа, сравнения и синтеза, приводящие к отклонениям в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного становления речи.

Анализ литературных источников по проблеме исследования, позволяет выделить некоторые специфические особенности речевой компетентности, а именно: слабая речевая активность; бедность, недифференцированность словаря; недостаточная сформированность грамматического строя речи; неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи; недостаточная развернутость речевого высказывания; недостаточность регулирующей функции речи; нарушения фонематического слуха и фонематического восприятия; нарушение звукового оформления высказывания; трудности вербализации действий; неумение строить с помощью языковых средств смысловые и причинно-следственные отношения; несформированность планирующей функции речи и др.

Для оценки уровня сформированности речевой компетентности был подобран и адаптирован комплекс заданий, способствующий выявлению особенностей данной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Диагностика носила комплексный характер и охватывала изучение всех составляющих речевой компетентности.

Исследование уровня сформированности речевой компетентности включало в себя 5 этапов.

На первом этапе проводилось изучение особенностей фонетической компетентности, которая включает в себя задания, направленные на обследование фонематических процессов и звукопроизношения. На втором этапе проводилось изучение лексической компетентности, которую составляют категориальные названия, антонимы, синонимы, слова, обозначающие признак предмета. На третьем этапе исследовался уровень сформированности грамматической компетенции, т. е. способность понимать грамматические структуры, конструировать предложения. На четвертом этапе проводилось обследование диалогической компетентности. Диагностика включает в себя задания, направленных на выявление умения отвечать на репродуктивные,

поисковые и проблемные вопросы. Пятый этап предполагает обследование монологической компетентности и состоит из заданий, которые способствуют выявлению уровня понимания текста и умения пересказывать текст.

После проведения 5-ти этапов исследования подсчитывается суммарная оценка, определяющая уровень сформированности речевой компетентности.

Таким образом, речевая компетентность это - уровень владения умениями и навыками всех видов речевой деятельности и жизненно важных для данного возраста жанрах общения. Нужно отметить, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР она имеет специфические особенности, проявляющиеся в виде нарушений звукового анализа и синтеза, восприятия и воспроизведения ритма, нарушениях фонематического анализа и синтеза, недостаточности словаря прилагательных и глагольного словаря, бедности и недифференцированности словарного запаса, нарушений в лексико-грамматической стороне речи, трудности вербализации действий, аграмматизмах, своеобразии связной речи и т. д.

Следует также отметить, что характерным признаком клинической картины для большей части обследуемых, является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых отклонений, сочетание различных дефектов речи. Большинство проявлений нарушений речевой компетентности связаны с общими психопатологическими особенностями данной категории детей. Отсюда следует, что речевая компетентность у детей с задержкой психического развития, имеет системный характер нарушения, т. к. отклонения от нормы наблюдаются во всех её компонентах.

#### **Библиографический список**

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
2. Колосова, И. В. Речевая развивающая среда. Основные направления её организации / И. В. Колосова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6. – С. 67–71.
3. Лалаева, Р. И. / Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
4. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138 – 143.
5. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1990. –184 с.

**Ерохин В.В.,**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Дудьев В.П., канд. пед. наук, профессор*

### **ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ**

В современном обществе тревожность является довольно распространенным и, как известно, неблагоприятным состоянием, наблюдающемся как среди взрослых, так и среди детей. Младший школьный возраст является ответственным и в то же время кризисным периодом жизни ребенка. Поступление в школу – серьезное испытание для детей: новое окружение, новые требования, многое нужно уметь делать – внимательно слушать учителя, уметь отвечать на его вопросы и др.

Школьная тревожность является особой разновидностью тревожности, под которой подразумевают негативные переживания у детей, связанные со школой. Данная разновидность тревожности проявляется в постоянном волнении ребенка, беспокойстве в учебной ситуации, ожидании плохого отношения к себе со стороны педагогов и детей из-за каких-либо неудач. Среди негативных влияний школьной тревожности в первую очередь можно выделить ухудшение результатов учебной деятельности и успеваемости, и как следствие – снижение самооценки ребенка. Поэтому важно вовремя заметить у младшего проявления тревожности и скорректировать их.

Инклюзивное или включенное образование, широко внедряемое в последнее время в нашей стране, суть которого заключается в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности (ОВЗЖ) в массовых школах, порождает ряд негативных моментов в силу специфики развития этих детей. Наличие у них тревожности в большей степени, по сравнению с нормально развивающимися детьми, усложняет их обучаемость, тем более в условиях массовой школы. Имея представления об особенностях тревожности у детей с особыми образовательными потребностями, родители и педагоги могли бы оказать этим детям необходимую поддержку, способствовать преодолению тревожности, адаптации к школьным условиям, что с свою очередь станет основой для обучения ребенка и раскрытию его личностного потенциала.

Среди исследователей, разрабатывавших проблему школьной тревожности, следует отметить таких психологов как А.М. Прихожан, Е.К. Лютова, Г.Б. Моница, К. Изард, Й. Раншбург, П. Поппер, А.И. Захаров, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. Однако вопросы преодоления тревожности детей младшего школьного возраста с ЗПР остаются малоизученными, вследствие чего разработка обозначенной проблемы научными средствами представляет теоретический и практический интерес для специальной психологии. Проблема исследования заключается в необходимости изучения и разработки коррекционной программы по преодолению тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Наше исследование было направлено на выявление уровня тревожности детей младшего школьного возраста с ЗПР и разработку комплекса занятий по преодолению тревожности у обозначенной категории детей посредством методов арт-терапии.

Наше исследование в целом предполагает проведение следующих этапов:

1. Первичная диагностика (на начало учебного года).
2. Работа по снижению уровня тревожности (серия психокоррекционных занятий).
3. Контрольная диагностика (повторная) – по завершению психокоррекционной работы в конце учебного года.

В исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы; эмпирические методы: шкала явной тревожности для детей (СМАС), адаптированная А.М. Прихожан; тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); графический тест для выявления агрессии и уровня тревожности М.А. Панфиловой «Кактус», психодиагностические методы (беседа), формирующий эксперимент, включающий в себя методы арт-терапии; методы количественного и качественного анализа результатов исследования; интерпретационные методы.

В нашем исследовании приняли участие младшие школьники с ЗПР и с нормой психического развития, обучающиеся в средней общеобразовательной школе № 60. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что учет исходного уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР и использование в коррекционной работе с этими детьми методов арт-терапии будут способствовать снижению уровня тревожности у испытуемых.

На констатирующем этапе исследования у испытуемой группы детей был выявлен уровень тревожности. На основе полученных результатов была составлена репрезентативная выборка, отражающая общую картину по всему полученному массиву данных. Исходя из поставленной цели, нами был проведен рисуночный тест для выявления агрессии и уровня тревожности М.А. Панфиловой «Кактус».

По данным констатирующего эксперимента (первичная диагностика) в сравнительной и экспериментальной группах, по методике "Кактус" было выявлено следующее: у 30 % испытуемых в сравнительной группе отмечается выраженная агрессия и импульсивность. 40 % испытуемых имеют ярко выраженный эгоцентризм. Зависимость и неуверенность наблюдается у 20 % детей. У 50 % детей отмечается демонстративность. 10 % учеников обладают такими чертами характера как скрытность и осторожность. 20 % испытуемых имеют выраженный оптимизм и 20 % – тревожность. Наличие женственности присуще 40 % учеников. Экстравертированность отмечается у 10 % опрошенных школьников, 90 % учеников являются интровертами. 80 % испытуемых стремятся к домашней защите, а 20 % детей стремятся к одиночеству. По результатам обследования видно, что наиболее ярко выраженными чертами являются демонстративность, интровертированность и стремление к домашней защите.

В экспериментальной группе нами были получены следующие данные: агрессия выражена у 50 % испытуемых. 40 % учащихся имеют выраженную импульсивность. 70 % испытуемых имеют ярко выраженный эгоцентризм и демонстративность. Неуверенность в себе и осторожность выявлена у 30 % обследуемых детей. Оптимизм имеют 60 % испытуемых, 40 % обладают высокой тревожностью. Половина испытуемых имеет выраженную женственность, стремление к домашней защите и стремление к одиночеству. Интровертированы 80 % школьников, экстравертированы лишь 20 % испытуемых.

Результаты исследования показали значимое различие в уровне выраженности тревожности в экспериментальной и сравнительной группах ( $t_{Эмп} = 0,758$  при  $p \leq 0,01$ ). Полученные данные легли в основу проводимой нами в настоящее время психокоррекционной работы по снижению уровня тревожности в экспериментальной группе.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в расширении представлений о проявлениях тревожности у младших школьников с ЗПР и возможности использования материалов исследования для разработки различных технологий преодоления тревожности у детей с ЗПР. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в ходе исследования материалы могут быть использованы в педагогической работе специальных коррекционных школьных учреждений различных типов.

#### **Библиографический список**

1. Волокитина, М. Н. Очерки психологии младшего школьника / М. Н. Волокитина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1995. – 216 с.
2. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляев, П. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2004.
3. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 808 с.



## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ**

Известно, что в общении развиваются все важные стороны личности и деятельности ребенка, в том числе и его речь. Как показали исследования, осуществленные под руководством А.И. Лисиной, с возрастом детей все больше привлекают разговоры, не связанные прямо с определенной, конкретной ситуацией, а само общение начинает носить либо личностный, либо познавательный характер. Вступая в общение, дошкольники стремятся вести беседу о разных предметах или явлениях, жизни животных и т.д., оно происходит только в речевой форме – в виде вопросов и ответов.

Личностное общение проходит лишь с помощью речи, но направлено не на познание окружающих предметов и явлений, а на познание людей. Детей больше всего интересуют люди – их качества, отношения, характеры, профессии. Они предпочитают разговаривать со взрослыми не о рыбках и птичках, а о дружбе, о работе, о своем будущем. Их интересует, как они должны вести себя в той или иной ситуации, кто хороший, кто плохой, с кем лучше дружить. Взрослый в таком общении приобретает для ребенка новые качества. Он привлекает ребенка не потому, что много знает и много умеет, но и сам по себе, как личность. Вот почему ребенку важно, чтобы его точка зрения совпадала с мнением взрослого. Дети, способные к такому общению, уже могут различать разные роли взрослых в разных ситуациях: дома, в гостях, в детском саду, в магазине.

Личностное общение является самым трудным для дошкольников, способность к нему связана с важнейшими достижениями в психическом развитии ребенка. Вот почему так важно уметь установить, на каком уровне речевого общения со взрослым находится дошкольник.

Для выяснения способности к личностному общению можно попробовать завязать с ребенком простой разговор, без всякого иллюстрированного материала или предметных действий. Это констатирующий этап эксперимента. Например, спросить у него, кто из его друзей ему больше нравится и почему, какие качества проявляются в том или ином поступке его сверстников, спросить, что ему больше всего понравилось в просмотренном мультфильме, или выяснить, есть ли у него любимая книжка или сказка и кто из героев этой сказки обладает какими-то положительными или отрицательными качествами. При этом взрослый, поддерживая тему разговора, должен сам высказать свое отношение к тем или иным событиям и персонажам. Должен рассказывать о себе и о других и быть равноправным участником беседы. Темы личностного общения могут быть самыми разнообразными и зависеть от прошлого опыта и от интересов ребенка, но очень важно, чтобы здесь разговор шел не о предметах, а о людях, об их поступках, качествах и отношениях.

Для определения уровня развития общения ребенка со взрослым нужно сопоставить активность и заинтересованность ребенка в разных ситуациях: при каком взаимодействии он проявляет максимальную активность и сосредоточенность, когда он чувствует себя наиболее свободно и раскованно. Часто бывает так, что дети очень бурно ведут себя во время игры, увлеченно рассматривают книжки, но когда взрослый начинает разговор о том, где они были или кто им больше нравится, они смущаются, замолкают, отводят глаза в сторону и либо уходят от такого общения, либо пытаются перевести его в игру. Это может говорить о том, что у ребенка еще нет личностного общения со взрослым.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика, позволяющая выявить, как дети старшего дошкольного возраста воспроизвели текст, что они запомнили, на какие чувства и эмоции откликнулись. Для этого мы взяли русскую народную сказку «*Курочка ряба*». Выяснилось, что из 5 дошкольников, смогли передать содержание близко к тексту только 2 человека, это (40%), а 3 детей - только основные события текста, причем в неразвернутых фразах, путая местами начало и конец сказки, это 60% исследуемых.

Дети с ЗПР на первом этапе эксперимента были молчаливы, не выражали своих чувств и эмоций, от прослушанного текста сказки. Заставить их говорить стоило большого труда, все они откликнулись лишь на образец, данный психологом, причем необходимо было на начальном этапе проговорить текст несколько раз. Речь их была невыразительна, скучна и малопонятна, синтаксические конструкции представляли собой нераспространенные предложения.

Для формирования личностного общения проводим специальные занятия, направленные на уяснение сказочных сюжетов, запоминание героев, их поступков, эмоций и чувств. Главное в этих занятиях – опережающая инициатива взрослого, т.е. дать ребенку образцы того общения, которым ребенок еще не владеет, и, опираясь на его уровень, психолог как бы ведет дошкольника за собой.

Одним из эффективных средств для формирования личностного общения дошкольников с ЗПР с использованием элементов сказкотерапии является, на наш взгляд, сказкотерапия, которая дает детям дошкольного возраста возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики способом. Дети рисуют, лепят или представляют проблему в виде аппликации, рисуя или работая с цветным картоном, пластилином, ребенок воплощает все, что его волнует, выражает свои чувства и мысли.

Взрослый должен поощрять любую активность со стороны детей, любые проявления любознательности: хвалить за интересные вопросы, активные высказывания и т.д. Важно помнить, что задача этих занятий не сообщение детям новых знаний, а формирование способности общаться на познавательные темы. Развив способность ребенка беседовать на познавательные темы, взрослый строит занятия на основе привычных для детей способов взаимодействия: лепке, конструировании, аппликации и т.д. Он может попросить ребенка оценить свои произведения, сравнить их с другими, выбрать лучшие. Усилия взрослого должны быть направлены на то, чтобы привлечь внимание ребенка к оценке своих собственных умений и достижений. Последующие занятия лучше начинать с совместного чтения и обсуждения детских книжек о событиях, происходящих в мире людей, о взаимоотношениях, поступках, конфликтах и пр. После прочтения такой книжки можно спросить ребенка, кто из персонажей ему больше понравился и почему. Если ребенок не может ответить на подобные вопросы, следует высказать свое мнение и обосновать его.

Затем следует перевести беседу от конкретной книжки к какой-либо общей теме, касающейся жизни людей. Например, к разговору о том, кого из его друзей напоминают ребенку персонажи книги, как он оценивает поступки героев, как он сам поступил бы в той или иной ситуации. Наконец, отталкиваясь от конкретных историй, перевести разговор на самые общие человеческие темы. При этом важно, чтобы тема разговора оставалась постоянной на протяжении всего занятия, поэтому взрослый должен заранее подготовить несколько личностных тем, близких и актуальных для ребенка (о доброте, о жадности, об упрямстве и т.д.).

На формирующем этапе эксперимента было проведено чтение и обсуждение 10 сказочных сюжетов. Совместное чтение книг (сказок) сочеталось с репродуктивной (эвристической) беседой о прочитанном, которая организовывалась вначале, как пересказ того, что запомнил и/или понял ребенок, а затем, как обсуждение прочитанного или рассказанного взрослым. При этом психолог отмечал, насколько ребенок увлечен, задает ли он вопросы, активен ли он в беседе и как долго может разговаривать на познавательную тему, не меняя при этом предмета разговора и не отвлекаясь.

Метод сказкотерапии, который использовался нами в эксперименте, использовал сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. Особенно это важно для коррекционной работы, когда необходимо в сложной эмоциональной обстановке создавать эффективную ситуацию общения.

Нами были взяты сказки, которые помогают детям старшего дошкольного возраста с ЗПР стать более свободными, научиться говорить о своих чувствах и эмоциях, больше употреблять прилагательных, развернутых сравнений, а также существительных и глаголов.

Если 6-летний ребенок в этой ситуации не проявляет никакого интереса к прочитанному, смотрит по сторонам, перескакивает с одной темы на другую, это свидетельствует о том, что он еще не овладел этим видом общения. Однако многие дети, достаточно хорошо умея общаться со взрослым на познавательные темы, вплоть до 6-летнего возраста не умеют рассказывать о себе, не проявляют никакого интереса к другим людям.

На контрольном этапе эксперимент показал, что через два месяца занятий сказкотерапией, проводимых с частотой 2 раза в неделю, обнаруживается положительная динамика происходят существенные сдвиги в общении детей: возрастает число активных личностных высказываний, появляется возможность обсуждения тем, содержание которых выходит далеко за пределы личной ситуации. Дети становятся более общительными, могут составить предложения из 3-6 слов, запоминают порядок следования частей сказок, вкладывают свое личностное отношение к происходящим событиям, что наблюдалось у 4 испытуемых дошкольников (80%).

Метод сказкотерапии наиболее актуален сегодня, его следует использовать при работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

*Кошкина А.А.  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Сухотерина Е.С., ст. преп. кафедры  
специальной педагогики и психологии*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Поступление в школу – чрезвычайно значимый и ответственный момент для ребёнка, требующий всесторонней подготовки к безболезненному и успешному вхождению в учебную деятельность в школе. Личностная готовность к обучению в школе – наименее изученный, но отнюдь не наименее важный аспект готовности ребёнка к школьному обучению. По данным разных исследователей достаточно большой процент учащихся начальных классов находятся в состоянии дезадаптации. Одной из причин такого состояния является личностная неподготовленность ребенка к школе, где обучение подразумевает коллективный характер деятельности. Следовательно, будущий школьник должен обладать рядом навыков, таких как общение со взрослыми и ровесниками; умение адаптироваться в группе детей; знание определенных норм и правил поведения и общения; умение верно оценить свои реальные и потенциальные возможности; способностью к

адекватной самооценке. Вследствие отсутствия этих навыков дети испытывают значительные трудности адаптации к условиям школы, что в итоге приводит к снижению успеваемости младших школьников.

Гипотеза исследования представлена положениями о том, что дети с нарушением интеллекта имеют низкий уровень личностной готовности к обучению школе, что проявляется в слабой мотивации к школьному обучению и эмоциональной незрелости, которые наиболее ярко представлены в неумении управлять своим поведением и отрицательном отношении к обучению в школе. Формирование указанных качеств наиболее целесообразно проводить посредством внеклассной работы, т.к. занятия проводятся во внеурочное время в игровой форме, где можно заинтересовать детей.

Проблемами развития личности занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные психологи: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, К. Юнг, Г. Олпорт, Э. Кречмер, К. Левин, Ж.Нюттен, Дж. Гилфорд, А. Маслоу и др. [2]. При этом личностная готовность к обучению в школе – наименее изученный, но не наименее важный аспект готовности ребенка к школьному обучению. Она включает в себя мотивационную и эмоционально-волевою готовность.

Вопросами изучения умственной отсталости и особенностями психического развития при ней, в нашей стране занимались многие ученые: Л.С. Выготский, П.Б. Ганнушкин, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, С.Л. Рубинштейн и другие.

Общие черты личностной готовности к школе детей с легкой умственной отсталостью:

- эмоциональная неустойчивость;
- недостаточное развитие волевой регуляции и быстрое наступление утомления, что отражается на всем процессе обучения;
- преобладание игрового мотива деятельности;
- преобладание ситуативно-деловой формы общения [6].

К концу дошкольного возраста у умственно отсталых детей не формируется личностной готовности к школьному обучению, которая представляет собой систему мотивационно-волевых, познавательных и социальных предпосылок, необходимых для перехода ребенка к следующей ведущей деятельности — учебной.

Умственно отсталые дошкольники недостаточно мотивированы на школьное обучение, а перспектива школьного обучения не присутствует в жизни этих детей. Большие затруднения наблюдаются в сфере школьной успеваемости, особенно трудности при овладении чтением и письмом. Тем не менее, именно обучение способствует развитию навыков и выявлению компенсаторных возможностей данной категории детей [5]. Особенностью эмоциональной сферы детей с олигофренией является недоразвитие более сложных и дифференцированных эмоций, более поздно развивающихся в постнатальном онтогенезе. В эмоциональных переживаниях, так же как и в мыслительной деятельности, дети не могут отделить главное от второстепенного, в связи с чем они могут давать бурные эмоциональные реакции по ничтожным поводам и слабо реагировать на серьезные жизненные события. Познавательные эмоции у этих детей обычно не развиты, часто наблюдается неадекватность эмоциональных реакций, неспособность подавлять свои непосредственные влечения [5].

В связи с вышеизложенным возникает необходимость поиска методов коррекционной работы по формированию личностной готовности к школьному обучению детей с нарушением интеллекта. Наше экспериментальное исследование проводилось на базе КГБС (К) ОУ «Барнаульской специальной (коррекционной) школы-интерната №5 VIII вида». В исследовании приняли участие 7 детей возрасте 7-8 лет. Диагноз респондентов по заключению ПМПК олигофрения средней и легкой степени. При этом один ребенок имел сопутствующий диагноз – ранний детский аутизм.

Первым этапом нашей работы выступило проведение констатирующего эксперимента. В ходе работы мы использовали такие методы как, методика «Незаконченные предложения», анкета для оценки уровня школьной мотивации (по Н.Г. Лускановой), методика «Отношения ребенка к школе», проективная методика «Рисунок школы». Анализ полученных результатов по итогам констатирующего эксперимента показал, что личностная готовность к школьному обучению детей с нарушением интеллекта, ниже, чем у детей с нормой, что выражается в нарушении произвольной сферы ребенка, в мотивационной неготовности, которые проявляются в отрицательном отношении к обучению, слабой любознательности, в затруднении обучаемости ребенка, а также в негативном отношении к самой школе. Отрицательное отношение к школе может быть обусловлено трудностями в овладении знаниями, неумением адекватно оценить свою учебную деятельность, не пониманием значимости изучения школьных предметов, что проявляется в убогании с места во время выполнения задания, отказе от выполнения заданий, не соблюдении правил поведения, нежелании выполнять домашние задания и поручения учителя.

Формирование мотивационной готовности к обучению в школе предполагает активное использование учебной деятельности. Однако у первоклассника с умственной отсталостью игровая деятельность преобладает в большей степени, что не позволяет полноценно адаптироваться к школьному обучению. По результатам исследования можно отметить, что у детей с нарушением интеллекта отсутствует перспектива школьного обучения, оценивание их за достижения, ими не воспринимается. Во время проведения исследования мы поощряли детей цветными наклейками, что доставляло им больше радости, чем устная похвала «какой ты молодец, как хорошо ты сегодня поработал». Таким образом, отметим, что похвала и вербальное оценивание не является для умственно отсталых детей стимулом для успешного обучения в школе.

В результате исследования было выявлено, что большинство детей не имеют полного представления о школьном обучении, его социальной значимости; познавательные мотивы у них сформированы в меньшей

степени и учебный процесс их мало привлекает. Большинство детей школа привлекает внеучебными атрибутами (портфелем, одеждой, пеналом, ручками и т.д.) Также у детей наблюдается некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для него ситуации, что приводит к непринятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям в общении с учителями и сверстниками.

По результатам исследования, можно сделать выводы, что дети с нарушением интеллекта не достаточно хорошо умеют контролировать свое поведение, что проявляется в нарушении дисциплины на уроках и в режимных моментах (игра с карандашами во время рисования), у таких детей не сформирована самостоятельность, что проявляется в не выполнении самостоятельно элементарных заданий (рисование школы, выбор оттенка карандаша). Таким образом, на основании полученных результатов в качестве метода коррекционной работы по формированию личностной готовности к обучению в школе мы выбрали метод внеклассной работы, потому что по нашему мнению считается этот метод эффективным для формирования личностной готовности к школьному обучению детей с нарушением интеллекта, так как можно использовать игровую деятельность, которая может заинтересовать младших школьников.

С целью определения эффективности метода внеклассной работы для формирования личностной готовности младших школьников к школьному обучению, нами проведен блок групповых коррекционных занятий на тему: «Мир профессий». Использовались игры и упражнения на развитие и закрепление знаний о профессиях, такие как «Четвертый лишний», «Разрезные картинки», «Загадки».

В ходе изучения психолого-педагогической литературы по проблеме личностной готовности к школьному обучению детей с нарушением интеллекта нами были рассмотрены понятия и компоненты личностной готовности к обучению в школе, а также ее роль в развитии личности ребенка. По итогам диагностики личностной готовности к школьному обучению детей с нарушением интеллекта нами были выявлены следующие ее особенности: низкий уровень школьной мотивации, что выражается в отрицательном отношении к школьному обучению, эмоциональная неустойчивость, которая выражается в произвольности поведения, не соблюдение дисциплины. Личностная неготовность к школьному обучению детей с нарушением интеллекта проявляется, прежде всего, в мотивационной неготовности, что выражается в отсутствии интереса у детей к обучению в школе, получение оценок за труд, поэтому у ребенка нет стимулов отвечать и стараться. Эмоциональная неготовность, которая проявляется у детей, в отрицательном отношении к школе и одноклассникам, в неумении вести себя на уроках, на переменах, также влияет на личностную готовность к школьному обучению.

Для формирования личностной готовности, нами был выбран метод внеклассной работы с группой детьми, в которую входили 7 детей в возрасте 7-8 лет, т.к. данный метод позволяет применить игровую деятельность, которая для детей данной категории наиболее подходит. Дети отвечали на все вопросы, активно рассуждали, большинство детей рассказали о профессиях своих родителей. По результатам проведения занятий можно сказать, что после коррекционных занятий у детей изменилось отношение к школьному обучению. Для детей стало важно получать новые знания, для того, чтобы в будущем стать тем, кем они хотят, т.е. получить профессию о которой мечтают. Суть занятий заключалась в том, что дети повторяли самые важные профессии, размышляли какую они желают получить профессию. А также обсуждалось, значение обучения в школе, для получения будущей профессии.

Таким образом, выбранный нами метод внеклассной работы с детьми с нарушением интеллекта способствует формированию личностной готовности к школьному обучению, что выражается в изменении отношения первоклассников к учебной деятельности.

#### ***Библиографический список***

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Наука, 2002. – 217 с
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с.
3. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Медицина, 2006. – 723 с.
4. Мухина, В. С. – Развитие личности шестилетних детей в условиях учебной деятельности / В. С. Мухина // Начальная школа. – 2004.
5. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л. В. Кузнецовой, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцевой и др. – Москва : ИЦ "Академия", 2002.

***Логачева Е.В., Цвирко О Ю.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Цвирко О. Ю., канд. пед. наук, доцент*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЫ С ОПОРОЙ НА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ПРЕДМЕТНЫХ КАРТИНОК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ВТОРОГО УРОВНЯ**

Преодоление рече-языковых проявлений такой патологии речевого развития как ОНР является актуальной проблемой логопедии. ОНР, как известно, относится к категории системных расстройств, т. е. у детей неизбежно страдают все компоненты рече-языковой системы, и наиболее трудно преодолимым выступает недостаточность речи на уровне связного высказывания из-за высокой абстрактности синтаксических категорий

языка. При ОНР II уровня в процессе логопедической работы всегда возникает особое затруднение при переходе от слова к фразе.

Единицей реализации речевой деятельности является речевое высказывание. В типичном (языковом) варианте реализации речевой деятельности речевое высказывание "воплощается" в форме предложения. Исходя из этого, полностью правомерным и методологически обоснованным с психолингвистических позиций является выделение учебной работы "над предложением" в отдельный, самостоятельный раздел "речевой работы" [4].

Фраза (предложение) относится к одной из основных единиц языка, выделяемой в лингвистике и психолингвистике, представляющая собой сочетание слов, в законченном виде передающее (выражающее) какую-либо мысль. Ее отличительными признаками являются смысловая и интонационная завершенность, а так же структурность (наличие грамматической структуры). Как и слово, предложение определяется как основная и универсальная единица языка, выступающая в качестве основного средства отображения предмета речемыслительной деятельности – мысли и одновременно в качестве главного (наряду с текстом) средства коммуникации [4].

Р.Е. Левина указывает, что при общем недоразвитии речи отмечается проблема формирования фразовой речи. Дети с ОНР II уровня пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы, отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций [3].

В.А. Ковшиков указывает на то, что для детей с экспрессивной алалией характерно множество синтаксических нарушений на уровне предложения. Показательными являются: ограничение набора синтаксических связей и их расстройство. Экспериментальные исследования показали, что при производстве синтаксических операций на уровне предложения для детей с алалией характерно нарушение предикативного выражения, т. е. слова, выступающие в роли сказуемого в предложении, часто отсутствуют. Так же пропускаются второстепенные члены предложения (дополнение и обстоятельство), "несущественные" для детей. Эти элементы как бы следуют из ситуации, ребенок знает о них и полагает, что участники общения тоже хорошо о них знают, поэтому озвучивать их не обязательно. Такая "стратегия" детей с алалией свидетельствует о типичном для них расхождении между "синтаксисом мысли" и "синтаксисом речи". Они верно устанавливают отношения между элементами в мыслительной семантической структуре, но не владеют должными языковыми средствами для передачи отношений в синтаксической структуре высказывания [2].

Для всех детей, вне зависимости от степени нарушения языковой системы, характерно ограничение в использовании набора типов предложений. В основном дети употребляют простые повествовательные и побудительные предложения (чаще нераспространенные), а вот сложные, с однородными членами, придаточными конструкциями и пр. – в их речи сравнительно редки, а у некоторых не встречаются вовсе. Число синтаксических конструкций также ограничено. Оно нередко исчерпывается конструкциями "подлежащее" (*Дети вместо Дети пошли в лес за грибами*), "сказуемое" (*Дает вместо Мальчик дает девочке красный шар*)... Часто необходимые члены синтаксических конструкций, чаще сказуемое, пропускаются (*Мальчик машина вместо Мальчик катает машину*). Также характерен пропуск предлогов и союзов (*Идет дом вместо Идет за домом*), или не правильное их употребление (*Прыгнул на веревку вместо Перепрыгнул через веревку*) [2].

Одним из сложных моментов в логопедической работе над предложением с детьми с ОНР II уровня является трудности перехода от слова к фразе. Это ярко проявляется и у других групп детей, имеющих речевое расстройство как вторичное нарушение: слабослышащих, детей с ЗПР, с РДА.

Существует множество методик, способствующих развитию речи, в частности фразовой, людей, имеющих недоразвитие речи, так и методик восстановления речи, при ее распаде. Визель Т. Г., занимающаяся проблемой восстановления речи больных с афазией, предложила особый метод пиктограмм. Пиктограмма (от лат. *pictus* – нарисованный и греч. *γράφω* – запись) представляет собой знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Пиктограммы являются одним из средств невербальной коммуникации, которые заменяют слово или предложение и являются иконическими знаками, т. е. такими, которые имеют общую смысловую основу с обозначаемым понятием. Так, схематическое изображение человека выглядит как круг и под ним треугольник, что напоминает фигуру человека; слово спать символически изображается в виде кровати и т. д. Для обозначения понятий, которые трудно обозначить реалистическими изображениями, используются абстрактные знаки. Поскольку речевые средства общения с окружающими становятся недоступными людям с афазией, метод пиктограмм помогает больным самостоятельно, при помощи картинок - пиктограмм составить коммуникативно - значимые фразы (просьбы, приветствия, вопросы). Сопряженное, а в дальнейшем и самостоятельное прочтение данных фраз, с присоединением к воспроизведению жеста, дает возможность ввести эти высказывания в спонтанную речь больных [1, 5].

Методика использования предметных картинок для формирования фразы у детей с ОНР II уровня, которую мы предлагаем, основывается на методе пиктограмм, разработанном Визель Т. Г., а также на современных психолингвистических представлениях о процессе порождения высказывания, при котором на этапе перехода от замысла к общей схеме высказывания возникает глубинная синтаксическая структура высказывания, которая во внутренней речи претерпевает трансформацию в поверхностную синтаксическую структуру. Мы предположили, что сюжетную картинку возможно соотнести, как иллюстрацию, с глубинной синтаксической конструкцией, а серию предметных картинок, разворачивающих сукцессивно сюжет как ряд последовательных элементов, с поверхностной синтаксической конструкцией. Сделав скрытый от

непосредственного наблюдения процесс преобразования во внутренней речи наглядным, мы помогли ребенку со II уровнем ОНР в решении задачи трансформации мысли в высказывание.

#### *Библиографический список*

1. Визель, Т. Г. Как вернуть речь / Т. Г. Визель. – М. : В. Секачев, 2005. – 224 с.
2. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. – СПб. : КАРО, 2006. – 304 с.
3. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : ФСТ Астрель, 2007. – 318с.
5. Шкловский, В. М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии / В. М. Шкловский, Т. Г. Визель. – М. : Ассоциация дефектологов ; В. Секачев, 2000. – 96 с.

*Медовикова Д.С.*

*Барнаул, КГБС(К)ОУ*

*«Барнаульская С(ОШИ) №4 Vвида»*

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ**

В современном мире очень актуальна проблема воспитания, развития творческой личности ребенка. Следуя концепции личностно-ориентированного образования, результатом последнего должна быть не столь обученность (информированность), сколько становление личности – творческой, способной самостоятельно пополнять знания, извлекать полезное, реализовывать собственные цели и ценности в жизни.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка могут приводить к общему речевому недоразвитию. Всякая задержка, любое нарушение в ходе развития речи ребёнка отражаются на его деятельности и поведении. Плохо говорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, затрудняется их общение с людьми. Речевые нарушения затрудняют коммуникацию, отрицательно влияют на мыслительную деятельность, ведут к изменениям в эмоциональной сфере ребенка, ограничивают овладение понятийными значениями и речевыми образцами, препятствуют усвоению грамоты.

Приоритетным направлением в работе учителя-логопеда является коррекция речевых нарушений у детей, а также их профилактика. Цель логопедического воздействия – воспитание у детей чистой, четкой выразительной речи, которая является основным средством общения.

В своих исследованиях Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржевина отмечают, что у детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы.

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М.В. Богданова-Березовского, В.К. Орфинской, Б.М. Гриншпуна, Т.Б. Филичевой и др. Во многих ситуациях общения или деятельности ребенку трудно сформулировать свои мысли, ему сложно передать свои переживания и мысли с помощью речи. Он часто прибегает к дополнительной наглядности, чтобы донести до окружающих нужную информацию. Поэтому мы решили использовать в логопедической работе проектную деятельность, как средство повышения познавательной активности, расширения сведений об окружающем мире, повышения уровня лексико-грамматической компетенции, развития коммуникации.

Метод проектов зародился во второй половине XIX века в школах США. По мнению американских педагогов У.Х. Кильпатрика, Джона Дьюи, опыт и знания ребенок должен приобретать путем «делания», в ходе исследования проблемной обучающей среды, изготовления различных проектов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы. По их мнению, проект предполагает «энергичную, от всего сердца деятельность».

Проектный метод – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная или совместная деятельность детей (исследовательская, познавательная, продуктивная), в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

М.В. Крупенина отмечает, что метод проектов комплексно реализует такие педагогические принципы, как самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъективной позиции ребенка в образовательном процессе, взаимосвязи педагогического процесса с окружающей средой.

Проектная деятельность направлена на реализацию таких развивающих функций продуктивной деятельности как: активизация планирующей функции речи, развитие «чувства инициативы», формирование способности к длительным волевым усилиям, развитие воображения, образного мышления, творческой

активности, формирование специфических навыков и умений, связанных с техникой преобразования материала и техникой использования современных компьютерных технологий.

Этот метод ориентирован на самостоятельную деятельность детей (индивидуальную, парную, групповую) и предполагает решение какой-либо проблемы с получением результата, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной жизни. Решая в ходе проектирования различные познавательно-практические задачи вместе со взрослыми и сверстниками, дети с недоразвитием речи мотивированно обогащают и активизируют свой словарный запас, учатся публично выступать (декламировать стихи, рассказывать о новых фактах), адекватно общаться с окружающими.

Поддерживая стремления детей к творчеству, проекты помогают детям обогатить имеющиеся знания и навыки, дают возможность использовать их, пережить радость открытий, побед и успеха. Исходя из потребностей, интересов и предпочтений детей, работа над проектом позволит каждому ребенку продвинуться вперед и обеспечить выход каждого на свой более высокий уровень.

В ходе реализации проекта, решая различные коррекционно-практические задачи при участии учителя-логопеда, родителей, дети приобретают навыки необходимые для правильного произношения звуков в различных видах деятельности. Переживаемые при этом положительные эмоции — удивление, радость от успеха, гордость от одобрения взрослых — порождают у ребенка уверенность в своих силах.

Родители воспитанников осознанно включаются в коррекционную работу вместе с учителем-логопедом. Они становятся полноправными членами педагогического воздействия, незаменимыми помощниками в процессе автоматизации поставленных звуков. Учитель-логопед и родители начинают тесно сотрудничать и предъявлять единые требования к качеству речи ребенка, что благотворно влияет на речевое развитие младшего школьника. Взаимодействие родителей и учителя логопеда значительно повышает эффективность коррекции речевых недостатков.

В проектной деятельности выделяют следующие этапы.

1. Подготовительный. Выбор цели проекта – руководитель помогает выбрать интересную и посильную задачу, подбирает необходимое оборудование, пособия.
2. Основной этап. Составляется план проекта. Выполняется практическая деятельность.
3. Анализ проектной деятельности и анализ результатов. Анализирует деятельность детей и соотносит полученные результаты с поставленными задачами. Проводится мониторинг развития детей.
4. Презентация проекта. Организует презентацию проекта.

Тремя учащимися вторых классов совместно с учителями-логопедами и родителями были реализованы проекты. Дети выбирали интересные и значимые для себя темы исследования, в которых необходимо было ответить на интересующие вопросы, углубить свои знания, испытать себя в роли экспериментатора. С помощью учителя дети подбирали необходимые литературные источники в библиотеке, в сети интернет. Наметили план работы – поставили перед собой цели и задачи, указали на важность и значимость конкретной темы для каждого ребенка, на то, что необходимо узнать, для ответа на поставленные вопросы и что для этого нужно. После проведенного исследования, были составлены презентации своей деятельности с подробным описанием и фото своих экспериментов. С разработанными проектами дети выступили на III Краевом фестивале «Шаг в будущее», который проходил на базе КГБС(К)ОУ «Озёрская школа-интернат II вида».

Благодаря реализованным проектам, детям удалось испытать свои силы и возможности, перебороть страх выступлений. В ходе подготовки, с детьми подробно проговаривались все лексико-грамматические категории, использованные в выступлении, отрабатывалось четкое и правильное звукопроизношение, сложные слоговые конструкции. Был составлен подробный план выступления с опорой на презентацию, средствами которого отрабатывалась связная свободная речь.

Участие в Фестивале было очень интересным, познавательным и увлекательным мероприятием. Фестиваль вызвал массу положительных эмоций и новых, позитивных для детей впечатлений. Проекты детей были отмечены актуальностью выбранной темы, полнотой раскрытия темы, оригинальностью исполнения и ораторского искусства.

Работа над проектом имеет большое значение для развития и познавательных интересов ребенка. В этот период происходит интеграция между общими способами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира.

Важная роль развития речи, развитие интеллектуальных и мыслительных процессов, определяет необходимость целостного, комплексного подхода к ребенку с ОНР, что реализуется в нашей работе при совместном тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса: учителя-логопеда, родителей.

#### **Библиографический список**

1. Громова, Т. Проектная деятельность в учебном процессе / Т. Громова // Учитель. – № 4. – 2006. – С. 12-18.
2. Кизил, М. Семейные проекты / М. Кизил // Обруч. – № 2. – 2004. – С. 45-51.
3. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2006. – 128 с.
4. Щербакова, С. Г. Организация проектной деятельности в образовательном учреждении / С. Г. Щербакова – В.: ИТД "Корифей", 2008. – 153 с.
5. Сиденко, А. С. Метод проектов: история и практика применения / А. С. Сиденко // Завуч. – 2003. – №. – С. 28-35.

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО РИТМА КАК СРЕДСТВА ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Нарушение слоговой структуры является отличительной особенностью такого системного речевого расстройства у детей дошкольного возраста как общее недоразвитие речи. Причем грубое ее нарушение является неотъемлемой составляющей, одним из основных, наиболее надежных диагностических критериев II уровня ОНР. Слоговая структура слова так же нарушается и на III и IV уровнях, но уже имеет не резко выраженный характер.

При ОНР I уровня имеются нарушения психических процессов, которые приводят в дальнейшем к расстройству слоговой структуры. Только на первом уровне недостаточность слоговой структуры мы не можем наблюдать из-за специфики лексического запаса и звукопроизношения, характерных для этого уровня. Отличительной чертой ОНР II уровня является резко выраженное нарушение слоговой структуры слова. Дети могут правильно воспроизводить контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав получившихся слов оказывается диффузным.

Р. Е. Левина подробно описывает особенности звуковой стороны речи у детей с ОНР II уровня. По ее данным, слоговая структура односложных слов с закрытым слогом, как правило, не нарушается. Она нарушается при произнесении двусложных слов, состоящих:

- 1) из прямых слогов - это приводит к сокращению количества слогов;
- 2) из прямых и обратных слогов наблюдается перестановка звуков и слогов (контаминации);
- 3) из закрытого и прямого слова, ребенок пропускает звуки и слоги – элизии.

Трудности вызывает так же произнесение односложных и двусложных слов со стечениями согласных (элизии слогов и звуков). В трехсложных словах встречаются контаминации. При произнесении четырех-, пятисложных слов происходит укорачивание многосложной структуры – аглютинации.

В основе нарушения слоговой структуры слова, лежат несформировавшиеся, по мнению Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной [1] процессы, отвечающие за успешное восприятие и проговаривание слоговой структуры слова, детерминированные рядом факторов:

- 1) определенным уровнем сформированности оптико-пространственной ориентации,
- 2) возможностей динамической и ритмической организации движений и действий,
- 3) способности к серийно-последовательной обработке информации.

Под возможностями динамической и ритмической организации движений и действий понимается различение, воспроизведение характеристик темпа, ритма на основе тактильно - кинестетических, зрительных, слуховых ощущений; воспроизведение последовательности одинаковых (разных) движений в заданном темпе и ритме (итераций); изменение темпа, ритма движений. В основе данных факторов лежит формирование слогового и словесного ритмов, которые, по мнению Т. Г. Визель [2, 3], реализуются разными уровнями нервной системы.

Слоговым ритмом реализуется подкорковыми структурами. Онтогенетическое развитие слогового ритма в речи проявляется гулением, лепетом и лепетными словами, которые имеют сугубо итеративное выражение. Словесный ритм реализуется правым полушарием, он тесно связан с общей мелодикой речи, что обеспечивает плавность произношения слов, словосочетаний и в дальнейшем фраз [2, 3].

У детей с III уровнем ОНР, данные процессы находятся на более высоком уровне, но это не норма, поэтому нарушения слоговой структуры слова проявляется в незнакомых ситуациях, которые требуют использования слов сложнослоговой структуры. Эти ошибки имеют четкую зависимость с состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка. На IV уровне ОНР еще встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Это вызвано не законченным до конца процессом фонемообразования, что приводит к не достаточному уровню дифференцированного восприятия фонем. Следовательно, эти недостатки прибывают в латентном состоянии и проявляются в словах сложной структуры, в произношении и на письме [6].

При ОНР имеет место речевой дизонтогенез, при котором воспроизводятся параметры нормального онтогенеза. Первый, второй уровни ОНР показывают основные этапы формирования языковых обобщений.

Мы предполагаем, что для того, чтобы обучение дошкольников с ОНР правильному восприятию и воспроизведению слоговой структуры слова шло успешно, необходимо традиционную логопедическую работу дополнить систематической стимуляцией указанных ритмов, целенаправленной работой по последовательному формированию слогового и словесного ритмов. Для этой цели целесообразно включение в логопедическое занятие заданий по следующим направлениям: 1. Логоритмика. 2. Игры с хлопками. 3. Ритмические рисунки.

В рамках интересующей нас темы, мы рассмотрим, как ритмические двигательноречевые средства позволяют развить интересующие нас варианты речевого ритма, оказывая положительное влияние на формирование правильного восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.



**Логопедическая ритмика**, как известно, является коррекционной методикой, использующей средства движения, музыки и слова. Она, являясь составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику и речь [4, 6]. Ведущие средства для нормализации речи музыкально-двигательные и двигательные-речевые. Логоритмика – традиционно используемая логопедами технология, позволяющая формировать все варианты речевого ритма.

В работе Г.Р. Шашкиной [6] предложен ряд упражнений, которые могут быть применены для стимуляции слогового ритма, это, например, упражнения «Пловцы», «Баскетбол», «Бокс» и др., в которых дети в различных вариациях ритмично воспроизводят цепочки слогов.

Так же специалисты рекомендуют развивать слоговой (подкорковый) ритм, передавая телу ребенка определенные ритмы. Например, раскачивание на качели, укачивание на руках в определенном ритме под пение одинаковых цепочек слогов (дА-да, дА-да, да-да-дА; тА-та, тА-та, та-та-тА, и т.д. со сменой чередований да-та-да, та-да-та) или колыбельных песен.

Ряд упражнений, таких как «Я на солнышке лежу», «Метели», «Зайчики и белочки» [6] направлены на формирование правополушарного ритма. Сочетание речи и движения в коррекционной работе с детьми с ОНР обеспечивает стимуляцию всех двигательных зон в коре головного мозга, что способствует иррадиации нервных импульсов в ближайшие зоны, к которым относится речевые и неречевые зоны левого и правого полушария. Это позволяет переходить к формированию левополушарного и межполушарного ритмов, которые в дальнейшем будут участвовать в процессе фразообразования, для этого используются игры и упражнения, подобные упражнениям «Мяч», «Барабан», «Марш» [6].

**Игры с хлопками** – простое, эффективное и интересное детям дошкольного возраста средство развития различных видов ритмов. Простота данного метода заключается в том, что использовать его можно в любое время и в любом месте, он не требует специального оборудования. Выделяется несколько видов игр с хлопками, систематизация игр осуществлена Е.А. Андреевой: 1. Игры на формирование чувства ритма, такие как «Хлопки», «Арам-сам-сам», «Печатная машинка». 2. Игры на синхронизацию движений и речи: «Кукушка», «Три японца», «Калина» и т.п. 3. Игры на звукоподражание: «Паровоз», «Слон», «Кавалерия», «Охотник» и т.п. 4. Игры на анализ состава слов и предложений: «Летела ворона, каркнула слово», «Джон брамс бой», «Дом, который построил Джек» и др.

**Ритмические рисунки** – это различные игровые задания на восприятие, запоминание и отстукивание ритмов, изображение рисунков, орнаментов с ритмически повторяющимися элементами, звуковые, графические диктанты. Все эти задания стимулируют созревание ритмических процессов, способствуют нормализации сукцессивных функций.

Предложенные направления работы по формированию и активизации слогового, словесного, ритмов могут быть использованы в логопедической практике в системе коррекционно-развивающей работы над формированием слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР. Это обеспечит плавное, ритмичное воспроизведение таких речевых единиц как слог и слово.

#### **Библиографический список:**

1. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – М. : Книголюб, 2005. – 96 с.
2. Визель, Т. Г. Значение процессов полушарного взаимодействия в патогенезе нарушения речи / Т. Г. Визель // Асимметрия. – 2010. – Т. 4, № 4 – С. 9–21.
3. Визель, Т. Г. Коррекция заикания у детей / Т.Г. Визель. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.
4. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г.А. Волкова.– М. : Просвещение, 1985. – 191 с.
5. Филичева, Т. Б. Четвертый уровень недоразвития речи / Т. Б. Филичева // Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 87-98, С. 137-250
6. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи / Г. Р. Шашкина. – М. : Академия, 2005. – 192 с.

**Разаренова К.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Сухотерина Е.С., ст. преп. кафедры  
специальной педагогики и психологии*

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Вопрос об особенностях эмоционально-волевой сферы у детей с нарушенным интеллектом является одной из актуальных проблем как психологии, так и педагогики, так как, ее формирование является одним из важнейших условий полноценного становления и развития личности ребенка, что подтверждается работами В.С. Мерлин, А.П. Усанова, И.М. Соловьев и других отечественных и зарубежных авторов [3, 4, 6].

Наряду с этим, исследования, связанные с изучением умственной отсталости, относятся к числу наиболее важных в дефектологии, ими занимаются не только олигофренопедагоги, но и специалисты смежных наук: психологи, невропатологи, психиатры, эмбриологи, генетики и др. Большой вклад в развитие представлений об умственной отсталости внесли такие выдающиеся личности как А.Н. Леонтьева,

Д.Б.Эльконин, Л.В.Занков, М.С. Певзнер, Г.Ф. Бреслав и многие другие исследователи, чьи работы показали, что незрелость личности умственно отсталого ребенка отчетливо обнаруживается в недоразвитии и специфических особенностях его эмоционально-волевой сферы.

Однако вопросы, связанные с поиском оптимальных методов коррекции эмоционально-волевой сферы при интеллектуальных нарушениях остаются до конца не раскрытыми. Следовательно, проблема развития эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых детей, обучающихся в условиях коррекционной школы, представляется важным и актуальным направлением современных психолого-педагогических исследований.

В связи с этим, цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей эмоциональной сферы умственно отсталых школьников, что позволит расширить представление о нарушениях эмоционально-волевой сферы младших школьников с умственной отсталостью и наметить пути их коррекции.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, отражающие форму непосредственного переживания (радость, горе, страх и т.п.), значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Адекватное развитие эмоций и воли в онтогенезе способствует дальнейшему гармоничному развитию, как всей личности в целом, так и непосредственно эмоциональной стороны. В силу тех или иных нарушений эмоционально-волевой сферы у ребёнка могут проявляться трудности взаимодействию с взрослыми и сверстниками, что приводит к ряду проблем социального характера [2]. Кроме того, что эмоции и чувства выполняют функцию регуляции состояния организма, они также задействованы и в регуляции поведения человека в целом [3].

При нарушенном варианте развития психической сферы расстройства ЭВС возникших могут быть выражены неадекватном восприятии действительности, недостаточной дифференцировке эмоциональных состояний, бедности или аффективности эмоциональных переживаний и пр. Для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью характерно недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Типичны малая дифференцированность и однообразие эмоций, бедность либо отсутствие оттенков переживаний, слабость побуждений и борьбы мотивов, эмоциональные реакции в основном на непосредственно воздействующие раздражители. Недоразвитие эмоциональной сферы усугубляет общую «косность» психики, слабую психическую активность, недостаточность интереса к окружающему, отсутствие инициативы, самостоятельности. В то же время неспособность подавлять аффект либо влечения часто проявляется в склонности к импульсивности, интенсивной аффективной реакции (бурные вспышки гнева, агрессивные разряды) по незначительному поводу [5].

В эмоционально-волевой сфере умственно отсталых детей на первый план выступает недоразвитие более сложных эмоций; неадекватность эмоциональных реакций часто связана с неспособностью отделить главное от второстепенного, побочного. Отсутствуют либо очень слабы те переживания, которыми определяются интерес и побуждения к познавательной деятельности.

В то же время, даже при выраженных степенях слабоумия нередко сохранены эмоции, связанные с элементарными потребностями, конкретной ситуацией, а также «симпатические» эмоции, т.е. проявления сочувствия к конкретным лицам, способность к переживанию обиды, стыда [6].

Наше экспериментальное исследование было направлено на изучение особенностей эмоционально-волевой сферы младших школьников с умственной отсталостью. Данное исследование проходило на базе КГБС(К)ОУ «Барнаульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 5 VIII вида» в группе младших школьников с умеренной умственной отсталостью. В исследовании приняли участие 7 детей (2 мальчика и 5 девочек) с диагнозом умственная отсталость легкой степени по заключению ПМПК. Исследование проводилось во второй половине дня, как в индивидуальной так и в групповой форме.

Исследование включало несколько этапов:

- 1) Изучение эмоционально-волевой сферы личности (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик) с целью изучения понимания детьми эмоциональных состояний по мимике;
- 2) Наблюдение с целью изучения особенностей эмоциональных проявление посредством сюжетно-ролевой игры;
- 3) Беседа с целью изучения внутренних переживаний, тревожности и страхов ребёнка.

Анализ результатов по всем методикам показал, что у младших школьников с умственной отсталостью существуют ярко выраженные особенности эмоционально-волевой сферы, которые проявляются в разной степени в зависимости от ситуации и заключаются в недоразвитии эмоционально-волевой сферы, малой дифференцированности и однообразии эмоций, бедности либо отсутствии оттенков переживаний, слабости побуждений и борьбы мотивов. Так сложные эмоции такие как стыд, презрение, отвращение являются понятными не для всех младших школьников с умственной отсталостью (среди предложенных картинок в первую очередь дети называли такие эмоции как радость, злость, а определение сложных эмоций вызывало затруднение).

У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Так, например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию, ребенок мог заплакать из-за того, что выполнил какое-либо задание не правильно. В игре большинство детей активны, но возникают трудности с ярким выражением своих эмоции, инструкцию

понимают не всегда, что затрудняет адекватное проявление эмоциональных состояний и способствует проявлению раздражительности, повышенной возбудимости, двигательному беспокойству, неусидчивости.

Самыми яркими особенностями проявления эмоций младших школьников с умственной отсталостью являются:

- неадекватность эмоции тем стимулам, которыми они вызваны, на похвалу и замечания (когда ребёнка хвалили он не испытывал радости или удовольствия, и наоборот, на замечания реагировал смехом);
- частая смена настроения (резкая смена настроения без видимой причины, во время весёлой игры ребёнок уходил и «закрывался в себе»);
- повышенная тревожность, склонность к страхам;
- нестабильность эмоциональных контактов (резкая смена поведения по отношению к сверстникам, внезапная агрессия после положительного эмоционального контакта);
- чрезмерная импульсивность в виде гнева или подчёркнутого упрямства, обиды, ревности: друг к другу, к любимому учителю, воспитателю;
- отсутствие эмпатии (некоторые испытуемые не могли сопереживать своим товарищам, когда те были чем-то расстроены, а наоборот еще больше оказывали негативное воздействие словами и действиями).

Выявленные особенности обусловлены как интеллектуальной недостаточностью, незрелостью мозговых структур, что в последствие приводит к нарушению эмоционально-волевой сферы, развитие которой напрямую зависит от нормального интеллектуального развития личности умственно отсталого ребёнка, так и личностными индивидуально-психологическими особенностями каждого конкретного ребёнка.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования мы можем отметить, что наряду со специфичным развитием психики у умственно отсталого ребенка происходит своеобразное развитие эмоциональной сферы, проявляющееся прежде всего в её незрелости, незрелость эмоций и чувств умственно отсталого ребёнка обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта. У некоторых детей наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий. Слабость интеллекта умственно отсталого ребёнка и незрелость мотивационно-потребностной сферы тормозят формирование его высших чувств.

Воспользовавшись различными методами диагностики, мы сумели подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что у младших школьников с умственной отсталостью преобладает незрелость эмоциональной сферы, недостаточная дифференциация эмоций, что проявляется в бедности эмоциональных переживаний, а так же их отсутствии или наоборот, в аффективности эмоциональных реакций. Для них характерны такие особенности как: неадекватность эмоции тем стимулам, которыми они вызваны, на похвалу и замечания; частая смена настроения; повышенная тревожность, склонность к страхам; нестабильность эмоциональных контактов; чрезмерная импульсивность в виде гнева или подчёркнутого упрямства, обиды, ревности: друг к другу, к любимому учителю, воспитателю; отсутствие эмпатии. Все эти особенности эмоционально-волевой сферы непосредственно влияют на дальнейшее развитие личности умственно отсталого ребенка в целом и при своевременной коррекции подобных проявлений эмоционально-волевой сферы может облегчить его дальнейшее обучение и воспитание.

#### **Библиографический список**

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии : учебник / Л.С. Выготский. – М. : Инфра – М., 2006. – 406 с.
2. Газман, Л.Я. Проблемы эмоциональных отношений : учебник / Л. Я. Газман. – Москва : Эксмо Пресс, 2006. – 560 с.
3. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети : учебник. / Х. С. Замский. – М. : Юнити – Дана, 2006. – 479 с.
4. Изард, К. Эмоции человека : учебник / К. Изард. – М. : АСВ, 2008. – 227 с.
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учебник. / С. Я. Рубинштейн. – М. : Вузовский учебник, 2009. – 313 с.
6. Эмоционально-волевая сфера младших школьников : методическое пособие. – М. : АСВ, 2008. – 117 с.

**Сойнова А.Н.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Сухотерина Е.С., ст. преподаватель*

## **ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Сюжетно-ролевая игра – это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят какую-либо сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения. У детей с задержкой психического развития она имеет свои особенности. Если у нормально развивающихся ребят к шести годам сюжетная игра достигает своего наивысшего расцвета, то у дошкольников данной категории она находится на значительно более ранних этапах своего становления, которые обычно отмечаются в младшем дошкольном возрасте [3].

Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.В. Зворыгина, Д.В. Менджерцкая, Н.Я. Михайленко, Н.С. Пангина, А.П. Усова и др. в своих психолого-педагогических исследованиях рассматривают сюжетно-ролевую игру как наиболее естественный и одновременно, эффективный путь развития и воспитания

дошкольника [1]. В игре формируются и развиваются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, которые подготавливают переход к новой, более высокой стадии развития.

Научная проблема изучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) и коррекции их психического состояния, как особое самостоятельное научное направление, сформировалось лишь в конце 60-х годов XX века. Острейшая необходимость разработки теоретического аспекта закономерностей и специфики психического развития детей с ЗПР обусловлена, прежде всего, нуждами педагогической практики, поскольку значительная часть этих дошкольников обозначена как неуспевающая. Термин «задержка психического развития» предложен Г.Е. Сухаревой в 1959 году. Исследуемый феномен характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [2].

Современный этап развития психологической науки характеризуется усилением внимания к изучению различных особенностей и вариантов детского развития. В последнее время отмечается значительный рост младших школьников, страдающих ЗПР. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, среди детей, поступающих в 1 класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации, и около 35% из них обнаруживают очевидные расстройства нервно-психической сферы еще в младшей группе детского сада. Особое место среди этих детей занимают именно дети с задержкой психического развития, причем год от года наблюдается тенденция роста их численности.

Анализ литературы показал, что сюжетно-ролевую игру рассматривают как одно из главных условий развития дошкольников, следовательно, необходимо выявить особенности сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, чтобы получить важный материал для характеристики этого состояния, и в дальнейшей работе осуществлять мероприятия по коррекции психических возможностей детей данной категории.

Исследование особенностей сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе МБДОУ №10 "Светлячок" г. Заринска. В исследовании приняли участие 10 детей 5-6 лет с задержкой психического развития смешанного генеза.

Особенности сюжетно-ролевой игры детей с ЗПР оценивались по следующим критериям:

1. Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры.
2. Изучение взятия ребенком на себя роли.
3. Изучение влияния сюжета и роли на подчинение правилу, содержащемуся в игре.
4. Изучение игровой активности детей и уверенности в себе.

Мы выявили, что уровень развития игровой деятельности у каждого ребенка индивидуален. В ситуациях, когда мы побуждали детей к деятельности, их активность гораздо выше, нежели, в ситуациях, когда необходимо было проявлять инициативу. Это говорит, о низкой развитости у детей с ЗПР мотивационной сферы.

Практически все дети принимают чужой замысел игры. Если же игра им нравится дети играют, если нет, могут молча отойти в другой угол игровой комнаты. Замысел игры с партнёрами не обсуждается. Сюжеты разыгрывались только на бытовые темы. В основном изображались негативные аспекты («Ты почему в садике плохо себя вел? Мне воспитательница все рассказала. Я поставлю тебя в угол»). Остальные сюжеты служили лишь дополнением к основному замыслу игры. Сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику. Ролевое поведение отличается импульсивностью. Дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, дети мало общаются между собой, коллективная игра не складывается. При этом, игровой сюжет недостаточно развернут, наблюдаются повторения сюжета, подражательность в ходе игры не развивается. Интерес к игре имеется в результате, когда взрослый объяснял весь ход игры и создавал игровое общество, в зависимости от того, кто в него входил, наблюдались попытки развернуть сюжетную игру как самостоятельную деятельность.

Дети с ЗПР отказываются взять на себя роль, проявляя при этом негативизм к детям и взрослому. Зачастую отказываются из-за того, что не понимают какую роль они должны выполнять. Но есть дети, которые с удовольствием берут на себя главную роль, но отказываются от неё, так как не в состоянии действовать в соответствии с ней до завершения игры. Поэтому принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога. Действия с игровыми атрибутами, адекватны, соответствуют ролевому содержанию, но дети выполняют их не достаточно чётко, а операции расположены нелогично, не выделяются существенные действия. В игре нет замещений действий словом. Используются только те предметы, которые присутствуют в игровом уголке и соответствуют сюжету. Нет предметов – заместителей. Во время игровой деятельности старшие дошкольники с ЗПР очень часто проявляют безудержность эмоций. При возникновении конфликтов со сверстниками проявляют аффективные разрядки в виде всплеск гнева, громкого плача. Игровое поведение малоэмоционально, конфликты разрешаются только при вмешательстве взрослого.

В связи с тем, что у старших дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заметно снижена потребность в игровой деятельности, (игровое поведение начинается в основном только при вмешательстве взрослого), то дети на очень коротком временном промежутке моделировали игровые отношения, в соответствии с ними строили свое ролевое взаимодействие, как только педагог незаметно выходил из игровой ситуации, игра сразу прекращалась. В ходе изучения взятия на себя роли мы установили, что логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей. Некоторые дети не приняли нарушение последовательности действий, но они не опротестовывали и своё неприятие ничем не мотивировали.

У дошкольников с ЗПР проявляется низкая самооценка, они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности. Играть они предпочитают в одиночку. У них не отмечается выраженных привязанностей к кому-либо, эмоциональных предпочтений кого-то из сверстников, то есть не выделяются друзья, межличностные отношения неустойчивы. Самостоятельно дети не проявляют активности в плане объединения для совместной деятельности. При побуждении к игре попытки организовать свою деятельность в соответствии с обращением взрослого действия объединялись всего лишь пространственно-временными рамками. Иногда это были даже разные по содержанию деятельности.

Изучая влияние сюжета и роли на подчинение правилу, содержащемуся в игре, мы можем сделать следующие выводы: некоторые дети не поняли правила игры, она им показалась не интересной и они отказались играть. Некоторые же дети поняли правила, но не захотели их выполнять проявляли нетерпение, не сдержанность и выбегали раньше сигнала экспериментатора, стараясь просто быстрее побежать или пройти дистанцию. У некоторых же детей было желание опередить своих соперников по игре, и они также выбегали раньше остальных, тем самым не соблюдали правила озвученные ранее. Дети с меньшей физической активностью сомневались, долго думали бежать или нет, прыгать или постоять, в обоих играх выбегали позже остальных.

Таким образом, анализ результатов наблюдений за игровой деятельностью позволил выявить, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проявляют несформированность игровой деятельности. Они недостаточно соблюдают правила игры, зачастую отказываются от выбранной ими роли или меняют ее в ходе игры по мере потери интереса. Часто проявляют конфликтность, нетерпеливость. Большинство склонны к индивидуальным или парным играм. Игровое поведение часто носит недостаточно эмоциональный характер, дети испытывают трудности в построении межличностного взаимодействия в процессе игровых действий, чаще избегая взаимодействия со сверстниками. Также у детей недостаточно сформированы представления о реальных действиях взрослых, которые могут быть перенесены в игровую ситуацию. Действия этих детей, как игровые, так и предметные бедны по своему характеру, не столь разнообразны и выразительны, как в норме.

На наш взгляд эти трудности обусловлены бедностью социального и житейского опыта детей, неспособностью к обобщению, которые ребенок моделирует в игре, приобретает в общении со сверстниками и взрослыми. Общение детей с задержкой психического развития, как правило, бедно по содержанию и средствам. Нормы и правила общения имеют конкретный характер и учитывают только позицию одной стороны. Эти трудности делают практически невозможным переход игры на самый высокий этап ее развития.

Исходя из вышеизложенного, мы можем отметить, что для развития сюжетно-ролевой игры дошкольников с ЗПР очень важно организовывать индивидуальное общение ребенка с взрослым, а также общение детей со сверстниками в группе.

#### ***Библиографический список:***

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – Москва, 1996. – №6. – С. 62 - 76.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
3. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Минск, 1989. – 64 с.

***Хмелевская Я.С.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Карнаухова Я.Б., ст. преподаватель*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

В научно-теоретических и прикладных исследованиях Б.Г. Ананьева, А.Р. Лурии, А.А. Люблинской, В.В. Бушуровой, О.И. Галкиной, М.А. Гузеевой, Л.А. Кладницкой, А.Я. Колодной, Е.Ф. Рыбалко, Н.Ф. Шемякина обосновывается исключительная значимость для становления познавательной деятельности и развития специфических школьных навыков и умений своевременного формирования пространственно-временных функций. Установлено, что недостаточность этих функций обуславливает 47% трудностей, испытываемых младшими школьниками при усвоении учебного материала по математике, 24% трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыков письма, 16% трудностей при обучении чтению [4]. Особенно сложно развивается формирование пространственно-временных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи, что проявляется в нарушении восприятия схемы собственного тела, понимания предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения, нарушении формирования и использования лексико-грамматических конструкций. В дальнейшем, это будет причиной осложнённого создания связного речевого высказывания, передачи сложных взаимоотношений между явлениями и действиями в языке. И, безусловно, недостатки развития пространственных и временных представлений напрямую отражаются на

письме – ученик плохо ориентируется на тетрадном листе, долго не может усвоить правильность оформления своих работ, допускает дисграфические ошибки.

Известно, что пространственно-временные представления формируются на основе взаимодействия кинестетического, зрительного и слухового анализаторов в виде ассоциативных связей. Третичная кора, включающая пространственно-временные представления, является местом локализации языковой деятельности по использованию частей речи, имеющих количественное, пространственное и временное значения, а именно: приставок, предлогов суффиксов, глагольных времен [1]. Таким образом, нарушения пространственно-временных представлений тесно связаны с наличием речевой патологии, что на практике выражается не только в нарушениях ориентации в пространстве и времени, но и в недостатках грамматического строя речи. Опираясь на данное теоретическое положение, мы определили одной из важных задач нашего исследования выявление особенностей пространственно-временных представлений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Для обследования особенностей пространственных представлений была выбрана методика Н. Я. Семаго, М. М. Семаго «Оценка развития познавательной деятельности ребенка» для младших школьников. В качестве диагностического инструментария был выбран блок № 4 данной методики «Исследование сформированности пространственных представлений». Методика была дополнена авторскими параметрами оценки состояния пространственных представлений младших школьников с речевой патологией, а также направлениями диагностики временных представлений.

Диагностика пространственных представлений состояла из двух этапов:

1 этап: Понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов.

2 этап: Складывание разрезных картинок.

Обследование временных представлений проводилось по следующим направлениям:

1. Обследование представлений о времени суток.
2. Обследование представлений о днях недели.
3. Обследование представлений о временах года.

Исследование особенностей пространственно-временных представлений младших школьников проводилось в форме индивидуальных занятий в период с 4 по 22 ноября на базе Барнаульской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 4 V вида. Диагностические занятия проводились в индивидуальной форме, время проведения занятия составляло 20-30 минут. В обследовании приняли участие 6 учащихся 1 класса в возрасте 7-8 лет (4 мальчика и 2 девочки). С каждым ребенком состоялось 3 встречи во второй половине дня (с 15.30 до 17.00). На занятиях использовались следующие приемы работы: беседа, показ, рассказ. При выполнении заданий в процессе диагностики отсутствовала какая-либо помощь детям для получения объективных данных, но активно использовалась эмоциональная стимуляция в виде словесных поощрений, создавался положительный эмоциональный фон.

По результатам проведенного обследования нами были получены следующие результаты, отражающие уровень сформированности пространственно-временных представлений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи:

- у четырех детей наблюдается нарушение ориентации во фронтальной плоскости в понятиях «ближе», «дальше», «спереди», «сзади»: дети либо смешивают данные понятия, либо совсем не ориентируются и называют фигуру, которая ближе всех;

- у трех детей наблюдается нарушение ориентации в горизонтальной плоскости в понятиях «дальше от», «ближе к» (смещение этих понятий), у всех детей наблюдается смешение понятий «справа», «слева»;

- у трех детей наблюдается нарушение ориентации в вертикальной плоскости в понятиях «над», «под» (смещение этих понятий);

- у четырех детей наблюдается недостаточная дифференциация времен суток: смешение утро/вечер, у одного ребенка наблюдается отсутствие представлений утро/вечер – все называет «день»;

- у четырех детей представления о днях недели в норме, а у двоих – наблюдается смешение их последовательности;

- у четырех детей наблюдается наличие четких представлений о временах года, но у двоих отсутствует представление о последовательности времен года; у двоих детей отсутствует представление о временах года (смешивают понятия весна/осень);

- у пяти детей отсутствует представление о месяцах и их последовательности, один ребенок из них вообще не дифференцирует понятия «день недели»/ «месяц», лишь у одного ребенка имеются четкие представления о месяцах и их последовательности.

Обобщая результаты исследования, мы выделили следующие особенности пространственно-временных представлений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: нарушения ориентации во фронтальной плоскости – либо смешение представлений, либо полное их отсутствие; в горизонтальной плоскости – смешение понятий «дальше от», «ближе к», «справа», «слева»; в вертикальной плоскости – смешение понятий «над», «под»; недостаточная дифференциация времен суток, дней недели, времен года; практически отсутствие представлений о месяцах.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что у младших школьников с тяжелой речевой патологией наблюдаются специфические особенности пространственно-временных представлений,

связанные с недостаточностью зрительного, слухового и тактильного гнозиса. Указанная специфика помогает выделить направления работы для более успешной коррекции пространственно-временных нарушений и, как следствие, вариантов оптических дисграфий и дислексий, а также нарушений лексико-грамматического строя речи. Таким образом, проблема нарушения пространственно-временных представлений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в настоящее время открыта и требует доработки, так как представляет научно-практический интерес.

#### *Библиографический список*

1. Калягин, В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
2. Лебеденко, Е. Н. Формирование представлений о времени / Е. Н. Лебеденко. – СПб. : Детство-пресс, 2003. – 75 с.
3. Логопатофизиология : учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 321 с.
4. Локалова, Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике / Н. П. Локалова. – М. : Ось-89, 2001. – 96 с.

*Цвирко О.Ю., Ткаченко М.В.  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Цвирко О.Ю., канд. пед. наук, доцент*

### **АКТИВИЗАЦИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВЫХ ИГР С ДВИЖЕНИЕМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР**

Неполноценность фразообразования выступает характерной особенностью такого системного речевого расстройства у детей старшего дошкольного возраста как общее недоразвитие речи (ОНР), его коррекция является одной из проблем логопедии, а поиск дополнительных путей, облегчающих процесс построения предложения, особенно актуален в настоящее время.

Под ОНР понимается системное речевое расстройство, которое характеризуется нарушениями звукопроизношения, фонематического восприятия, слоговой структуры, лексического запаса, грамматического строя и связной речи.

От состояния фразовой речи – умения дать краткий и развернутый ответ, задать вопрос, рассказать о планируемом и выполненном действии и др. – зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом [1].

В.К. Воробьева, один из наиболее известных исследователей связной речи у детей с ее недоразвитием, говорит, что у дошкольников с ОНР связная речь самостоятельно не формируется. При пересказе или рассказе дети затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы, отмечаются затруднения в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, нарушения связности и последовательности изложения (В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Бабина и др.). Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления, в связи с этим дети старшего дошкольного возраста с ОНР нуждаются в специальной систематической работе по формированию навыков фразовой речи. [3].

Число таких детей с каждым годом возрастает, а коррекционно-развивающая работа по комплексной стимуляции фразовой речи нуждается в дополнительных методических приемах, повышающих ее эффективность.

Во многих литературных источниках подчеркивается тесная взаимосвязь движений пальцев рук и речи: сначала начинают развиваться движения пальцев рук, когда же они достигают достаточной тонкости, начинается развитие словесной речи. Развитие движений пальцев рук как бы подготавливает почву для последующего формирования речи [2].

Особое значение в становлении фразовой речи имеют паралингвистические средства и, в частности, выразительные жесты, выступающие генетически более ранними коммуникативными средствами, чем собственно лингвистические. В речевом фило- и онтогенезе просодико-жестово-мимические компоненты коммуникации опережают возникновение слова и фразы, а при появлении последних не исчезают, а уходят в латентное состояние, выступая скрытой их основой, вторым планом. Это позволило нам предположить, что подключение выразительного жеста и эмоциональной вовлеченности в речевую игру поможет дошкольникам, испытывающим затруднения в построении полноценной фразы, активизировать высказывание. Сначала такие игры выступают в качестве тренинга определенных моделей предложения, полного по составу, включающего обстоятельства места и времени. Затем, накопив собственный опыт активного владения подобной моделью фразы, ребенок окажется способен перейти к самостоятельному активному построению новых предложений по аналогии. В целом, сложные для понимания и повторения, а тем более самостоятельного создания предложения, насыщенные абстрактными вербальными средствами описания пространства, становятся доступны детям в силу высокой образности и понятности изобразительного жеста, особого речевого ритма игры, близкого к стихотворному.

В процессе речевой работы необходимо применять такие методические приемы, которые привлекают внимание, заинтересовывают каждого ребенка. Важным является создание у детей положительного эмоционального отношения к предлагаемой деятельности. Этой цели служат игры. Игра является одной из форм обучающего воздействия на ребенка. Учитывая это, мы предлагаем речевые игры, способствующие развитию фразовой речи. Все высказывания в них сопровождаются выразительными движениями, выполняемыми эмоционально, что особенно важно в контексте нашего исследования.

Приведем примеры таких игр.

#### **Игра «Чайничек с крышечкой»**

Логопед произносит слова и показывает движения. Детям необходимо повторять:

Чайничек (чертит руками в воздухе перед собой две параллельные вертикальные линии) с крышечкой.

Крышечка (чертит рукой в воздухе перед собой горизонтальную черту) с шишечкой.

Шишечка (сжимает руку в кулак) с дырочкой.

С дырочки (указательным и большим пальцами показывает дырочку) пар идет (показывает рукой идущий пар- выполнять вертикальные волнообразные движения вверх).

Затем текст и движения повторяются в обратном движении:

Пар идет с дырочки.

Дырочка в шишечке.

Шишечка в крышечке.

Крышечка с чайничком.

Слова этой игры-песни разучиваются с детьми заранее и поются, сопровождаясь движениями:

Чайничек- ладони параллельно друг другу.

Крышечка- ладошка правой руки – крышечкой.

Шишечка- кулачок.

Дырочка- пальцы кольцом.

Пар идет- рукой выполнять вертикальные волнообразные движения вверх).

В дальнейшем игру можно усложнить, заменяя совместно с детьми слова из игры на какое-то другое слово или звук.

#### **Игра «Дыра на дне морском»**

Логопед произносит слова и показывает движения. Детям необходимо повторять:

Дыра (имитировать руками «дыру») на дне морском (правой рукой выполнять волнообразные горизонтальные движения)-2 раза,

Дыра, дыра, дыра на дне морском.

Бревно в дыре на дне морском (двумя руками изображаем, будто держим в руках ствол дерева, но на словах «в дыре на дне морском» изображаем первое движение)- 2 раза.

Бревно, бревно, бревно в дыре на дне морском.

Дупло в бревне в дыре на дне морском (дупло изображается, соединив пальцы руки с большим пальцем, образовав круг) – 2 раза.

Дупло, дупло, дупло в бревне в дыре на дне морском.

Червяк в дупле в бревне в дыре на дне морском (червяк изображается согнутым пальцем) – 2 раза.

Червяк, червяк, червяк в дупле в бревне в дыре на дне морском.

Я разыщу его (подставить руку ко лбу ребром, изображая поиск червяка), я разыщу его на дне, я разыщу бревно в дыре, а он покажет мне язык (показать язык).

Все повторяется в ускоренном темпе. Получается коллективная скороговорка.

Таким образом, речевые игры с движением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР будут способствовать активизации фразовой речи.

#### **Библиографический список:**

1. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп./ В.П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1973.
3. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / под ред. В.К. Воробьевой. – М. : АСТ ; Астрель ; Транзиткнига, 2009. – 158 с.



# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Авдеева Д.И.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шептенко П.А., канд. пед. наук, профессор*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Семья является источником и основным звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, прежде всего, эмоциональных и деловых отношений между людьми. Потеря семьи – тяжелейшая трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе.

Воспитание в государственных сиротских учреждениях, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее усыновление – факторы, травмирующие психику ребенка, делающие затруднительной реализацию его потенциальных возможностей, кардинально меняющие его судьбу, надолго разрушающие его взаимоотношения с окружающим миром и влияющие на процесс социализации. Вместе с тем, сегодня стало очевидно, что только личность, социально адаптированная к экономической, политической, культурно-демографической ситуации, способна развиваться интеллектуально, духовно, физически, нравственно.

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера.

В связи с этим проблема сиротства остается достаточно актуальной не только в специальной, но и в общей педагогике, а также в психологии, социальной педагогике и ряде других отраслей научного познания. Дети данной категории стали объектом изучения педагогов, психологов, врачей.

Существующая на протяжении многих десятилетий и до настоящего времени система призрения детей-сирот в России представляет собой систему государственного содержания сирот, их отдаление от общества, что приводит к социальной депривации детей и подростков. Государство пытается справиться с все нарастающей волной сиротства, в основном развивая три модели опеки и попечительства: опекунов, усыновление и сиротские учреждения. Но, несмотря на то, что в наше время появляется много новых форм организации жизни детей-сирот (детские деревни, детские дома семейного типа и др.), детский дом и школа-интернат остаются пока самыми распространенными.

Зачастую атмосфера сиротских учреждений холодна, формальна, насыщена чувствами тревоги, страха и агрессии. Активность детей и возможность принимать решения практически исключены, личность подавляется. Деформация личности, происходящая на этом фоне, со временем закрепляется. Воспитанники детских домов в большинстве своем с трудом усваивают программу массовой школы, не проявляют активности в овладении профессиональными знаниями. Они плохо воспринимают общепринятые этические нормы поведения, неустойчивы к криминальным установкам среды и легко вовлекаются в правонарушения.

Дефицит адекватного общения приводит к тому, что у ребенка закрепляется негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими людьми.

Воспитательная работа в детских домах основывается на общих психолого-педагогических принципах, но требует от воспитателя максимальной отдачи, восполняющей детям отсутствие обычных семейных условий воспитания. Дети включаются в различные виды деятельности – трудовую, познавательную, творческую, спортивную, игровую. Принцип воспитания в коллективе и через коллектив по А. С. Макаренко осуществляется в организации коллективной творческой деятельности детей, в создании многообразных внутри- и внешкольных связей. Отношения старших и младших воспитанников строятся на принципе общей гуманизации учебно-воспитательного процесса, создают чувство защищенности у детей, атмосферу благоприятного психологического климата.

Социализация – процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений (А. В. Мудрик, 2000).

Социализация – это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых «специализируется» на решении определенных задач, без выполнения которых последующий этап может не наступить либо может быть искажен или заторможен.

В процессе социализации человек примеривает на себя различные социальные роли, через которые имеет возможность проявить, раскрыть, репрезентовать себя. О достаточно хорошем уровне социализации свидетельствует способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоунижения.

Зарубежные ученые рассматривают понятие «социализации» как процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление – адаптация.

Результатом социализации является социализированность как сформированность черт, задаваемых статусом и востребованных данным обществом.

Процесс социализации воспитанников детского дома протекает в течение всего периода пребывания их в государственном учреждении и далее всю жизнь. Основным фактором в социализации воспитанников является преодоление психологических трудностей, заключающихся в привычке жить в замкнутом пространстве, изолированном обществе, неумении интегрироваться в открытое, создавать новые контакты с людьми, с которыми им предстоит общаться.

Разрабатывая процесс сопровождения детей-сирот, необходимо выстроить комплексный подход к решению этой проблемы, создать особые условия воспитания и компенсировать пробелы в социальной адаптации.

Адаптация рассматривается как достижение оптимального соотношения организма и внешней среды за счет конструктивного поведения, дезадаптация – как отсутствие такого оптимального соотношения, вследствие преобладания неконструктивных поведенческих реакций или низкой эффективности конструктивных. Каждое из направлений по-своему описывает психологические механизмы поведенческой адаптации, выделяя в качестве центральных компонентов соответственно научение, проявление активности «Эго», динамику мотивов и познавательную активность личности.

На первый план выдвигается проблема подготовки детей к самостоятельной жизни и работе, т. е. их интеграции в окружающий социум, что может быть достигнуто специальными мерами, связанными с психолого-педагогическим сопровождением в процессе обучения и воспитания.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Сопровождение – взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого. Сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком лично значимых выборов.

Предполагаемый результат программ заключается в следующем: разрешение личностных, социальных проблем воспитанников интернатного учреждения; подготовка воспитанников к самостоятельной жизни в обществе; предупреждение «вторичного» сиротства. Однако каждая программа имеет свое направление, являющееся для нее основополагающим, и для каждой отдельно взятой программы характерным является развитие (наряду со многими) одного направления, которое считается ведущим во всей системе подготовки детей-сирот к жизни в обществе.

Таким образом, анализ теоретических источников по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей-сирот, а также их социализации в учреждениях интернатного типа, позволяет нам сделать вывод о том, что социализация характеризуется как процесс саморазвития и самореализации личности, в ходе которого происходит не только актуализация усвоенной системы социальных связей и опыта, но и создание нового, в том числе личного, индивидуального опыта.

Наше исследование осуществлялось на базе детского дома №6 г. Барнаула. Изучение литературы и опыта позволило определить содержание модели социально-психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме, которая является интегративной, т. е. условия эффективного функционирования всех подсистем детского дома, ориентированных на работу по социальной адаптации детей-сирот:

1. Характеристика выпускника детского дома, описываемая через ключевые (ведущие) социальные и социально-психологические компетенции, определяющая систему оценки уровня адаптации детей-сирот.
2. Система комплексного диагностического (психолого-медико-педагогического) обследования учащихся с акцентом на оценку уровня социальной компетенции.
3. Система взаимодействия традиционных и специально организованных служб детского дома и их деятельности по реабилитации и сопровождению детей-сирот в учреждении.
4. Система внешних коммуникаций детского дома, обеспечивающих оптимальные условия социальной адаптации детей-сирот.
5. Функционал и профессиональная компетентность специалистов, осуществляющих работу с детьми-сиротами в детском доме, в том числе программа их профессиональной подготовки и повышения квалификации [5].

В соответствии с этим, модель психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в условиях детского дома включает следующие основные компоненты: 1) экспертно-прогностический; 2) диагностический; 3) содержательно-технологический; 4) организационно-управленческий; 5) кадровый.

1. *Экспертно-прогностический компонент* модели включает в себя модель выпускника детского дома и систему оценки уровня адаптации его воспитанников.

2. *Диагностический компонент* модели сопровождения предполагает набор взаимосвязанных диагностик личности ребенка-сироты и условий его обучения и воспитания как в детском доме, так и в других

образовательных учреждениях по наиболее важным направлениям реализации процесса социальной адаптации, результаты которых представлены в виде карт.

3. *Содержательно-технологический компонент* модели определяет основные направления взаимодействия традиционных и специально организованных служб детского дома и их деятельности по реабилитации и сопровождению детей-сирот в учреждении.

4. *Организационно-управленческий компонент* модели определяет структуру службы, непосредственно осуществляющей комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот в детском доме, систему взаимодействия данной службы и детского дома в целом с другими учреждениями, организациями и институтами, привлекаемыми к процессам обучения, воспитания и социализации детей-сирот, а также управление данным взаимодействием.

5. *Кадровый компонент* модели включает в себя программу повышения квалификации социальных педагогов, воспитателей, педагогов, психологов, других специалистов детского дома и учреждений, совместно с ним осуществляющих обучение и воспитание детей-сирот, которая направлена на развитие их профессиональной компетентности в сфере психолого-педагогического сопровождения данной категории воспитанников в форме кураторства.

Наблюдения за особенностями межличностных отношений детей из детского дома показали, что у воспитанников наблюдается общее безразличие к сверстникам; практически не наблюдается реакция на оценку своих действий взрослыми; воспитанники демонстрируют достаточно резкую неадекватную и негативную реакцию на положительную оценку взрослым их товарищей.

Исследование показало, что организованное сопровождение развития воспитанников повлияло на успешность процесса становления и социализации личности сироты, - это особые условия воспитания и раннее преодоление нарушений в социальной адаптации детей. Важным условием выступают взаимосвязь и преемственность в деятельности сотрудников детского дома, обеспечивающих процесс психолого-педагогического сопровождения. Работа с детьми-сиротами требует усилий воздействия на воспитанников всех субъектов воспитания. Реализация сопровождения детей детского дома интегрирует работу не только педагогов, воспитателей, но и психологов, социальных педагогов, а также предусматривает межведомственные связи детского дома с другими социальными институтами. Проведённая работа дала положительные результаты: улучшилось эмоциональное состояние детей, этическая и эстетическая культура, художественно-творческая активность, коммуникативность, умение дружить, заботливость, самостоятельность, уравновешенность и социализация в целом.

#### ***Библиографический список***

1. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : уч.пособие / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. – М. : Новая школа, 2012. – 64 с.
3. Мудрик, А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1997. – 296 с.
4. Прихожан, А. М. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей // Рабочая книга школьного психолога / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, – М. : Просвещение, 2011. – 400 с.
5. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин – М. : Педагогика, 1996 – 150 с.
6. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий – М. : Педагогика, 2012. – 267 с.

*Агзамова Г.Ж.*  
*Семей (Казахстан),*  
*ГУ им. Шакарима*  
*Научный руководитель:*  
*Турсунгожинова Г.С., канд. психол. наук*

### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ**

В настоящее время в Казахстане значительно возрос интерес к проблеме организации квалифицированной помощи детям с ограниченными возможностями. Успешному решению этой задачи способствует деятельность таких международных организаций, как ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Международная ассоциация по научному изучению умственной отсталости, Международная лига обществ содействия умственно отсталым и другие.

Право детей с ограниченными возможностями на социальную интеграцию подтверждено международными законами. Однако общество инертное по своей природе может препятствовать социальной интеграции таких детей. При этом деление детей на полноценных и неполноценных опирается не столько на объективные факторы, сколько на отрицательные стереотипы, издавна сложившиеся в обществе, от той или иной позиции родителей зависит достигаемый ребенком уровень развития. Ребенок с особыми образовательными потребностями должен иметь возможность прожить содержательную и разнообразную жизнь.

В последние десятилетия в Казахстане все активнее внедряются разнообразные технологии психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными проблемами

развития. Одна из организационных форм такой помощи и, следовательно, одна из новых форм дошкольного образования – Лекотека.

"Лекотека" (от шведского "leko" – "игрушка" и греческого "tek" – "собрание", "коллекция"), первая в мире библиотека игрушек появилась в 1930-е гг. в Лос-Анджелесе (США) в рамках программы, позволяющей детям и родителям во времена экономической депрессии брать игрушки напрокат [1].

В 1980 г. в Америке был создан Национальный центр лекотек. Сейчас там существует целая сеть этих уникальных обучающих и ресурсных центров, которые обслуживают тысячи детей с особенностями в развитии. Цель лекотеки: предоставление детям с особыми потребностями и их семьям места для встреч со специалистами.

Лекотека использует семейно-центрированную игру как ключ для интеграции детей, имеющих проблемы в развитии, в семейную и общественную жизнь. С этой целью разрабатываются специальные игровые технологии, ориентированные на всех членов семьи.

Первая лекотека России открылась в Санкт-Петербурге в 1992 г. В качестве моделей рассматривались широко распространенные в Швеции реабилитационные центры, в состав которых входили и лекотеки. При обслуживании детей данные центры используют и сочетают междисциплинарный, семейно-центрированный подход. К настоящему времени лекотеки – это районные службы нового типа, которые содействуют развитию детей от рождения до 3 лет с отставанием или риском отставания в развитии и ориентированы на взаимодействие родителей и детей.

Лекотека – это система психолого-педагогического сопровождения семей, в том числе воспитывающих детей с проблемами развития. В соответствии с Уставом Международной Ассоциации лекотека является службой, обеспечивающей своих потребителей возможностью совместной игры и проката игрушек, предлагающей информацию, поддержку, руководство и обучение технологии игры [2]. Пользователями лекотек могут быть дети, родители, члены семьи, профессионалы, любые другие люди, независимо от пола, возраста, религии, языка, наличия или отсутствия ограничений, заинтересованные в игре и игрушках.

Лекотека организована как междисциплинарная модель работы команды профессионалов и выступает как одна из разновидностей программ раннего вмешательства для семей, имеющих детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также детей с особыми потребностями. Организация воспитательно-развивающего процесса лекотеки и режим ее работы регламентируется годовым планом и правилами внутреннего распорядка учреждения, на базе которого создана лекотека [6].

Задачи организации лекотеки – оказание ранней, целенаправленной медико-психолого-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития; установление партнерских отношений с родителями и лицами их заменяющими с целью обеспечения единых и системных подходов к воспитанию и развитию детей; создание благоприятных условий для личностного развития ребенка, осуществления его социализации; Одним из основных положений деятельности лекотеки является работа персонала как команды на всех этапах обслуживания. Для организации работы в лекотеках принята модель мультидисциплинарной команды, работа членов которой проходит в условиях установленных каналов взаимодействия и характеризуется большой степенью координации и интеграции обслуживания. В лекотеках работает мультидисциплинарная команда профессионалов: педагог-психолог, дефектолог, социальный педагог, врач-психотерапевт, воспитатели. В работу с ребенком и семьей в рамках программы вовлечены от одного до нескольких специалистов, которые договариваются между собой о сферах ответственности.

В ГУ имени Шакарима была открыта лекотека в рамках проекта «Служба ранней помощи: психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с особыми потребностями».

При создании лекотек опирались на теоретическую базу достижений Московской психологической школы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, А.И. Мещеряков и др.), в которой признается ведущая роль обучения в развитии ребенка; общение с близким взрослым, а через него и общекультурными общественными достижениями рассматривается как основное условие умственного и эмоционального развития ребенка; источником формирования самостоятельного предметного действия считается совместное со взрослым действие и т.д. [3, 4, 5].

В лекотеках сосредоточены разнообразные развивающие игры и игрушки, детские книги, оборудование для развития изобразительных умений, творчества, для эмоциональной разгрузки детей и релаксации. Собранные в лекотеке настольно-печатные игры расширяют представления детей об окружающем мире, развивают их способности.

В играх дети учатся:

- объединять образ с реальным объектом, выделяя его из группы других;
- описывать словами ситуацию, изображенную на картинке, знакомясь с миром человеческих увлечений;
- устанавливать логическую связь между предметами, объединяя предметы по общему признаку: цвету, форме, величине и др.;
- ориентироваться во времени.

В игровой форме, в непринужденной обстановке дети знакомятся с материалами и изделиями из них, учатся воспринимать предметы как совокупность отдельных функций, деталей целого, определять предметы контуру и называть их [7,8].

Лекотека – это относительно новая для нашей страны форма взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. Одновременно это способ, с помощью которого можно анализировать важность, значимость, актуальность лекотеки для семьи. Лекотека позволит изучить роль игры и игрушек, разработать новые приемы игры и новые формы работы с ребенком и семьей.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу о том, что участия детей с особыми образовательными потребностями дает им возможность расширить представления об окружающем мире.

#### **Библиографический список**

1. Вроно, М. Ш. Синдром Каннера и детская шизофрения / М. Ш. Вроно, В.М. Башина // Журн. невропатологии и психиатрии. – 1975. – Т. 75, вып. 9. – С. 137.
2. Гарбузов, В. И. К вопросу об особенностях невроза навязчивых состояний у детей и подростков / В. И. Гарбузов // Психические заболевания. – Л., 1970. – С. 190-194.
3. Ерсарина, А. К. Психолого-медико-педагогическое обследование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А. К. Ерсарина. – Алматы, 2008.
4. Князева, О. Л. Я, ты, мы. Социально-эмоциональное развития детей от 3 до 6 лет / О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – М., 2004.
5. Ковалев, В. В. И. Основы психотерапии детей и подростков / В. В. Ковалев, М. И. Буянов // Психиатрия детского возраста. – М., 1979. – С. 562-584.
6. Козловская, Г. В. Роль фактора среды и индивидуальной реактивности в возникновении и клинике пограничных нервно-психических расстройств детского возраста / Г. В. Козловская, Л. Ф. Кремнева // Психогигиена детей и подростков. – М., 1985. – С. 66-91.
7. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Л. П. Назарова. – М., 2001.
8. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2000.

*Алексеева Ю.В.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шептенко П.А., канд. пед. наук, профессор*

### **РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Изучение проблемы личности человека как жертвы неблагоприятных условий социализации в настоящее время становится все более актуально. Переход России из одного качественного состояния в другое дает не только положительные изменения в обществе, но и порождает негативные социально-экономические явления, которые отрицательно сказываются на состоянии подрастающего поколения.

Нестабильность социально-экономической и политической жизни значительно расширяет спектр социальных и психосоциальных факторов, активно стимулирующих рост таких негативных явлений как правонарушения, наркомания, проституция, пьянство, бродяжничество и иных социальных отклонений, которые стали составляющей частью жизнедеятельности несовершеннолетних.

Подростки из-за своей неопытности обладают высокой степенью виктимности и особенно восприимчивы к воздействию неблагоприятных факторов социализации. Подростковый возраст – это период жизни ребенка с серьезными изменениями условий его жизни и деятельности, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия между сверстниками. У подростка меняется положение в коллективе, общественный статус, позиция, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны взрослых.

Настоящий Федеральный закон от 24 июня 1999 г. (с изменениями от 28 декабря 2013 г.) в соответствии с Конституцией Российской Федерации и общепризнанными нормами международного права устанавливает основы правового регулирования отношений, возникающих в связи с деятельностью по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Это обусловлено тем, что с каждым годом отмечается рост детской и подростковой беспризорности и безнадзорности, преступности, наркомании, прослеживается тенденция к увеличению числа детей и подростков с девиантным поведением.

Обострение проблемы виктимизации среди подростков стало побудительной причиной активизации социально-педагогической работы по созданию условий для профилактики виктимности подростков.

Вместе с пониманием причин распространения виктимности пришло и понимание того, что самым действенным способом борьбы с виктимизацией подрастающего поколения является объединение усилий специалистов различных направлений и целенаправленная профилактическая работа. Поэтому профилактику виктимности необходимо проводить систематически среди всех учащихся, а в «группах риска» - адресно, с использованием современных технологий социальной и социально-педагогической работы [1, с.13].

В настоящее время в науке и практике проблемы виктимности изучаются многими учёными (В.Г. Белов, Ю.В. Василькова, Т.Ф. Ефремова, Ф. Знанецкий, Ч. Кули, В.М. Кирьянов и др.). Однако они остаются недостаточно проработанными.

На основании анализа психолого-педагогической литературы определены особенности, свойственные детям подросткового возраста, которые могут осложнить процесс воспитания и социализации и оказать

негативное влияние на формирование личности. Это – повышенный эгоцентризм; тяга к упрямству, сопротивлению, протесту, борьбе против воспитательных авторитетов; амбивалентность и парадоксальность характера; стремление к неизвестному, рискованному; обостренная страсть к взрослению; незрелость нравственных убеждений; стремление к независимости и отрыву от семьи; болезненное реагирование на пубертатные изменения и события, неспособность принять свою формирующуюся сексуальность; склонность преувеличивать степень сложности проблем; кризис идентичности; деперсонализация и дереализация в восприятии себя и окружающего мира; негативная или несформированная Я-концепция; гипертрофированные поведенческие реакции: эмансипации, группирования, увлечения.

В процессе исследования мы выявили противоречие между необходимостью оказания помощи жертвам социализации и недостаточной разработанностью в контексте социально-педагогической науке и практике, а также отсутствие комплексного подхода к данному вопросу.

Целью нашего исследования явилась разработка социально-педагогической программы по профилактике виктимности подростков в общеобразовательном учреждении и оценка её эффективности.

Базой исследования явилась сельская средняя общеобразовательная школа Алтайского края и гимназия г. Барнаула. В исследовании приняли участие 50 учащихся: 25 девушек и 25 юношей.

На констатирующем этапе с целью выявления уровня виктимности подростков общеобразовательной школы мы провели исследование учащихся в количестве 50 человек. Методика исследования склонности к виктимному поведению включала вопросы следующего содержания: «Считаете ли Вы, что в вашей жизни неприятных событий происходит больше, чем у других?»; «Если Вы попадаете в неприятное положение, то Вам лучше всего не сопротивляться и держать язык за зубами?»; «Вы охотно записались бы добровольцем для участия в каких-либо боевых действиях?»; «Вы цените в людях осторожность и осмотрительность?»; «Даже если бы Вам за опасную работу хорошо заплатили, Вы взяли бы за ее выполнение?» и др. Для диагностики социализированности школьников была использована «Методика изучения социализированности личности» (М. И. Рожков), состоящая из четырех шкал, которые отражают уровень социальной адаптированности, автономности, активности и нравственной воспитанности. Вызывает интерес шкала «автономность» - у 56% подростков отмечается высокая автономность. Подростки поставили высокие баллы таким утверждениям: «Считаю, что всегда нужно чем-то отличаться от других»; «Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться»; «Стараюсь доказать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие». Для определения уровня владения индивидом коммуникативными умениями мы использовали *Тест-опросник коммуникативных умений в адаптации М.И. Басакова*. Были получены следующие результаты: 34% имеют высокий уровень владения коммуникативными умениями; 56% имеют средний уровень владения коммуникативными умениями; 10% имеют низкий уровень владения коммуникативными умениями. У подростков имеются нарушения социального функционирования, а именно: дефицит коммуникативных умений; выявлены многочисленные дезадаптации и наличие дефицита психокультурного потенциала.

Таким образом, мы можем видеть по результатам констатирующего эксперимента, что у подростков низкий уровень социализированности, что в свою очередь ведет к виктимному поведению учащихся общеобразовательной школы.

Мы пришли к выводу о том, что необходима социально-педагогическая программа профилактики виктимного поведения подростков «Всё в твоих руках». Целью программы профилактики явилось снижение уровня виктимности подростков в условиях образовательного учреждения. Задачи социально-педагогической программы: создание благоприятного психологического климата в коллективе; создание условий для проявления и развития индивидуальных и творческих способностей учащихся; развитие коммуникативных качеств учащихся; формирование умений строить отношения с людьми. Основные направления работы – это психолого-педагогическое сопровождение, медико-социальная реабилитация, работа с ближайшим окружением, борьба с девиантным поведением.

После реализации социально-педагогической программы, рассчитанной на 6 недель и состоящей из 15 занятий, мы провели повторное исследование, при котором были получены следующие результаты: повысилась продуктивность выполнения интеллектуальных заданий, заинтересованность в результатах своей работы и потребность в личностном росте. По «Методике изучения социализированности личности» показатели высокого уровня следующие: «Социальная автономность» повысилась с 60 % до 80 %; «Автономность» с 57% до 67 %; «Активность» повысилась с 35% до 66%; «Нравственное воспитание» повысилось с 60 % до 83 %. Показатели среднего уровня следующие: «Социальная автономность» снизилась с 45 % до 43 %; «Автономность» с 32 % до 35 %; «Активность» снизилась с 42% до 39%; «Нравственная воспитанность» повысилось с 55 % до 56 %. Показатели низкого уровня следующие: «Социальная автономность» снизилась с 25 % до 23 %; «Автономность» снизилась с 19 % до 9 %; «Активность» повысилась с 35% до 39%; «Нравственное воспитание» изменилось с 12 % до 15 %.

Учитывая довольно сильною микросоциальную деформацию, можно говорить об относительной стабилизации эмоционального состояния и приобретении ранее абсолютно отсутствовавших навыков конструктивного общения в группе подростков. Повысилась продуктивность выполнения интеллектуальных заданий, заинтересованность в результатах своей работы и потребность в личностном росте.

По результатам тестирования в динамике отмечается стабилизация эмоционального состояния, повышение критичности в отношении возможного негативного влияния, повышение самооценки и, как следствие, снижение виктимности. Взаимодействие в малой группе стало более активным. Отмечается также

повышение толерантности подростков друг к другу. Таким образом, можем говорить об эффективности проведенной социально-педагогической программы профилактики виктимности подростков.

По результатам проведенного исследования выявлено, что подростки нуждаются в социальном посреднике, который мог бы помочь на профессиональном уровне установить помогающие контакты между родителями и детьми и тем самым содействовать формированию воспитывающей обстановке в семье.

На основе результатов проведенного исследования нами было доказано, что если социальным педагогом проводится профилактическая работа по решению проблем социализации подростков, при активной помощи семьи подростка в решении возникающих социально-педагогических затруднений, при учете его личностных и индивидуальных особенностей, виктимность в подростковом возрасте снижается.

Таким образом, мы попытались выявить состояние виктимности подростков и реализовать социально-педагогическую программу по профилактике виктимного поведения подростков, которая способствовала уменьшению количества учащихся общеобразовательного учреждения девиантного поведения.

#### **Библиографический список**

1. Свиридов, А. Н. Педагогическая профилактика наркомании: учебное пособие / А. Н. Свиридов ; Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи ; Алтайский краевой Институт повышения квалификации работников образования. – Барнаул : АКЦКРО, 2008. – 193 с.
2. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»

*Аюченко А.Е.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Гиенко Л.Н., канд. пед. наук, доцент*

### **ТЮТЕРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ – ПЕРВОКУРСНИКОВ**

Перед тем, как начать разговор о социализации студентов в период обучения в вузе, следует выяснить, что же такое социализация.

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта, идеалов, ценностей и норм культуры путем вхождения в социальную среду, в систему социальных взаимодействий с другими людьми. С другой стороны, процесс активного воспроизводства социального опыта, ценностей, норм, стандартов поведения за счет активной социальной деятельности, личностной переработки и видоизменения социального опыта [3]. Смысл социализации раскрывается в таких процессах как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Результатом является развитие личности, позволяющее ей успешно решать задачи, встающие перед ней на каждом жизненном этапе.

Исследования социализации во всем мире ведутся по самым различным направлениям. Эта проблема рассматривается как социологами, философами, психологами, так и педагогами. Социализация рассмотрена в рамках классической теории М. Вебера, структурно-функционального направления Т. Парсонса, в социалистической концепции П. Сорокина, в трудах Э. Дюркгейма. Психолого-педагогические проблемы социализации подрастающего поколения в России и за рубежом в условиях образовательных учреждений и вне учебной деятельности рассматривались О. О. Байбородовой, Т.Ф. Борисовой, И.А. Винтиным, И.И. Зарецкой, О.В. Дмитриевой В.В. Кадакиным, Т.П. Грасс, И.В. Гудковским, Е.В. Дворяниновой, О.Е. Ельниковой, В.В. Землянским, Н.Н. Иорданским, М.М. Плоткиным, А.Н. Нестеровой, И.А. Масловой.

Проблемы вузовской социализации носят комплексный и междисциплинарный характер. Социализация студентов в вузе принципиально отличается от соответствующего процесса в общеобразовательной школе. При поступлении в вуз студенты попадают в новую образовательную среду. Студенты, особенно первокурсники, сталкиваются с различного рода трудностями : перегруженность учебными занятиями, неумение организовать себя, нехватка материальных средств, отсутствие круга общения, недостаточное внимание со стороны кураторов и т.д. К тому же сомнения, неопределенность, одиночество свойственны юношескому возрасту. Они усугубляют внутреннюю неуверенность.

С распространением платного образования родители многих выпускников школ решают, что их ребенок должен обязательно получить диплом в высшем образовании (независимо от способностей и желания ребенка). Причем подразумевается именно диплом, а не высшее образование. Сам абитуриент при этом не высказывает какой-то особый интерес где и чему учиться. В дальнейшем большинство таких студентов приходят на пары без интереса и вовлеченности, тем самым мешают учиться студентам, которые выбрали свою специальность со школы.

В идеале в ходе образовательного процесса в вузе у студентов формируются устойчивые взгляды, интересы, ценностные ориентации. У многих вырабатываются жизненные планы, цели и перспективы. Кардинально перестраивается установка на самоутверждение, в значительной мере определяется Я-концепция [2]. Чтобы помочь первокурсникам в их социализации, в усвоении ими механизмов самоанализа, самооценки и самоконтроля, необходимая, специальная системная деятельность преподавателей [7].

Н.Е. Седова, Е.В. Тарабанько опубликовали статью «Вопросы теории и практики педагогического сопровождения профессионального становления студента в вузе». В ней рассматривались вопросы оказания помощи

первокурсникам, причем подчеркивалась необходимость педагогического сопровождения процесса их социализации. Это сопровождение обеспечивает создание условий для принятия субъектам оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Основные принципы теории сопровождения состоят из советов сопровождающего, рекомендательного характера; приоритетов интересов сопровождаемого; непрерывного сопровождения; комплексного подхода к сопровождению; обеспечения стремления к автономности [6].

Под педагогическим сопровождением подразумевается специальное взаимодействие педагога и обучающегося, в ходе которого обучающийся осуществляет необходимые действия, а педагог обеспечивает условия для их выполнения и осмысления. Педагоги реализуют педагогическое сопровождение с помощью специальных методов и технологий. Среди зарубежных работ (Э. Парслоу, М. Рей и др.), а также отечественных ученых (А. Данилова, Н. Самоукина и др.).

У студентов 1 курса, в большинстве случаев педагогическое сопровождение направлено на создание условий, облегчающие их социализацию, такую как помощь в овладении режима дня, в развитии самоконтроля, формировании умения слушать и конспектировать лекции, работать с литературными источниками и т.д. Но эффективность такой работы явно недостаточна. Это связано с тем, что зачастую куратор определенных групп осуществляет работу частично, т.е. помощь осуществляется по отношению к необходимости справиться с уже назревшими проблемами. На помощь куратору пришел тьютор.

До недавнего времени тьюторство, как институционализированная форма обучения было малоизвестно и слабо представлено в России. Тьюторское движение и обсуждение вопросов тьюторского сопровождения активно началось с 1989 г. под руководством П.Г. Щедровицкого [4, с. 7-8].

Под сопровождением понимается поддержка естественного развития реакций, процессов и состояний личности, что в свою очередь не в полной мере охватывает все аспекты процесса социализации. Поэтому более подробно рассмотрим технологию тьюторства. В обобщенной форме технология тьюторства подразумевает взаимодействие опытного, который что-то умеет делать, и новенького. Формой коммуникации, которая обеспечивает тьюторство (или перенос опыта) является свободное нерегламентированное общение, в ходе которого опытный в виде баек, сказок и легенд рассказывает новенькому, что произошло с ним, чтобы предупредить ученика от повторения собственных ошибок. Тьюторство фактически предтехнологическая форма, поскольку здесь отсутствует позиция организатора — педагога. Но все же после общения с тьютором новенький должен получить способность нечто понимать, говорить об этом и нечто делать.

Тьюторство в России развивается, опираясь на британский исторический образец. В Российской Федерации должность тьютор утверждена Приказом Минздрава в соизмерении России от 11 января 2011 г. № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального и дополнительного профессионального образования». Тьютор отнесен к группе «Должности работников административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала».

Тьютор для студента – ближайший советник и помощник во всех затруднениях [1, с. 4]. Тьютор для университета – важное звено, выполняющее функцию посредничества между свободными профессорами и свободными студентами [5]. Тьюторами могут быть студенты старших курсов университета, которые, с одной стороны, уже имеют определенный опыт студенческой жизни, а с другой – гораздо ближе во всех отношениях, чем преподаватели, так как занимают положение «на равных». Тьютор не дублирует функции студенческой администрации или куратора, а помогает первокурсникам быстрее и легче «влиться» в жизнь.

Тьюторская работа представляет собой помощь в процессе построения индивидуальной образовательной траектории студента и сопровождение движения по ней до момента, пока студент самостоятельно не сможет двигаться дальше.

Таким образом, технология тьюторства в процессе социализации призвана помочь выявить социальные проблемы, которые мешают учиться, и способствовать их разрешению, тьютор призван помочь выявить проблемы, которые мешают учиться, и способствовать их разрешению, раскрытию потенциала студента и помочь сформулировать индивидуальную образовательную траекторию.

#### **Библиографический список**

1. Алещенко, С. В. Тьюторство : концепции, технологии, опыт : юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций (1996–2005) / С. В. Алещенко. – Томск, 2013. – 40 с.
2. Глоточкин, Н. Д. Социальная психология и практика : (избранные публикации) / Н. Д. Глоточкин. – Уфа, 2001. – 120 с.
3. Елсуков, А. Н. Социология: краткий курс : учебное пособие для студентов учреждений, обеспечивающих получение высшего образования / А. Н. Елсуков. – 3-е изд. – Минск : Тетра Системс, 2009. – 128 с.
4. Ковалева, Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т. М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – № 2 – С. 7 – 8.
5. Ковалева, Т. М. Профессия “тьютор” / Т. М. Ковалева. – Москва ; Тверь : СФК – офис, 2012. – С. 246 – 247.
6. Седова, Н. Е. Вопросы теории и практики педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе / Н. Е. Седова, Н. Е. Тарабанько // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 15. – С. 65 – 78.
7. Щелин, И. В. Психологическое обеспечение работы кураторов по профилактике учебной и социальной адаптации первокурсников / И. В. Щелин, Е. С. Глухова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 304. – С. 181-183.



## **КУЛЬТУРНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

В настоящее время проблема девиантного поведения приобрела более масштабный характер, что в свою очередь повлияло на организацию социально-педагогической деятельности.

Девиантное поведение – это поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся норм в определенных сообществах в определенный период их развития. Девиантное поведение приводит к применению обществом определенных формальных и неформальных санкций (изоляция, лечение, исправление или наказание нарушителя) [4].

Подростковый возраст – как переходный период больше по протяженности, в основном, из-за больших временных затрат, требуемых для усвоения «взрослых ролей». Для достижения статуса взрослости подросткам приходится сталкиваться с определенными родами задач, в ходе которых могут возникать трудности. В начале переходного возраста чем больше удовлетворяются личностные интересы, тем более напряженными они становятся, что заставляет подростка ставить новые цели. И, чем устойчивей его личностные интересы, тем он более целеустремлен и организован. «Недаром Л.С. Выготский, возражая принятому в традиционной психологии взгляду, говорил, что подростка характеризует не слабость воли, а слабость целей» [2].

Нормы поведения – принятые в данном обществе стандарты, соблюдение которых является условием эффективного взаимодействия индивидов [5]. Большинство причин, вызывающих отклонения от норм поведения у подростков, удается выявить и своевременно устранить. Однако, не все факторы, влияющие на девиантное поведение, могут быть предупреждены и устранены.

Большинство ученых (А. Бланков, Ю.Г. Арзамасов и др.) считают, что формирование преступных тенденций есть процесс взаимодействия биологических и социальных причин. Социальное влияние (семейные ссоры, отрицательный пример сверстников, СМИ и т.д.) является внешним фактором, под воздействие которого попадают абсолютно все подростки. Биологические причины обусловлены психическими аномалиями, которые проявляются в качестве антиобщественных и антинравственных идей, либо в качестве пониженной защиты личности от влияния чужого мнения.

Значительная часть нарушений дисциплины совершается подростками в состоянии сниженного уровня психологической деятельности или в пограничном между нормой и патологией состоянии. Основные причины трудностей подростков: плохие отношения в семье (85,4%), ошибки педагогов в школе (20,2%), отсутствие общения со сверстниками (40,8%). Обычно эти причины действуют в совокупности. Нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы детей, подростков, по мнению ученых (Степанова В.Г., а также И. А. Телиной, И. А. Клевцовой др.) не наследуется.

Одной из потребностей в подростковом возрасте является потребность уйти от социального контроля в возрастную группу, обособиться различными способами от окружающих. Реализация потребностей в самоутверждении и общении должна быть реализована в благоприятной среде, т.е. в коллективе по интересам с возможностью творческого роста. В противном случае подросток будет проявлять себя посредством ассоциативного поведения в неформальных группах (употребление спиртного, наркотиков, хулиганство и т.п.) [3]. В состоянии алкогольного опьянения индивид старается привлечь к себе внимание, так как снижено чувство тревоги.

Причинную связь между девиантным поведением и личностью позволяет установить теория девиантного поведения американского психолога Г. Кэплана, проверенная на изучении употребления наркотиков. Кэплан начинал с изучения взаимосвязи между девиантным поведением и пониженным самоуважением. Так как любой человек стремится к положительному образу «Я», то непринятие себя побуждает поступать так, чтобы понизить вероятность самоуничижения. По статистике практически у всех подростков с девиантным поведением низкая самооценка (78,3%). Можно констатировать, что любая форма девиации это лишь неверный способ замещения подростками потребностей, присущих их возрасту.

В процессе организации профилактической социально-педагогической деятельности с подростками важное место занимает культурно-творческая деятельность. Культурно-творческая деятельность – это создание культурных ценностей и их интерпретация.

Массовые формы культурно-просветительной работы, носящие активный преобразовательный характер, выступают как необходимая предпосылка общественного творчества масс. Это позволяет на основе принципа социальной детерминации понять происходящие в сознании человека процессы. По мнению А. С. Макаренко участие детей, в культурно-досуговой деятельности – это упражнение в социально положительном поведении, между нравственным сознанием и реальным поведением существует «канавка», которую необходимо заполнить социально-полезным практическим опытом.

Основной задачей культурно-творческой деятельности является целенаправленное приобщение человека к богатствам культуры, формирование ценностных ориентаций, стимулирование социальной активности, инициативы и самостоятельности в сфере досуга, повышение его досуговой квалификации, то есть умения рационально, содержательно и разнообразно организовать свое свободное время. Свободное время – это время

досуга, которым человек располагает сам, по собственному усмотрению, не связывает с непреложными обязанностями и обязательствами, может использовать для удовлетворения своих потребностей и стремлений. Наиболее распространенное определение досуга звучит так: это свободное от работы и учебы время, остающееся за вычетом разного рода непреложных, необходимых затрат.

Основное время подросток проводит во внеучебной деятельности. Задача педагога сделать так, чтобы он тратил время не на замещение потребностей, а на конкретное их удовлетворение.

Примером этому служит организация культурно – творческой деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря, которая представлена следующими направлениями:

- 1) Посещение музеев, театров, кинотеатров и т.д.
- 2) Всевозможные тренинги, игры на развитие лидерских качеств.
- 3) Тематические встречи в неформальной обстановке
- 4) Организация, проведение и участие в вечерних мероприятиях различной направленности и тематики.

Опыт социально-педагогической деятельности показывает, что в процессе развития социально-значимых качеств у подростков целесообразно использовать групповые методы работы.

В процессе подготовки мероприятия каждый выполняет определенную роль, такую, какую ему хочется (по желанию). Также у группы таких детей есть лидер, который руководит процессом, остальные активно включаются в работу. По итогам работы проводится рефлексия. Таким образом подросток включается в общественную деятельность, общается со сверстниками, активно проявляет себя, оценивает свой вклад.

Результатом данных занятий является вовлечение подростка в общественно-полезную деятельность, снижение уровня агрессии, развитие эмпатии.

Таким образом, организация культурно-творческой деятельности способствует эффективному удовлетворению потребностей подростка в его самореализации. Работа в команде способствует освоению положительного социального опыта, организация мероприятий развивает творчество, рефлексивность, способность к самооценке, целеполагание. Это уменьшает риск возникновения девиантного поведения, помогает подростку в процессе социализации приобрести новые полезные навыки.

#### ***Библиографический список***

1. Ботова, Л. М. Педагогическая модель личности подростка – лидера в процессе воспитывающего взаимодействия в УДО / Л. М. Болотова / Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – №24. – С. 576-578.
2. Божович, Л. И. Подростковый возраст / Л. И. Божович. – М., 1995. – С. 24.
3. Васильев, В. Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. – СПб., 1997. – С. 24.
4. Википедия – Девиантное поведение [Электронный ресурс].
5. Карпенко, Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко. – М., 1985. – С. 209.
6. Шубина, И. В. Социально-культурная деятельность в системе контроля и профилактики девиаций в подростково-молодежной среде / И. В. Шубина. – СПб., 2004. – 168 с.

*Вишнякова Н.Н., Пенкина Н.И.  
Барнаул, КГБОУШИЛИ «АКПЛ»,  
Краевой центр дистанционного  
образования детей-инвалидов*

## **К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ**

Дистанционное обучение детей-инвалидов – это обучение детей с ограниченными возможностями и детей с проблемами здоровья на расстоянии, при котором преподаватель и учащийся разделены пространственно, а обучение производится посредством телекоммуникационной среды Интернет.

В программу реализации приоритетного национального проекта «Образование» на 2009-2012 годы по инициативе Президента Российской Федерации было включено мероприятие «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов», предусматривающее поэтапное создание в течение 4 лет в каждом субъекте РФ условий для дистанционного образования детей, не имеющих возможности по состоянию здоровья посещать образовательные учреждения.

Центр дистанционного образования детей-инвалидов Алтайского края создан на базе «Алтайского краевого лицея» по приказу Управления Алтайского края по образованию и делам молодежи 6.11.2009г. №3860 в рамках Приоритетного национального проекта «Образование».

Цель проекта – обеспечить условия для получения общего образования детей-инвалидов Алтайского края посредством дистанционной формы обучения с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

Задачи:

- обеспечить равные возможности при получении образования независимо от места проживания в Алтайском крае;
- создать условия для изучения учебных предметов в очной и дистанционной формах;
- оказать психологическую поддержку семьям, воспитывающим детей-инвалидов;
- осуществить успешную социализацию и интеграцию в общество.

Дети-инвалиды, проживающие в отдаленных районах Алтайского края, испытывают на сегодняшний день следующие проблемы:

1. Дети-инвалиды, находящиеся на домашнем обучении, проходящем в традиционной форме, получают среднее образование не высокого уровня в силу того, что зачастую его проводят учителя не специализированных образовательных школ, а также слабого материально-технического обеспечения учебного процесса (отсутствие наглядных и демонстрационных пособий, лабораторных работ и т.д.).

2. Получение знаний в современных условиях занимает в жизни ребенка-инвалида гипертрофированно большую часть, что даёт минимальные возможности реализовать себя, адаптироваться в обществе.

Сегодня в центре дистанционного образования обучается 210 детей-инвалидов из разных районов и городов Алтайского края. Дистанционное обучение обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с детьми-инвалидами. Главным образом, эффективность достигается за счет индивидуализации обучения: каждый ребенок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него темпе; каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения той или иной дисциплины. Преимущества дистанционного обучения для детей - инвалидов очевидны: это индивидуализация, гибкость и адаптивность обучения.

Дистанционное образование, несомненно, имеет свои преимущества перед традиционными формами обучения. Оно решает психологические проблемы учащегося, снимает временные и пространственные ограничения, проблемы удалённости от учебных заведений, помогает учиться людям с физическими недостатками, имеющими индивидуальные черты и неординарные особенности, расширяет коммуникативную сферу учеников и педагогов.

Опыт работы краевого центра дистанционного образования на протяжении четырех лет показал, что дети-инвалиды, включенные в данный проект, получают качественные образовательные услуги: учебные занятия с использованием специализированного оборудования, периферийным оснащением, коррекционные занятия логопеда, психолога, дополнительное образование. В летнее время предоставляется возможность выезда учащихся в оздоровительный лагерь «Лицейская дача», расположенный в предгорьях края в с. Алтайское Алтайского района. Здесь учащиеся не только отдыхают, но главное, общаются между собой очно, заводят крепкую дружбу.

Однако надо представлять, что дистанционное Интернет-обучение не является панацеей. При его применении существует ряд проблем, к основным из которых относятся:

1. Отсутствие технической возможности подключения интернет-линии в отдаленных районах Алтайского края.

2. Низкое качество предоставления Интернет-соединений в силу территориальной отдаленности.

3. Проблемы, связанные с самостоятельным характером обучения. Некоторым обучаемым трудно учиться без живого общения с преподавателем (и другими обучаемыми). В этом случае программа дистанционного обучения может затруднить усвоение материала или увеличить срок обучения.

4. Недостаточное владение компьютером учащимися и их родителей.

5. Психологические особенности детей-инвалидов.

Чем бы ни занимался в своей жизни ребенок, какие бы физические, интеллектуальные или психические ограничения ни довели в его судьбе, каждый ребенок заслуживает достойного существования и способен к полноценной самореализации, одной из таких возможностей для детей-инвалидов является дистанционное образование.

*Галина М.С.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Гиенко Л.Н., канд. пед. наук, доцент*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ**

Насилие в семье – огромная социальная и социально-психологическая проблема. К сожалению, это явление достаточно распространенное во всем мире и во всех слоях населения. Провоцируют и стимулируют семейные конфликты пьянство одного или обоих родителей, а также грубость, переходящая в жестокость в отношении между супругами и в их отношении к детям.

Жестокое обращение в семье наносит детям серьезные психические травмы. А объяснение этому простое: жестокость родителей порождает жестокость детей – прочный круг замыкается. В других случаях дети, пытаясь как-то приспособиться к трудной ситуации, избежать жестокости старших, вынуждены искать различные средства самозащиты. Наиболее распространенные из них – ложь и хитрость, которые в дальнейшем становятся устойчивыми чертами детского характера.

Проблема насилия, например, в семье отражает дисгармонию, существующую во взаимоотношениях в обществе [3]. Всё выше обозначенное говорит об актуальности данной проблемы.

Жестокое обращение с детьми – это умышленное нанесение физического и/или психологического ущерба и страдания членам семьи, включая угрозы совершения таких актов, как принуждение, лишение личной свободы, т.е. насилие – это действие, посредством которого добиваются неограниченной власти над человеком,

полного контроля поведения, мыслей, чувств другого человека. Способами достижения подобной власти и контроля являются унижение, оскорбление, угрозы, запугивание, манипуляции, шантаж, угроза физического воздействия, чрезмерное ограничение, а так же использование физического, психологического и экономического насилия [1].

Существуют различные виды и формы жестокого обращения с детьми, но их следствием всегда является: серьезный ущерб для здоровья, развития и социализации ребенка, нередко – угроза для жизни. Пострадавшие от насилия дети отстают в развитии, страдают различными физическими и психоэмоциональными расстройствами. Различают ближайшие и отдаленные последствия жестокого обращения к детям. К ближайшим последствиям относятся физические травмы, повреждения. Среди отдаленных последствий жестокого обращения к детям выделяются нарушения, физического и психического развития ребенка, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения.

Исследование показывает, что 80 – 90% детей, ставших свидетелями насилия в семье, вырастая, переносят такую же модель гендерного поведения в свою будущую жизнь. Юноши становятся агрессивными по отношению к своим будущим женам, детям, а также по отношению к своим уже престарелым родителям, а девушки выбирают более агрессивных партнеров. 85% людей, содержащихся в колониях, в детстве испытывали насилие или были его свидетелями.

Технология профилактики жестокого обращения с детьми заключается в позитивном изменении среды, в которой находится жертва насилия. Помощь направлена на выявление случаев физического и эмоционального насилия и осуществляется поэтапно:

- ведение просветительской работы среди населения;
- телефонное консультирование;
- предоставление женщинам полной информации о социальной, психологической, юридической и медицинской помощи;
- формирование поддерживающей среды;
- организация работы со специалистами, отвечающими за воспитание ребенка, родителями, формирование у них мотивации к изменениям;
- социальный патронаж.

На протяжении всех этапов производится социальное сопровождение семьи. Социальные педагоги курируют семью. Подбадривают, мотивируют, настаивают, интересуются состоянием дел ребенка и родителя, подчеркивая интерес и уважение к личности (но не к проблемному поведению) и веру в существование ресурсов семьи.

В процессе работы с семьей социальный педагог решает следующие задачи:

- помочь родителям найти подходящую систему воспитания, альтернативные методы, чтобы набор средств родительского воздействия исключал телесные наказания;
- дать общее представление о том, как можно воспитывать детей, не прибегая к жестокости и телесным наказаниям, а устанавливая для маленьких членов семьи определенные рамки поведения.

Работа с родителями начинается с диагностики. Устанавливаются контакты с семьей, собирается информация о социальной ситуации с использованием различных источников. Организуются консультирование, проводятся беседы с узкими специалистами.

Одним из основных моментов является информационно-просветительская работа с семьей. С целью необходимого информирования родителей о проблеме насилия в семье специалистами выпускаются памятки для родителей, организуются педагогические гостиные, «круглые столы», лекции по темам, например, «Наказание должно быть разумным и прямо связано с содержанием поступка», «Побои - не метод воспитания» и т.д. Используются возможности местной прессы.

В работе с детьми используются программы взаимодействия специалистов по социальной работе, социальных педагогов и психологов. Профилактическая работа объединяет беседы, лекции с целью разъяснения опасности насилия и ориентации детей на то, чтобы, находясь в трудной жизненной ситуации, они в любой момент знали, что необходимо обратиться за помощью в Центр, где им будет оказана психологическая, педагогическая, социальная, юридическая помощь.

Таким образом, представленная технология профилактики жестокого обращения с детьми опирается на позитивное изменение миктофакторов социализации и информационно-просветительскую работу, что способствует снижению случаев жестокого обращения с детьми.

#### **Библиографический список**

1. Социальному работнику о проблеме домашнего насилия / под ред А. М. Синельникова – М. : Университетская книга, 2001. – 128 с.
2. Уголовный кодекс Российской Федерации. – М. : Юркнига, 2004.
3. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации / под ред. Н.М. Платоновой, Ю.П. Платонова. – СПб. : Речь, 2004. – 153 с.

## **ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛА**

Общепринято, что профессиональное выгорание является одной из серьезнейших проблем в сфере современной профессиональной деятельности. Сам термин «выгорание» имеет достаточно длительную, около 30-40 лет неоднозначную историю. «Местом рождения» и становления данного психологического феномена является США. Как отмечают западные психологи, история изучения выгорания в американской науке выходит на качественно новый уровень познания.

Во-первых, выгорание стало изучаться не только в широком круге социальных профессий, но и у офисных работников, военнослужащих, руководителей. Во-вторых, исследование выгорания опираются на разработанную методологию. В-третьих, разнообразнее стал психодиагностический инструментарий [2]. Ведь сложный характер синдрома профессионального выгорания, а также разнородность интерпретации его причин и проявлений требует поиска исследовательских стратегий и создания соответствующего психологического инструментария [4]. В-четвертых, помимо использования лонгитюдного метода, проводятся кросс-культурные исследования выгорания. В-пятых, наблюдается «выход» синдрома выгорания из узкого толкования его в рамках трудовой деятельности и приобретение им статуса экзистенциального явления [2].

В переводе с английского, термин «burnout» на русский отечественными авторами используются следующие варианты перевода:

- эмоциональное выгорание (Т.И. Ронгинская, 2002);
- эмоциональное сгорание (Т.С. Яценко, 1989; Т.В. Форманюк, 1994; В.В. Бойко, 1996);
- эмоциональное перегорание (В.Д. Вид, Е.И. Лозинская, 1998);
- профессиональное выгорание (Н.В. Самоукина, 2003);
- психическое выгорание (Е.В. Орел, 1999).

Это объясняется разными взглядами на его природу и теоретическими представлениями [1].

На сегодняшний день, как в западной, так и в отечественной науке до сих пор не разработано единого механизма развития выгорания, его причин возникновения, нет общепринятой научно обоснованной модели терапии и реабилитации специалистов, подверженных этому явлению; дискутируется вопрос о специфичности синдрома [2].

Как и любую болезнь, выгорание можно предупредить, и это гораздо легче, чем лечить.

Известно, что к выгоранию склонны люди тонко чувствующие, эмпатичные, склонные к интраверсии, имеющие гуманистическую, ориентированную на людей жизненную установку, весьма склонные отождествляться с другими личности [6].

Как же предупредить развитие профессионального выгорания?

1. Изменить условия работы, насколько это возможно.
2. Снизить нагрузку на работе, сочетать ее с учебой, исследованием, написанием научных статей.
3. Задать себе вопрос: «Как я хочу работать, где, кем?»
4. Оценивать свою жизнь вообще – живется ли так как хочется.
5. Организовать свою жизнь так, чтобы было хобби, не связанное с работой.
6. Изменить свою социальную жизнь (важно, чтобы друзья были не коллегами, а представителями какой-либо другой профессии).
7. Уделять внимание своему здоровью: необходимо спать достаточное количество времени, уметь лечить себя без лекарств, хотя бы травами.
8. Знать цену себе и своей работе.
9. Полноценно отдыхать, не спешить.
10. Участвовать в семинарах, конференциях.
11. Проходить квалифицированную профессиональную подготовку.
12. Важным является умение разделить личное и профессиональное пространства и адекватно распределить ответственность [6].
13. Научитесь рационально использовать свой труд. Старайтесь распределять свои дела по важности и срочности.
14. Научитесь вовремя говорить «нет». Не позволяйте «навешивать» на себя дополнительные обязанности.
15. Обращайтесь за помощью. Все знать и делать самому – крайне тяжелое бремя.
16. Сохраняйте нормальный распорядок вашей жизни, насколько это возможно.
17. Дольше и чаще общайтесь с людьми, которые вам приятны.
18. Осуществляйте анализ событий, прошедших за день [5]

### **Библиографический список**

1. Водопьянова, Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2011. – 160 с.
2. Выгорание и профессионализация: сб. науч. тр. / под ред. В. В. Лукьянова, А. Б. Леоновой, А. А. Обознова, А. С. Чернышева, Н. Е. Водопьяновой ; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2013. – 440 с.

3. Котова, Е. В. Профилактика синдрома профессионального выгорания : учебное пособие [ Электронный ресурс ].- Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. Ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2013.
4. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – №3. – С. 85-95.
5. Синдром эмоционального выгорания. Управление персоналом. По материалам веб-сайта // <http://psyfactor.org/personal/>
6. Михайлова, В. П. Юридическая психология : учебное пособие / В. П. Михайлова, Н. И. Коротченкова, Л. А. Александрова. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 392 с.

**Игнатенко А.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Гиенко Л.Н., канд. пед. наук, доцент*

### **СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (на примере Нижнечуманской школы Баевского района Алтайского края, МБОУ СОШ № 106 г. Барнаула, МБОУ Лицей «Сигма» г. Барнаула)**

Практическая ориентация образования сосредоточена на актуализации востребованного в жизни знания, формировании функциональной грамотности и, как результат, реализации собственных жизненных устремлений учащихся.

В проекте Минобрнауки России «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» конкретизируется главное направление компетентного подхода: «важнейшим компонентом новой модели школьного образования является ее ориентация на практические навыки, на способности применять знания, реализовывать собственные проекты» [3, с. 48].

Школа призвана формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, т.е. ключевые компетенции в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Особое место отводится становлению социальной компетентности учащихся.

По мнению Н.В. Веселковой, Е.В. Прямиковой, под социальной компетентностью личности понимаются «знания, умения и навыки конкретного индивида, приобретенные и усвоенные им в результате взаимодействия с социумом, и его способность ориентироваться в социальной среде» [2, с.30].

Рассматривая социальную компетентность как личностное формирование, И.И. Лукьянова трактует данный феномен как сознательное выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, установках на определенное поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию [1].

В исследованиях С.А. Учуровой социальная компетентность – способность устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать на себя гражданскую ответственность, участвовать в решении проблем страны и региона, проявлять нравственные отношения к другим людям, регулировать конфликты не насильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов. Именно школа может и должна взять на себя функции позитивной социализации детей, преобразуя режим выживания в норму развития, полноценного духовного становления, познания школьником себя и окружающего мира, принятия социальных норм поведения, обеспечение гармоничного взросления [4].

На базах муниципального казенного образовательного учреждения (МКОУ) Нижнечуманской средней общеобразовательной школы Баевского района Алтайского края; муниципального бюджетного образовательного учреждения (МБОУ) СОШ № 106 г. Барнаула; муниципального бюджетного образовательного учреждения (МБОУ) Лицей «Сигма» было проведено исследование с целью выявления уровня социальной компетентности учащихся. Всего в эксперименте приняло участие 104 учащихся (6-ой, 7-ой, 8-ой, 9-ый, 10-е классы). Результаты диагностики представлены в таблице 1, 2, 3.

Для изучения показателей социальной компетентности подростков мы провели диагностику по методике «Шкала социальной компетентности» А.М. Прихожан. «Шкала социальной компетентности» А.М. Прихожан направлена на выявление, как общего уровня социальной компетентности подростка, так и компетентность в отдельных областях.

Таблица 1

#### **Результаты исследования по методике «Шкала социальной компетентности» учащихся МКОУ Нижнечуманская СОШ**

| Уровни социальной компетентности | Кол-во | 6 класс | Кол-во | 8 класс | Кол-во | 10 класс |
|----------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|----------|
| низкий уровень                   | 2      | 15,4 %  | 2      | 17 %    | 1      | 12,5 %   |
| средний уровень                  | 8      | 61,6 %  | 7      | 58 %    | 5      | 62,5 %   |
| высокий уровень                  | 3      | 23 %    | 3      | 25 %    | 2      | 25 %     |

На основании представленных данных можно сделать вывод, что высокий уровень социальной компетентности в 6 классе зафиксирован у 15,4%, в 8 классе у 16,7%, в 10 классе у 25%. Для остальных характерны средний и низкий уровни, что говорит о недостаточно сформированной социальной компетентности. Сельская школа имеет свою специфику. Для нее характерны: малая наполняемость класса, многопредметность в работе одного учителя, особенное и природное окружение.

Таблица 2

**Результаты исследования по методике «Шкала социальной компетентности» МБОУ СОШ № 106**

| Уровни социальной компетентности | Ко-во | 8 класс | Кол-во | 9 класс |
|----------------------------------|-------|---------|--------|---------|
| низкий уровень                   | 4     | 22,2 %  | 3      | 12 %    |
| средний уровень                  | 11    | 61,2 %  | 18     | 72 %    |
| высокий уровень                  | 3     | 16,6 %  | 4      | 16 %    |

Исследование показало, что у подростков в 8 и 9 классах на высоком уровне находятся 16,6% и 15,9%. Для подросткового возраста характерен кризис, который состоит в том, что в этот период через борьбу за независимость, подросток удовлетворяет свои потребности в самопознании и самоутверждении.

Подростковый возраст наиболее уязвим для неблагоприятных воздействий окружающей среды, ведущих к нарушению социального развития личности. Подростки могут стать жертвами процесса социализации под влиянием таких опасностей, как непонимание окружающих, одиночество, потеря жизненной перспективы, курение, алкоголизм, интернет зависимость, аморальность родителей, гипо- и гиперопека и др.

В связи с этим актуальным в деятельности социального педагога становится социально-педагогическая помощь и поддержка в становлении социальной компетентности.

Таблица 3

**Результаты исследования по методике «Шкала социальной компетентности» МБОУ Лицей «Сигма»**

| Уровни социальной компетентности | Кол-во | 8 Г класс | Кол-во | 8 Д класс |
|----------------------------------|--------|-----------|--------|-----------|
| низкий уровень                   | 2      | 15,5 %    | 2      | 13,3 %    |
| средний уровень                  | 8      | 61,5 %    | 8      | 53,4 %    |
| высокий уровень                  | 3      | 23 %      | 5      | 33,3 %    |

Исследование социальной компетентности подростков в лицее показало, что высокий уровень зафиксирован у 23% в 8<sup>Г</sup> у 33,3% в 8<sup>Д</sup> классе. Как благоприятная тенденция отмечено, что показатели в лицее выше, чем в двух предыдущих школах. Различия в результатах уровня сформированности социальной компетентности объясняется местожительством (село/город), направленностью работы школ/лицей.

Таким образом, становление социальной компетентности сложный, многогранный процесс.

Исходя, из выше сказанного, важным направлением деятельности социального педагога считаем вовлечение учащихся в социально значимые виды деятельности с целью развития социальной компетентности. Для этого необходимо задействовать различные институты социализации (школу, семью, референтные группы), а также регулярно проводить диагностику и по результатам исследований организовывать различные подростковые объединения, занятия по интересам.

**Библиографический список**

1. Лукьянова, И. И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков / И. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 41–47.
2. Прямикова, Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е. В. Прямикова // СОЦИС. – 2009. – № 7. – С. 126-132.
3. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики: Проект Минобрнауки России // Вестник образования. – 2008. – № 14. – С. 48.
4. Учурова, С. А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе : монография / С.А. Учурова. – Екатеринбург : УРФУ, 2011. – 196 с.

**Карслян А.К.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Свиридов А.Н., канд. пед. наук, профессор*

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЫ**

Объективным отражением подхода государства и мирового сообщества в целом к воспитанию у детей духовно-нравственного отношения, толерантности в современном обществе стали следующие стратегические документы: «Декларация прав человека»; «Конвенция о правах ребёнка»; «Декларация принципов толерантности» (ЮНЕСКО, 1995); Конституция РФ; ФЗ от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»; ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Основой деятельности любого

педагога образовательного коллектива является Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), не исключением в этом случае является и социальный педагог [6].

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, независимо от того к какой национальной группе он принадлежит: - любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;

- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;

- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;

- социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством;

- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

- осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;

- ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Работа социального педагога в рамках многонационального детского коллектива должна содействовать:

- воспитанию российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической;

- формированию осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира;

- готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания;

- освоению социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учётом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей;

- развитию морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формированию нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам [2].

Программа работы социального педагога должна быть построена на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество, и направлена на развитие и воспитание компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа России.

В качестве объекта воспитательного воздействия необходимо рассматривать этническую микрогруппу как исходную единицу социальной структуры многонационального коллектива. Последняя представляет собой объединение людей одной национальности, характеризующееся единым языком, общими национально-психологическими особенностями, культурным единообразием и этногрупповым самосознанием, наличием внутригрупповых норм и принципов. В многонациональном коллективе таких микрогрупп может быть несколько. Их члены реагируют на однотипные воспитательные воздействия по-разному, определяя в большой степени функционирование различных общеколлективных социальных и морально-психологических ценностей, например общественного мнения, групповых настроений, традиций и т. д. И поскольку для результативной деятельности всего коллектива необходимо единство отдельных, возникающих в каждой этнической микрогруппе социально-психологических процессов, постольку главной задачей воспитательной работы в многонациональном коллективе должно быть целенаправленное вовлечение членов всех микрогрупп в общее русло полезной активности [1].

Воспитательная работа при этом значительно усложняется, требует большей напряженности усилий, объёмных знаний, профессиональной подготовленности, высокого педагогического мастерства. Приоритетное значение приобретает знание социальным педагогом существа национально-психологических процессов, происходящих в школьном коллективе, умение учитывать закономерности их проявления.

Социальный педагог должен делать все от него зависящее, чтобы воспитательная работа была хорошо продумана, тщательно спланирована, последовательна на всех своих этапах.

Основным элементом этой деятельности является:

- Изучение специфики представителей различных этнических общностей. Социальный педагог предварительно знакомится с нравами, обычаями, традициями народов, которые его интересуют;

- Осмысление социальным педагогом характера взаимоотношений, нравственно-психологической атмосферы в многонациональном коллективе. Этот процесс не может не опираться на рекомендации ученых. Могут быть использованы специальные методики, способные показать общую картину межнациональных отношений в коллективе, позволяющие определить направления совершенствования воспитательного процесса;



- Деятельность социального педагога по сплочению многонационального коллектива. Необходимо повернуться лицом к каждому конкретному человеку, каждому представителю той или иной этнической общности. Путем учета и изменения собственных действий, изучения характера взаимоотношений в различных микрогруппах и коллективе в целом надо получить четкое представление о мнениях и позициях каждого ребенка по поводу национально окрашенных проблем, возникающих в ходе совместной деятельности.

- Особое место в сплочении многонационального коллектива должно занимать интернациональное воспитание. Эффективности его осуществления и на этой основе сплочению людей разной национальной принадлежности должна способствовать вся система действий руководителя, весь уклад трудовой жизни.

- Социальный педагог обязан постоянно анализировать положение дел в межнациональных отношениях, следить за тем, чтобы укреплялась дружба между представителями разных национальностей.

- В многонациональном коллективе необходимо организовывать решительную борьбу с пережитками в сознании и поведении людей, делать все возможное для искоренения предрассудков, эгоизма, национальной ограниченности.

- Обязательным направлением деятельности социального педагога следует считать усилия по предотвращению конфликтных ситуаций в школьном ученическом коллективе. Конфликты на национальной почве являются следствием неправильного отношения представителей одной национальности к другой. Необходимо тщательно разобраться в их причинах.

Таким образом, учет национально-психологических особенностей в воспитательной работе в многонациональном школьном коллективе не только является важной предпосылкой повышения ее эффективности, но и представляет собой сложный процесс использования целого ряда специальных знаний и навыков, которые нужно формировать у руководителей многонациональных коллективов, социальных работников и социальных педагогов.

#### **Библиографический список**

1. Джурицкий, А. Н. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом : учебное пособие / А. Н. Джурицкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – 118 с.
2. Зайцева, М. Проект «Подросток и толерантность» // Справочник классного руководителя. – 2010. – № 1. – С. 10-18.

**Кукалева Т.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Гиенко Л.Н., канд. пед. наук, доцент*

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Для современного образования во всем мире значимой является тенденция к усилению ориентации на субъективный опыт обучающегося, развитие творчества в сочетании с ответственностью за результат своих действий. Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способные выходить за пределы нормативной деятельности и осуществлять инновационные, творческие процессы, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны.

В социально-психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» связано с определенным видом деятельности и означает, согласно словарю, «осведомленность, авторитетность в какой-либо области», а «компетенция» имеет следующее значение: «Круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении». А.С. Белкин характеризует компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет. А.И. Савенков утверждает, что исследования социальных компетенций в последние годы актуализировались в связи с исследованием эмоционального и социального интеллекта.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины «компетенция», «компетентность». «Компетенция» в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. И.А. Зимняя выделяет 10 основных компетенций, которые представлены в трех группах: 1. Компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности. 2. Компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми. 3. Компетенции, относящиеся к различным видам деятельности человека [2].

А.В. Хуторской выделяет семь ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции – обеспечивают механизм самоопределения.
2. Общекультурные компетенции – культурологическое и всечеловеческое понимания мира.
3. Учебно-познавательные компетенции – знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.
4. Информационные компетенции. Способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её.

5. Коммуникативные компетенции. Обучающийся должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.
6. Социально-трудовые компетенции. Владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.
7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [5].

Исследование социальной компетентности имеют давнюю историю, Э.Л. Торндайк разработал компетенцию социального интеллекта (1920), где подчеркивал его многомерную природу и определял, как способность понимать других и поступать мудро в отношении других. По мнению С.Н. Краснокутской социальная компетентность – это «способность достигать личных целей в социальном взаимодействии, постоянно поддерживая хорошие отношения с другими людьми во всех ситуациях», «фактор повышения конкурентоспособности личности на рынке труда и эффективности выполнения основных социальных функций в обществе» [3]. В.И. Загвязинский социальную компетентность определяет, как способность устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать на себя гражданскую ответственность, участвовать в решении проблем страны и региона, проявлять нравственные отношения к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов [1].

Обобщая выше представленные характеристики, социальную компетентность следует понимать как высший уровень социальной активности личности, направленный на освоение и развитие социальной действительности, которая достигается в процессе деятельности, поведения, общения и т.д., благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций, совокупность знаний, умений и навыков и качеств, необходимых для социальной деятельности, связанных со способностью личности к адаптации в обществе, самореализации, самоактуализации и самоопределению. Психологические составляющие социальной компетентности являются внутренними ресурсами и механизмами социальной активизации личности, способствующими или препятствующими (в случае недоразвитости) адаптации личности в обществе, самореализации и самоопределению.

Развитие социальных компетенций позволяет предотвратить нежелательные для личности и общества последствия и создать эффективные модели социального взаимодействия, поведения, взаимоотношений. Формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В итоге у учащегося развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых, до производственных и социальных. Компетентность не является прямым результатом знаний (можно многое знать, но не уметь применять знания). Компетентность приобретается в деятельности.

Компетентности специалиста XXI века, по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности.

Основной отличительной особенностью компетентностно-ориентированного профессионального педагогического образования является ориентация процесса профессиональной подготовки на получение конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессиональных педагогических задач. Поэтому особого внимания в преподавании общеобразовательных дисциплин и в ходе профессионального образования заслуживает компетентностный подход.

Исследование по изучению социальной компетентности обучающихся осуществлялось на базе КГБОУ НПО «профессионального училища № 8 (36 обучающихся по 3 специальностям).

В процессе экспериментальной работы подобран соответствующий диагностический инструментарий: методика для изучения социализированности личности учащегося (М.И. Рожков). Опросник социально-коммуникативной компетентности (Р.В. Овчаровой).

Результаты, полученные в процессе исследования, представлены в таблицах 1; 2; 3.

Таблица 1

**Результаты диагностики по определению социализированности личности  
(обучающихся по профессии повар) в баллах**

| Респонденты / критерии | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | Ср. знач. |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|
| адаптированность       | 2,6 | 2,6 | 2,4 | 2,6 | 2,0 | 0,6 | 2   | 2,4 | 2,0 | 2,4 | 3,0 | 2,2       |
| автономность           | 2,2 | 2,0 | 2,8 | 2,6 | 2,2 | 1,0 | 2,2 | 2,0 | 1,4 | 1,6 | 2,4 | 2,0       |
| активность             | 3,0 | 2,8 | 3,8 | 3,4 | 3,2 | 1,8 | 3,4 | 3,8 | 3,0 | 3,0 | 3,6 | 3,2       |
| нравственность         | 3,4 | 3,2 | 3,8 | 2,4 | 3,4 | 0,6 | 3,4 | 3,4 | 2,8 | 3,0 | 3,6 | 3,0       |

**Результаты диагностики по определению социализированности личности  
(обучающихся по профессии швея) в баллах**

| Респонденты / критерии | 1   | 2 | 3   | 4 | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | Ср. знач. |
|------------------------|-----|---|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|
| адаптированность       | 3,2 | 4 | 1,0 | 4 | 3,0 | 1,8 | 2,2 | 4,0 | 1,8 | 1,6 | 2,8 | 2,7       |
| автономность           | 2,6 | 4 | 1,6 | 4 | 1,4 | 3,8 | 2,0 | 2,0 | 2,4 | 2,2 | 2,0 | 2,5       |
| активность             | 3,2 | 4 | 2,6 | 4 | 3,4 | 3,6 | 3,2 | 3,2 | 3,0 | 2,2 | 3,0 | 3,2       |
| нравственность         | 3,6 | 4 | 4,0 | 4 | 2,8 | 2,6 | 3,0 | 2,8 | 1,6 | 2,6 | 3,8 | 3,2       |

Таблица 3

**Результаты диагностики по определению социализированности личности  
(по профессии плодоовощевод) в баллах**

| Респонденты / критерии | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14  | Ср. знач. |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|
| адаптированность       | 3,4 | 3,2 | 3,4 | 3,2 | 3,2 | 2,2 | 2,8 | 2,0 | 3,0 | 2,6 | 3,0 | 1,8 | 2,8 | 3,8 | 2,9       |
| автономность           | 3,0 | 2,4 | 3,2 | 3,2 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,4 | 3,0 | 1,6 | 3,0 | 2,0 | 2,4 | 2,4 | 2,5       |
| активность             | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,8 | 1,2 | 3,4 | 2,6 | 3,8 | 2,2 | 2,4 | 1,2 | 3,2 | 3,2 | 2,8       |
| нравственность         | 3,2 | 3,6 | 3,6 | 2,0 | 3,6 | 3,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 1,4 | 3,8 | 3,8 | 3,1       |

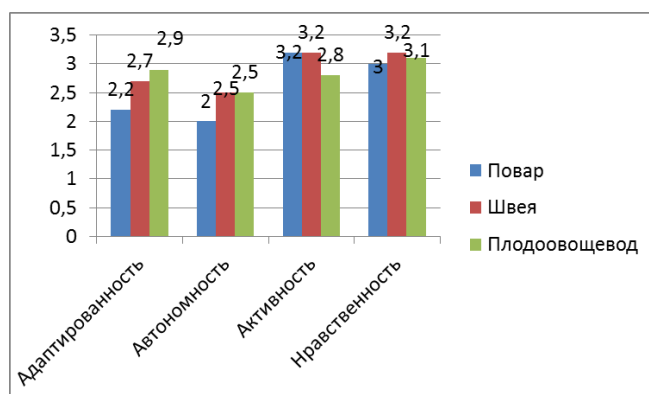


Рис. 1. Результаты диагностики социализированности по специальностям (в баллах)

Анализируя данные, полученные в результате исследования, можно сказать следующее:

- по критерию «социальная адаптированность» средний показатель усвоения представлений о нормах и ценностях общества. Так, у обучающихся по профессии повар уровень адаптированности – 2,2, у швей – 2,7, у плодоовощеводов – 2,9;

- по критерию «автономность» у обучающихся по профессии повар – 2,0, у швей – 2,5, у плодоовощеводов – 2,5, т. е. средний уровень способности самостоятельно создавать или выбирать моральные правила для своей жизни и поведения;

- по критерию «активность» высокий показатель личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию испытуемых к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира: у поваров – 3,2, у швей – 3,2, у плодоовощеводов средний показатель – 2,8;

- по критерию «нравственной воспитанности» высокий показатель приверженности испытуемых гуманистическим нормам жизнедеятельности.

Анализируя данные с учетом категорий обучающихся: 1) дети-сироты, окончивших специальную общеобразовательную школу VIII вида (для детей с нарушением интеллекта); 2) специальный (коррекционный) класс образовательного учреждения (см. рис. 1) можно констатировать, что обучающимся не знакомы законы материального мира, поэтому гуманистические нормы жизнедеятельности для них естественны. Так же как и стремление проявить себя в жизни, обратить на себя внимание. Проблематично то, что воспитанники детских домов значительно реже, чем домашние дети говорят о своем будущем, т. е. временная перспектива у них ограничена самым ближайшим будущим (день-два). В этих случаях адаптации и автономности способствует применение специальных средств коррекции, изучение закономерностей психического развития, формирования личности детей под воздействием специальных методов и приемов воспитания и обучения.

Таким образом, компетентностный подход и социальные компетенции в современном российском образовании обозначают вектор организации социально-педагогической деятельности в процессе успешной социализации и адаптации социального опыта в процессе решения определенных проблем.

#### **Библиографический список**

1. Загвязинский, В. И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / В.И. Загвязинский, О.А. Селиванова. – М. : Изд-во Юрайт, 2012. – 405 с.

2. Зимняя, И. А. Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов и проекта TUNING / И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2007. – №11. – С. 22-27.
3. Красноруцкая, С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Красноруцкая. – Ставрополь, 2006. – 178 с.
4. Савенков, А. И. Новые тенденции в исследованиях психологии одаренности и творчества // Современные технологии высшего профессионального образования : сб. статей. – М., 2006. – 110 с.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 18-23.

**Купцова Т.В.**

Москва, МПГУ

Научный руководитель:

Серякова С.Б., доктор пед. наук, профессор

## ОСОБЕННОСТИ СУБКУЛЬТУРЫ ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ

Футбольные фанаты являются закрытой субкультурой и имеют широкое распространение во многих странах, при этом, не основываясь ни на какой политической и аполитической идеологии. В это движение вовлечены молодые люди из различных слоев общества, с различным образованием, местом жительства, семейным положением и работой, и отличаются между собой не только материальными возможностями, но и ценностными ориентациями, жизненными установками, духовными и физическими потребностями, образом и стилем жизни.

В нашей стране субкультура футбольных фанатов и ее фактическая характеристика, почти не изучена с научной точки зрения. В советское время, изучение личности футбольного фаната, не проводилось, тем не менее, термин «фанат» появился именно в это время. Не раскрывая понятие термина «фанат», многие авторы пытались описать поведение и социально-психологические особенности людей, посещающих стадионы.

В научной литературе эта проблема не достаточно изучена. Книг касающихся этой проблемы, почти не имеется. Широкое распространение, она получает на просторах интернета или в СМИ. Многие сайты, журналы, газеты обсуждают фанатские движения и инциденты, возникающие между ними. Обсуждаются акции, которые делают те или иные фанатские группировки, для поддержки своих клубов на стадионе. Во многих средствах массовой информации футбольный фанат становится футбольным хулиганом, который приходит на стадион не ради того, чтобы посмотреть на матч любимой команды, а для того, чтобы подраться и устроить беспорядки. Для того чтобы понять, что на самом деле представляет собой субкультура футбольных фанатов, необходимо знать, какие особенности в развитии этой субкультуры преобладают и характеризуют состояние ее сознания, на что ориентируются футбольные фанаты и почему их привлекает именно эта субкультура.

Сложилось противоречие между необходимостью изучения субкультуры футбольных фанатов и ее недостаточной изученности в науке. Проблема исследования: каковы особенности субкультуры футбольных фанатов? Решение данной проблемы составляет цель исследования. Объект исследования: субкультура футбольных фанатов. Предмет исследования: особенности субкультуры футбольных фанатов.

Гипотеза исследования: субкультура футбольных фанатов является частью молодежной субкультуры, функционирующей непродолжительное время в ее составе в качестве субкультуры досуга на время проведения футбольных матчей и имеет следующие особенности: закрыта от внешнего мира и независима от официальных структур; футбольных фанатов побуждает интерес к футболу, они не агрессивны и их активность направлена на поддержку команды.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы и реализации цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить историю появления и развития фанатского футбольного движения в России и за рубежом.
2. Дать сущностную характеристику типов футбольных фанатов.
3. Выполнить опытно-экспериментальную работу по исследованию особенностей развития субкультуры футбольных фанатов.
4. Разработать методические рекомендации по взаимодействию с представителями субкультуры футбольных фанатов.

Методологические основы исследования: концепция социального воспитания в контексте социализации А.В. Мудрика, концепция С.И. Левиковой о молодежной субкультуре.

Теоретическая основа исследования: исследования и работы, посвященные изучению молодежной субкультуры (С.И. Левикова, А.В. Мудрик и др.), работы, посвященные классификации молодежных субкультур (Т.В. Латышева и др.), исследования субкультуры футбольных фанатов (С.В. Медников, Э.Р. Салахетдинов и др.) и др.

Для проверки выдвинутых гипотез и решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме субкультуры футбольных фанатов, авторский опросник, беседа.

Опытно-экспериментальная база исследования: 51 человек, футбольные фанаты футбольных клубов Локомотив, Спартак, ЦСКА, Торпедо. Возраст респондентов от 16 до 29 лет.

В результате проведения экспериментального и теоретического исследования удалось установить, что:

1. Субкультуру футбольных фанатов отличают: закрытость для и от внешнего мира; самоорганизация и независимость от официальных структур; ярко выраженность мировоззрения, ценностных ориентаций, поведенческих стереотипов.

2. В субкультуре футбольных фанатов нет ярко выраженной агрессивности, активность фанатов, прежде всего, направлена на поддержание команды на стадионе и организацию различных акций.

3. Главным критерием включения в субкультуру футбольных фанатов является интерес к футболу и желание поддержать команду на стадионе, возможность приобретения новых знакомств.

4. Субкультура футбольных фанатов является тем стержнем, которая создает своеобразные психологические условия, идеалы, ценности, нормы морали и поведения, которые активно ассимилируются в молодежной среде.

5. Девушки менее восприимчивы к событиям, происходящим во время футбола, и испытывают отличные от молодых людей ощущения во время футбольного матча на стадионе.

Таким образом, можно сделать вывод, что субкультура футбольных фанатов – одна из ярких субкультур, входящих в молодежную субкультуру и имеющая свои характерные, присущие только ей особенности. В связи, с чем можно говорить о подтверждении нашей гипотезы.

Важно понимать, что субкультура футбольных фанатов не имеет разрушительной основы, а направлена на включение молодых людей в общество. Учитывая большую популярность субкультуры футбольных фанатов, работа с представителями футбольного фанатского движения представляется особенно актуальной.

Данная работа может проявлять интерес для выпускников, специалистов психологов, педагогов-психологов в целях предотвращения ситуаций асоциального характера во время спортивных состязаний, а также для непосредственного взаимодействия с представителями субкультуры футбольных фанатов.

#### **Библиографический список**

1. Латышева, Т. В. Феномен молодежной субкультуры: сущность, типы / Т. В. Латышева. // Социологические исследования. – 2010. – № 6. – С. 94-95.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика. – 6-е изд., перераб. и доп. / А. В. Мудрик. – М., 2007. – 224 с.
3. Медников, С. В. Психологические составляющие агрессивного поведения футбольных болельщиков : дис...канд. психол. наук / С. В. Медников. – СПб., 2012. – 144 с.
4. Салахетдинов, Э. Р. Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной околоспортивной субкультуре : дис. ... канд. психол. наук / Э. Р. Салахетдинов. – М., 2008. – 221 с.

**Мехоношина В.С.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Гиенко Л.Н., канд. пед. наук, доцент*

## **СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В настоящее время актуальной социально-педагогической проблемой является формирование субъектной позиции молодежи. Молодому человеку необходимо хорошо ориентироваться в меняющемся мире, быть способным к самосовершенствованию и самопознанию, самобытности, уважению к другим людям и к себе. Также важно сохранение ощущения времени: устремленность в будущее, видение глобальных проблем и перспектив, полноценная жизнь в настоящем.

Субъектность – еще не субъект, но человек, обладающий отдельными способностями субъекта, это способность человека проявлять качества субъекта, такие, как инициативность, ответственность, способность к творческому, авторскому действию, самостоятельность [4]. Субъектность заключается в способностях юношества проявлять качества и свойства субъекта. Основным качеством, характеризующим субъектность юношества, является его осознанная активность как главная черта человеческого Я (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Лисина, В.И. Мухина, В.А. Петровский, В.В. Столин) [2].

Активность Я предполагает не только проявление ее вовне (самореализация в социуме), но и обращенность на себя как на объект, т.е. субъект рассматривается как источник «творческой самодетельности» и самостроительства (Г. С. Батищев, А.В. Мудрик, С. Л. Рубинштейн). Субъектная позиция – это определенная система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющая ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей и природы, совершать жизненные выборы и поступки, основным критерием которых является принятая личностью ценность [3].

На сегодняшний день многие модели поведения стали неэффективными. А именно выделение воспитания из образовательного процесса, разделение воспитания на множество видов, ограничение места и роли форм взаимодействия учителя и обучающегося. Соответственно возникли такие задачи, которые раньше не входили в педагогический круг ценностей – это внутренняя сущность человека.

Воспитание сегодня – это работа с системой отношений человека, его рефлексивными и эмоционально-волевой сферами, т. е. со всем тем, что позволяет ему усовершенствовать себя. В свою очередь субъектная позиция тесно связан с образованностью личности. Образованность рассматривается теперь как показатель общего образования, выражающийся в способности человека самостоятельно на основе использования

освоенного социального опыта решать определённый класс проблем. Поэтому, сегодня в России востребовано развивающее компетентностное образование, формирующее человеческие качества, делающие человека субъектом культуры, собственного развития и собственной жизни.

На базе ФГБОУ ВПО АлтГПА г. Барнаул проведено исследование, направленное на изучение субъектной позиции молодежи (22 студента).

Формирование субъектной позиции обучающегося предполагает:

- моделирование социально-педагогической деятельности, воссоздающей процесс формирования субъектной позиции обучающихся через развитие у них способности к постановке цели взаимодействия с человеком, к целеполаганию;

- развитие способности к рефлексивно-ценностному целеполаганию, расширяющему и углубляющему их отношения к человеку, в которых проявляются личностные свойства, содержательно определяющие субъектную позицию учащихся;

- оценку учащимися достигнутых целей совместной деятельности [5].

С учетом вышеперечисленных элементов субъектная позиция раскрывается через такие критерии как: активность, самостоятельность, контроль над эмоциями, инициативность.

Особого внимания заслуживают следующие качества и способности человека, через которые субъектная позиция так же может раскрываться: внутренняя открытость и честность; мотивационная направленность личности к успеху; критичность в оценке себя, своих действий, условий и результатов; ответственность за собственные действия и их последствия; коммуникабельность.

Для того чтобы узнать на сколько успешно формируется субъектная позиция молодого человека через эти качества, проведены соответствующие диагностические тесты и методики.

Для выявления внутренней открытости и честности был использован опросник «Честность», который показал, что у большинства испытуемых результат соответствует норме – 68,1%, очень низкий результат у 4,5% испытуемых, низкий и высокий результат у одинакового количества испытуемых по 13,6%.

Для выявления мотивационной направленности личности мы использовали диагностику «мотивации к достижению успеха» (Т. Элерса) она показала, что у большинства испытуемых средний уровень мотивации к успеху – 45,4%, низкая мотивация у 27,2% испытуемых, умеренный уровень мотивации у 18,2 %, слишком высокий уровень мотивации у 9,2% испытуемых.

Для выявления критичности к самому себе мы использовали «Тест самокритичности», который выявил, что в группе 45,4% испытуемых с высоким уровнем самокритичности, 36,4% со средним уровнем, 18,2 % с низким уровнем.

Уровень ответственности мы выявили через опросник «ДУМЭОЛП - диагностика уровня морально-этической ответственности личности», он показал, что у 31,8% испытуемых высокий уровень ответственности, у 40,9 % испытуемых средний уровень, у 27,3 % низкий уровень ответственности.

Для выявления уровня коммуникабельности мы использовали тест «Проверьте уровень своей коммуникабельности», он позволил выявить, что у 40,9 % испытуемых высокая коммуникабельность, у 31,8 % испытуемых средняя коммуникабельность, у 27,3% испытуемых коммуникабельность низкая.

По результатам исследования, определены характеристики соответствующие уровням субъектной позиции обучающихся (низкий, средний, высокий).

Высокий уровень субъектной позиции в общеобразовательном учреждении отмечается, если:

- активность мотивирована, решения принимаются без посторонней помощи, эмоции и поведение контролируются;
- выбор нужного направления осуществляется самостоятельно, наблюдаются умения прогнозирования ситуации;
- самостоятельно осуществляя выбор на рефлексивной основе, производится самоанализ и самооценка;
- самостоятельное решение своих проблемы, ответственность за свои поступки и действия.

Средний уровень, если:

- активность периодически стимулируется учителем, решения принимаются совместно, эмоции и поведение не всегда контролируются;
- наблюдается спад и подъем инициативности, вхождение в контакт и в диалог осуществляется с помощью собеседника;
- определение нужного направления, предвидение ситуации и ее сопоставление производится с посторонней помощью;
- выбор дальнейшего пути производится под влиянием наставника; самоанализ делается с помощью окружающих, испытываются затруднения в оценивании себя;
- активность не проявлена, решения учащимися самостоятельно не принимаются, поведение, и эмоции слабо контролируются;
- инициатива отсутствует, наблюдаются трудности в общении, пассивность в диалоге, часто допускаются нарушения норм литературного языка, речь отличается бедностью лексикона;
- наблюдается неготовность прогнозировать свое будущее, неумение решать свои проблемы самостоятельно и брать ответственность на себя.

Низкий уровень, если:

- активность не проявлена, решения учащимися самостоятельно не принимаются, поведение, и эмоции слабо контролируемы;
- инициатива отсутствует, наблюдаются трудности в общении, пассивность в диалоге, часто допускаются нарушения норм литературного языка, речь отличается бедностью лексикона;
- отмечается отказ от самостоятельного выбора нужного направления, не проявлено умение самостоятельно предвидеть, сопоставлять;
- актуальность выбора не осознается, констатируется неумение дать самоанализ произведенным действиям, неадекватность;
- наблюдается неготовность прогнозировать свое будущее, неумение решать свои проблемы самостоятельно и брать ответственность на себя [1].

Таким образом, обозначенные характеристики субъектной позиции молодежи влияют на их модель поведение в современных условиях, способствуют социальной активности, самостоятельной мотивации, контролю, ответственности за свои поступки и действия.

#### **Библиографический список**

1. Артемьева, Ю. А. Модель формирования субъектной позиции старшеклассников в процессе предпрофильной подготовки [Электронный ресурс] <http://www.rae.ru/use/pdf/2008/8/69.pdf>
2. Личностные особенности и детерминанты социальных представлений // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 299 с.
3. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — М. : Юрайт, 2012. — 305 с.
4. Плигин, А. А. Развитие субъектности школьников // [Электронный ресурс] – Режим доступа [http://www.pligin.ru/articles/razvitie\\_subektnosti2010.htm](http://www.pligin.ru/articles/razvitie_subektnosti2010.htm)
5. Селезнева, Н. Т. Уровни развития субъекта, их методологическая основа // Сборник материалов III всероссийской научно-практической конференции «Субъектно-развивающий подход в модернизации систем образования». – Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. – 201 с.

**Мыльникова А.В.**

*Барнаул, АлтГУ*

*Научный руководитель:*

*Дронова Е.Н., канд. пед. наук, доцент*

## **ПОДРОСТКОВАЯ ПРЕСТУПНОСТЬ: СОСТОЯНИЕ И ПУТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ**

Социальная профилактика подростковой преступности имеет большое значение для общества, так как это отклонение от нормы в столь раннем возрасте постоянно прогрессирует и очень опасно для социума. Профилактика является важным средством предотвращения развития каких-либо негативных процессов на ранних стадиях. Она позволяет с меньшими затратами снять остроту социальной проблемы и повернуть процесс в более благоприятную сторону. Актуальность социальной профилактики подростковой преступности подтверждают статистические данные [1], которые свидетельствуют о распространении противоправной деятельности несовершеннолетних в России, ее социальной опасности (см. таблицу).

Таблица

**Число несовершеннолетних, преступивших закон**

|                                    | 2010 г. | 2011 г. | 2013 г. |
|------------------------------------|---------|---------|---------|
| <i>Российская Федерация</i>        | 72692   | 65963   | 60761   |
| <i>Сибирский федеральный округ</i> | 16848   | 15293   | 14330   |
| Республика Алтай                   | 205     | 179     | 219     |
| Республика Бурятия                 | 1043    | 1042    | 1013    |
| Республика Тыва                    | 442     | 368     | 380     |
| Республика Хакасия                 | 494     | 406     | 374     |
| <i>Алтайский край</i>              | 1576    | 1459    | 1320    |
| Красноярский край                  | 2714    | 2550    | 2177    |
| Иркутская область                  | 2267    | 1793    | 2162    |
| Кемеровская область                | 2345    | 2181    | 1882    |
| Новосибирская область              | 2328    | 2054    | 1672    |
| Омская область                     | 1275    | 1262    | 1017    |
| Томская область                    | 789     | 614     | 559     |
| Забайкальский край                 | 1370    | 1385    | 1555    |

На примере Алтайского края мы можем проследить, как менялась противоправная деятельность несовершеннолетних на протяжении 4 лет. Статистика не имеет стабильных границ, показатели 2010 году имеют наибольшее количество подростков, преступивших черту закона, – 1576, после чего данные официальной статистики идут на спад 2011 год – 1459, 2013 год – 1320. Уменьшение по показателю «число несовершеннолетних, преступивших закон» наблюдается и в Российской Федерации и в Сибирском федеральном округе, в частности. Но, острота проблемы, особенно на фоне демографического кризиса, по-прежнему имеет особо важное значение для общества.

Известно, что «проблему легче предупредить, чем решать», поэтому предметом нашего исследования выступает система превентивных мер, способствующих нейтрализации причин противоправного поведения подростков.

В Федеральном законе РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [2] профилактика определяется как система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально-опасном положении. Следовательно, для успешного выполнения задач, лежащих в основе профилактики правонарушений несовершеннолетних, необходимо, прежде всего, выявить и проанализировать основные причины и условия, которые способствуют антиобщественным, противоправным действиям подростков, дают мотивацию асоциального поведения, с целью последующего поиска методов и средств их устранения и способов противодействия.

В научной и методической литературе различают следующие виды профилактической деятельности: первичная, вторичная, третичная.

Первичная профилактика – комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения. Следует отметить, что именно первичная профилактика является важнейшим видом превентивных мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении детей и подростков, так как профилактика по своей сути предусматривает решение еще не возникших проблем, поэтому ряд мер принимается задолго до их возникновения. На уровне ранних проявлений склонности к совершению правонарушений, преступлений профилактическую функцию выполняют институты семьи и школы в лице родителей, учителей, социальных педагогов и психологов, а также система внешкольных досуговых учреждений микросоциума в форме клубов, спортивных секций, объединений по интересам и т.п. Сутью профилактической деятельности на данном этапе является создание для ребенка условий и возможностей, с одной стороны, удовлетворять свои потребности социально положительными способами, а с другой, своевременно предлагать квалифицированную помощь в субъективно сложной для ребенка жизненной ситуации, могущей стать ситуацией риска.

Вторичная профилактика – комплекс медицинских, социально-психологических, юридических и прочих мер, направленных на работу с несовершеннолетними, имеющими девиантное и асоциальное поведение (пропускающими уроки, систематически конфликтующими со сверстниками, имеющими проблемы в семье и т.п.). Основными задачами вторичной профилактики являются недопущение совершения подростком более тяжелого проступка, правонарушения, преступления; оказание своевременной социально-психологической поддержки подростку, находящемуся в сложной жизненной ситуации. К осуществлению вторичной профилактики активно привлекаются комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП), инспектора по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, социальные педагоги и психологи школы (при условии, что ребенок продолжает ее посещение), родители (при условии сохранности контакта между ними и ребенком), а также система приютов для несовершеннолетних (в системе образования и соцзащиты) в случае ухода ребенка из дома. Например, содержание деятельности КДНиЗП связано с реализацией контрольно-надзорной функции (наложение административных взысканий и материальных штрафов на родителей, не занимающихся воспитанием собственных детей, оказание морально-нравственного давления на подростка, совершившего правонарушение, но не подлежащего уголовной ответственности в силу не достижения возраста уголовной ответственности (14 лет) либо в силу случайности совершенного проступка). Смыслом профилактической деятельности в данном случае является замена возможного уголовного наказания несовершеннолетнему на административное, что в ряде случаев служит мощным тормозом негативного поведения подростка, заставляя задуматься о своем будущем.

Третичная профилактика – комплекс мер социально-психологического и юридического характера, имеющих целью предотвращение совершения повторного преступления подростком, вышедшим из мест лишения свободы. Это, как показывает социальная практика, наиболее слабо развитый в настоящее время вид профилактической деятельности. Примером мероприятий данного уровня может служить система патронажного сопровождения несовершеннолетних, вышедших из мест лишения свободы, оказание им помощи в вопросах обеспечения жильем, трудоустройства, психологического консультирования. На этом уровне к профилактике привлекаются учреждения системы исполнения наказаний, в функции которых законодательно вменено осуществление процесса перевоспитания подростков, нарушивших закон.

Первичная и вторичная профилактика включаются в общую профилактику, а третичная – относится к специальной профилактике. Общая профилактика предполагает осуществление ряда предупредительных мероприятий, направленных на предотвращение возникновения тех или иных проблем в обозримом будущем



ребенка, либо на предупреждение той или иной проблемы непосредственно перед ее возникновением. Специальной профилактикой называется система мер, направленных на решение определенной задачи: профилактика девиантного поведения, профилактика неуспеваемости, профилактика подросткового суицида.

Важно подчеркнуть, что профилактика подростковой преступности проводится не только через адресную работу с самим ребенком, но и с его семьей, родителями и иными лицами в ближайшем окружении на основе выявления их ресурсного потенциала в формировании и развитии личности. Социальная профилактика подростковой преступности носит комплексный характер, подбор методов профилактического воздействия (правовых, социальных, психологических и др.), их своевременное осуществление обеспечивают эффективность социальной профилактики на первичном, вторичном и третичном уровнях.

#### **Библиографический список**

1. Единая межведомственная информационно-статистическая система [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.fedstat.ru/indicators/start.do>
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24 июня 1999 г. №120-ФЗ (с изм. и доп.) // Собрание законодательства РФ. – 1999. - № 26 (28 июня). – Ст. 3177.

**Никитенко А.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Астахова Н.И., ст. преподаватель*

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ПОДРОСТКОВ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

На сегодняшний день, по оценкам ООН, в мире насчитывается около 650 млн человек, или около 10% населения в мире страдающих различными видами физических, умственных и сенсорных расстройств. Они представляют собой самую многочисленную группу меньшинств. Физические ограничения часто не позволяют им посещать общественные учреждения и пользоваться транспортом. Отношение общества исключает инвалидов из культурной жизни и нормальных человеческих взаимоотношений [1].

В настоящее время в школы приходит инклюзивное образование, которое предусматривает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3].

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

– разнообразие усиливает все стороны жизни человека [3].

В городе Заринске в трех общеобразовательных школах (МОУ СОШ «Бригантина», МОУ СОШ №3, МОУ СОШ №7) и в Заринском детском доме была проведена программа «Формируем позитивное отношение к людям с ОВЗ». Так как тема инклюзивного образования актуальна на сегодняшний день, то школьников (в нашем случае 8-9 классы) нужно готовить относиться к таким людям не только толерантно, но и наравне со всеми или даже позитивно. Цель данной программы: сформировать у детей правильное представление о людях с ОВЗ, а также толерантное отношение к ним. В данной программе участвовало 490 подростков.

Гипотеза: Если ребенку рассказать и показать кто такие люди с ОВЗ, то они увидят и поймут, как живут такие люди и поменяют свое отношение к ним, так как поймут, что это такие же люди, как и они, только у них имеются ограничения в возможностях.

Задачи программы:

- рассказать подросткам кто такие люди с ОВЗ;
- показать ребятам их быт, увлечения, занятость и т.п.;
- рассказать о введении программы «Безбарьерная среда».

План действий:

а) Беседа-дискуссия на тему «Кто такой человек с ОВЗ». Здесь ребята сначала могут рассказать, как они думают кто эти люди, а социальный педагог поправить, или дополнить их ответы.

б) Проводится тест-опросник, состоящий из 7 вопросов:

1. Укажите Ваш пол, Ваш возраст.
2. Есть ли у Вас знакомые, родственники с ОВЗ?
3. Если Вас попросит, о какой-либо помощи человек с ОВЗ, поможете ли Вы ему?
4. Как вы относитесь к людям с ОВЗ:

а) хорошо, б) как к обычным людям, в) агрессивно, г) с жалостью, д) др. вариант?

5. Благодаря кому/чему у вас сформировалось такое отношение?

6. Возникают ли у вас проблемы при общении с людьми с ограниченными возможностями?

7. Знаете ли Вы знаменитых людей с ОВЗ?

в) Просмотр фильма «Цирк бабочек», обсуждение этого фильма: Какие чувства вызвал у вас фильм; какие сцены фильма вам особенно запомнились, чем; чье отношение к молодому человеку с инвалидностью вызвало ваше одобрение; обратили ли вы внимание на сцены общения героя с детьми (их в фильме 4); нужно ли проявлять при человеке с ОВЗ жалость и т. п.

г) Затем показать быт Ника Вуйчича (героя просмотренного фильма), а также его увлечения, работу.

в) Обсуждение увиденного материал. Тут так же можно упомянуть и других знаменитых людей с ОВЗ, рассказать (по возможности показать) их творчество (спортсмены, актеры, певцы, художники, музыканты и др.).

г) И в завершение попросить ребят заполнить предоставляемую анкету, в которой имеется 3 вопроса:

1. Что нового узнали?

2. Изменилось ли ваше отношение к людям с ОВ?

3. Какие чувства вызвал просмотр фильма, мероприятие в целом?

д) Проанализировать результаты опросов до просмотра фильмов и после и сравнить их.

#### **Функциональные роли участников**

– социальный педагог учебного заведения;

– студентка АлтГПА – будущий социальный педагог Никитенко Анастасия Алексеевна;

– школьники или воспитанники учреждения (14-16 лет).

#### **Сроки исполнения и объем проекта**

##### *Реализация проекта*

1 день - Беседа-дискуссия на тему «Кто такой человек с ОВЗ». Проводится тест - опросник, состоящий из 7 вопросов.

2 день – Просмотр фильма «Цирк бабочек», затем показать быт, а также увлечения и работу Ника Вуйчича (героя предыдущего фильма). Проводится тест-опросник, состоящий из 3 вопросов.

3 день – подведение результатов.

##### *Результаты*

Опросник, проводимый до просмотра фильма:

• Есть ли у Вас знакомые, родственники с ОВЗ: 23,3% – да, 76,7% – нет.

• Если Вас попросит, о какой-либо помощи человек с ОВЗ, поможете ли Вы ему: 90% – да, 7,1% – возможно, 2,9% – нет.

• Как вы относитесь к людям с ОВЗ: 29,4% – хорошо, 42,6% – как к обычным людям, 22,7% – с жалостью, 5,3% – другой вариант (безразлично, противно, не хотят видеть и т.п.).

• Благодаря кому/чему у вас сформировалось такое отношение: 48,2% – родителям, 17,7% – узнали сами, 17% – СМИ, 10% – интернету, 4,1% – не знают, 3% – школе.

• Возникают ли у вас проблемы при общении с людьми с ОВЗ: 60,8% – нет, 22,4% – да, 9,4% – возможно, 7,4% – не общались.

• Знаете ли Вы знаменитых людей с ОВЗ: 52,7% – да (примеры: Андрей Востриков – шестикратный чемпион на Всемирных играх Специальной Олимпиады, Диана Гурская – певица, Егор Шарпапов – спортсмен Паралимпийской сборной России, Рем Дигга – российский реп-исполнитель и др.); 47,3% – нет.

Опросник, проводимый после просмотров фильма:

• Что нового узнали, какие выводы для себя сделали:

1) что есть такие люди, как они живут, чем занимаются;

2) не нужно проявлять перед ними свою жалость;

3) люди с ОВЗ не унывают, ведут активный образ жизни;

4) не падать духом из-за всякой мелочи;

5) нужно ценить, то что у тебя есть;

6) чем сложнее борьба, тем значительнее победа;

7) вести здоровый образ жизни;

8) не сдаваться несмотря ни на что, верить в свои силы и возможности;

9) узнали нового позитивного человека, с которого можно брать пример и др.

• Изменилось ли ваше отношение к людям с ОВ: 39,8% – да (в лучшую сторону), 60,2% – нет (т.к. оно и было хорошим).

• Какие чувства вызвал просмотр фильма, мероприятие в целом: восторг, положительные, добрые, искренние, трогательные эмоции, целеустремленность, уважение, радость, восхищение, желание помочь, удивление, гордость, сострадание, сочувствие и тому подобное. 60% опрошенных отметили, что мероприятие в целом им очень понравилось.

В ходе реализации проекта, после просмотра фильмов и обсуждения, школьники были очень заинтересованы и после группового занятия самостоятельно нашли и посмотрели другие художественные фильмы о людях с инвалидностью.

В результате реализации данной программы, ребята узнали много нового о людях с ОВЗ, и можно надеяться, что они будут относиться лучше к этим людям, чем ранее, не будут бояться помочь им,. Будущее за инклюзивным образованием. Благодаря этому мероприятию подростки больше узнают о людях с инвалидностью людей и будут лучше готовы к тому, что, возможно, и у них в классе будут учиться такие ребята.

#### **Библиографический список**

1. Всемирная Организация Здравоохранения [Электронный ресурс] <http://www.who.int/ru>
2. РИАНОВОСТИ. Особенности инклюзивного образования [Электронный ресурс] <http://ria.ru/spravka/20120903/741880407.html>
3. ФЗ «об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ гл .1, статья 2.

**Новичихина Е.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шептенко П.А., канд. пед. наук, профессор*

### **РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В современной социокультурной ситуации школа должна стать местом, где создаются благоприятные условия для межэтнического общения, где всем учащимся прививается уважение к своей культуре и культурам других народов, поскольку именно в учебно-воспитательном процессе создаются ситуации культурного, межличностного, межнационального, формального и неформального общения.

Каждая школа имеет свою духовную среду, которая находит отражение в этике взаимодействий, традициях, построении обучающего пространства. Именно в школе решается практически весь комплекс воспитательных задач, стоящих перед современным образованием. В организованной совместной деятельности учителя, родителей и учащихся возможно создание условий для формирования толерантного отношения к окружающему миру в форме единства общения и деятельности. Результатом такой работы должно стать преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и «других», создание возможностей для самовыражения с целью формирования миролюбия.

Для школы проблема воспитания толерантности актуальна сама по себе. На этом жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между 20–30 детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и с несформированностью коммуникативной деятельности. Для плодотворного воспитания детей в классе необходимо свести эти противоречия в процессе взаимодействия к некой общей основе. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание толерантности способствуют развитию сотрудничества. В школе важно научить ребенка, с одной стороны, принимать другого как значимого и ценного, а с другой стороны — критически относиться к своим собственным взглядам [4].

На сегодняшний день возникает необходимость воспитания культуры толерантности у учащихся в условиях обучения в общеобразовательной школе. Образование призвано воспитывать у учащихся чувство и сознание ответственности за настоящее и будущее мира, в котором они живут. Оно исходит из того, что предрассудки по отношению к чужим культурам возникают из-за отсутствия у людей знаний о народах и их отношениях, о национальных культурах и традициях.

В.С. Кукушин считает, что каждый человек имеет специфические национальные, общественные по своей природе, происхождению и функциям духовно-нравственные устои, так называемые ценностные ориентиры, призванные «задать» личности программу деятельности и поведения, в том числе и по отношению к другому человеку, другой народности, нации, другой материальной и духовной культуре. Это и понятно. Ведь каждый человек сугубо индивидуален в психологическом, нравственном, эстетическом отношении [3]. Поэтому целью воспитательного процесса в классе становится формирование умения конструктивно вести себя во время конфликта, завершать его справедливо и без насилия. Таким образом, необходимо создавать условия для формирования в классе атмосферы дружбы, взаимопонимания и поддержки, развивать умение действовать сообразно полученным нравственным знаниям в реальных жизненных ситуациях».

Что же касается ценностного сознания личности, национального самосознания, национальной самоидентификации, межэтнической толерантности, то с первых дней жизни они начинают формироваться в семье, через соблюдение национальных традиций, обычаев, обрядов, затем при поступлении в школу все это корректируется в деятельности человека и сохраняется на протяжении всей его жизни.

Современный школьник должен правильно воспринимать и понимать единство человечества, взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого живущих на планете, понимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции других людей, найти свое место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей. Следовательно, в настоящее время перед всеми педагогами встает вопрос: как обеспечить формирование толерантных качеств личности школьника в процессе поликультурного образования.

Целенаправленное вовлечение педагогов и родителей в процесс формирования толерантности у школьников позволяет активизировать их педагогическую позицию и способствует пересмотру взрослыми собственного оценочного отношения и поведения.

Толерантность – это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Воспитание толерантности – это воспитание потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения. Мы понимаем под термином «толерантность» – морально-нравственное качество личности, характеризующееся осознанием многомерности окружающей действительности, разнообразия форм и способов отражения её людьми, пониманием относительности точности суждений, мнений, высказываний, оценок и т. д.; знанием и уважением прав и свобод каждого человека, принятием его таким, какой он есть; терпимости в отношении любого рода «инакости», не выходя за рамки норм и правил человеческого общежития».

В понятии термина «толерантность» мы выделяем следующие аспекты:

- толерантное отношение к себе;
- толерантность в отношении с одноклассниками;
- толерантность по отношению к семье и традициям своего народа;
- межкультурная толерантность.

Важно, чтобы полученные знания эмоционально окрасились, закрепились у ребенка, перешли в мотивы поступков, приобрели побудительную силу. Далее ребенок уже сам обращает внимание на свое поведение, анализирует и оценивает его. Здесь от взрослого будет требоваться лишь незримое присутствие, координирующая, направляющая функция. Взрослый формирует положительную самооценку и способность к рефлексии своих действий.

Таким образом, воспитание толерантных взаимоотношений относится к области формирования социальной коммуникативности. Показателями степени социализации для школьников являются: способность принимать на себя ответственность и контролировать свои поступки; приобретение навыка умения действовать в соответствии с ситуацией; следование правилам, принятым в группе (классе); способность выражать адекватную эмоциональную реакцию на происходящие события.

Воспитание толерантной личности – процесс сложный, осуществляется всей социальной действительностью, окружающей ребенка, обществом, под влиянием взаимоотношений в семье, сложившихся взглядов и отношений ее членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми. Формировать толерантные качества и отношения личности ребёнка в школе необходимо, выстраивая целостную систему взаимоотношений и мероприятий. Видится три основных поля в образовательном учреждении. В школе целенаправленно формируются необходимые социальные, в том числе и толерантные, качества, – это основной образовательный процесс, жизнь классного коллектива и внеурочная деятельность учащихся.

В процессе нашего исследования, которое проводилось на базе гимназии №27 г. Барнаула с учащимися 11 класса, мы уделяли внимание формированию толерантности у учащихся при изучении некоторых дисциплин и во внеурочной деятельности. Мы учитывали, что тему толерантности иллюстрирует русская литература. Задача преподавателя на данном материале научить ребёнка толерантному отношению к людям другой национальности, к людям, придерживающимся других взглядов, к тем, кто чем-то отличается от представителей основной группы [2].

«Образование вне диалога превращается в мёртвую систему», - говорил М.М. Бахтин. Вести диалог – значит искать истину вместе. Учебный диалог – это не только форма, но и способ отношений. Он позволяет быть услышанным; главное в нём не воспроизведение информации, а размышление, обсуждение проблемы. В диалоге осуществляются важнейшие проявления человеческих отношений: взаимоуважение, взаимодополнение, взаимообогащение, сотворчество. Большое внимание уделялось воспитанию толерантности учащихся при использовании игровых занятий, моделирующих взрослый мир (в том числе мир межкультурных отношений), что позволяло подростку переживать их сложность и противоречивость.

Возможность для самовыражения, самореализации, содействовал и метод проектов. Его использование способствовало формированию умения работать вместе, высказывать своё мнение и тактично его аргументировать. Выстраивание системы толерантных отношений в образовательном процессе происходило через подбор и конструирование заданий так, чтобы акцент делался не столько на соревновании и соперничестве, сколько на взаимозависимости и взаимопомощи, для чего использовались тренинговые технологии.

Формируя толерантные отношения, мы использовали жизнь классного коллектива, организованном в русле толерантности. Складывающиеся отношения детей в классе во многом определили их личностное развитие и социальную адаптацию. Формирование толерантных отношений в классном коллективе осуществлялось через систему классных мероприятий, правильного распределения ролей и обязанностей в классе через проведение классных часов, которые целенаправленно вели учащихся к развитию запланированных качеств личности. Неформальное общение давало и возможность формировать личностные качества и установки.

Немаловажная роль отводилась внеурочной деятельности учащихся, которой уделялось внимание в стандартах нового поколения. Эта возможность использовалась для выстраивания системы формирования социально значимых качеств и установок личности, а также толерантных отношений. Ведущими формами взаимодействия участников образовательного процесса становились активные групповые формы, которые

требовали сотрудничества, с одной стороны, а с другой – предоставляли возможность ребёнку раскрыть свои возможности и качества, которые в рамках урока не всегда бывают востребованы: эмоциональные, художественные качества, взаимовыручку, эмпатию и т. п. Эти качества и ложатся в основу формирования толерантных свойств личности и толерантных отношений учащихся [1].

Проведённая нами работа дала возможность учащимся выработать личностные качества, которые способствовали развитию толерантного отношения друг к другу. Многие подростки изменили свою точку зрения по взаимодействию друг с другом: из опрошенных 27 школьников больше половины обладают высокой степенью толерантности, меньше половины учеников обладают средней степенью толерантности.

Предметом будущей работы является выработка толерантных отношений учащихся к окружающим в условиях социума.

#### **Библиографический список**

1. Асташова, Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н. А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М., 2003. – С. 74–85.
2. Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие / Ю. В. Клепцова. – М., 2004. – 505 с.
3. Кукушин, В. С. Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме, пособие для учителя / В. С. Кукушкин. – Ростов н/Д: ГинГо, 2001. – 404 с
4. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль, 2003. – 424 с.

**Носкова А.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Свиридов А.Н., канд. пед. наук, профессор*

## **ПРИЧИНЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЪЕДИНЕНИЯ СЕКТАНТСКОГО ТИПА**

Федеральный закон от 26 сентября 1997 г. № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» упорядочивает положение религиозных организаций как юридических лиц, создает условия для осуществления религиозного образования и сотрудничества религиозных организаций и государства в сферах благотворительности, культурно-просветительской деятельности и других, общественно значимых областях [1].

В законе предусмотрены разумные запреты и ограничения деятельности религиозных организаций (запрещено вовлечение малолетних в религиозные объединения и обучение религии вопреки их воле и без согласия родителей, определен светский характер государственного образования и др.). Но, несмотря на эти ограничения, в России действует около десяти всемирно известных сект, к которым в разных западных странах и США уже предъявлялись судебные иски. К их числу относятся секта «Свидетели Иеговы», Дианетика, Церковь Объединения С. Муна, церковь Часовня у Голгофы, секта Аум Синрикё, Общество Сознания Кришны и др.

Вопросам профилактики различного рода девиаций, негативных тенденций и явлений в социализации молодежи посвящены работы Е.В. Авериной, А.Б. Белинской, С.А. Беличевой, Г.А. Ворониной, И.Н. Деметьевой, А.Г. Макеевой, Д.В. Колесова, Р.В. Овчаровой, Т.П. Павленко, Н.А. Рычковой, В.М. Фокина, М.В. Шакуровой, П.А. Шептенко, Т.И. Шульги и других. Имеется ряд исследований, посвященных непосредственно профилактике влияния сектантства на молодежь (работы И.А. Галицкой, А.Н. Елизарова, И.В. Метлика, А.А. Михайловой, А.Д. Прозорова, И.П. Пронина и др.).

Теоретическое исследование причин вступления в деструктивные секты, помогло выявить основные предпосылки вовлечения в подобного рода организации: интеллектуальные, эмоциональные, социальные духовные. На первое место мы ставим эмоциональные причины, среди основных выделяют: одиночество, недостаток общения, желание почувствовать свою значимость, слабую волю в жизни, личные кризисы; непонимание со стороны окружающих; неустойчивую систему ценностей.

Следует отметить, что легкость, с которой юноши и девушки позволяют сектантам увлечь себя, объясняется отсутствием у них осведомленности о действительных целях НРД и информации по противостоянию [2].

Мы составили краткий перечень психологических факторов, которые могут способствовать вовлечению в секты. К ним относятся различные формы психических расстройств, психически больные на ранних стадиях заболевания либо на стадии ремиссии: (шизофрения, аффективный психоз, неврозы), предрасположенность к психическим заболеваниям, люди, страдающие депрессиями, акцентуированные и психопатические, люди с нарциссическими комплексами, склонность к слиянию с группой, несамоактуализированность личности, терпимость к смысловой и идеологической неопределенности, тревожность, нестабильность установок, склонность к авторитарному типу отношений и мышления, состоянии психоэмоционального стресса, испытывающие чувство одиночества или духовной неудовлетворенности, кратковременная дезадаптация, фрустрация.

Так же следует отметить наиболее часто встречающиеся причины «группы риска», способствующие вовлечению молодежи в секты [5]:

- период «экзистенциального вакуума» – отсутствие у людей смыслообразующих ценностей бытия, потеря нравственной и социальной ориентации.

- прохождение основных этапов психосоциального развития и соответствующих им кризисов.
- смена социального статуса и групповых ролей: окончание средней школы, начало жизни вне семьи, тюремное заключение, первый или последний год обучения в вузе, потеря или смена работы, развод, путешествие, переезд, болезнь, смерть близкого человека, смена образа жизни и т.д.)
- неблагоприятная ситуация в семье, порождающей острую неудовлетворенность своим существованием, что особенно характерно для детей подросткового и юношеского возраста.
- неприятие судьбы родителей и нежелание следовать их жизненным путем.

Определение причин вовлечения подростков в сектантские группы способствует качественному проектированию программ профилактики.

#### **Библиографический список**

1. О свободе совести и о религиозных объединениях, ФЗ – № 125, 26 сентября 1997 года. / [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_149069/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149069/)
2. Орел, Н. Психологические механизмы влияния тоталитарных групп на личность: профилактика и преодоление зависимости / Н. Орел // Контроль сознания и методы подавления личности : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест ; М. : ООО «Изд-во АСТ», 2001. – С. 413-443.
3. Свиридов, А. Н. Модели взаимодействия с детьми группы риска: опыт работы социального педагога / А. Н. Свиридов. – Волгоград : Учитель, 2010. – 184 с.
4. Социально-педагогическая деятельность: проблемно-ориентированный подход : коллективная монография. – Барнаул : АлтГПА, 2013. – 214 с.
5. Хрестоматия по психологии влияния. – СПб. : Питер, 1999. – 272 с.

**Пасикова Е.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Свиридов А.Н., канд. пед. наук, профессор*

### **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Социальная педагогика продолжает интенсивный теоретический, а также научно-практический поиск инновационных форм и методов работы с детьми, эффективных технологий социально-педагогической деятельности, нацеленных на успешную социализацию и социальную адаптацию несовершеннолетних. Особо следует отметить усиление внимания исследователей к проблеме профилактики детско-подростковых девиаций. Большой вклад в решение этой проблемы внесли исследования о личностно-ориентированном воспитании и обучении (Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.), коррекционно-развивающем обучении детей (В.В. Давыдов, Г.Ф. Кумарина, В.И. Слободчиков и др.), особенностях воспитания детей с девиантным поведением (Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, Ю.В. Гербеов, Г.М. Потанин, Д.И. Фельдштейн и др.), социально-педагогической поддержке детей (Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга) и др. Вместе с тем, отмеченные исследования касаются лишь отдельных фрагментов комплексной проблемы профилактики детско-подростковой безнадзорности и правонарушений в условиях системного социально-экономического кризиса нашего общества [4]. В основе решения проблемы детской безнадзорности лежит профилактическая работа с семьями, в первую очередь с семьями, находящимися в социально опасном положении – малообеспеченными, неполными; семьями, где есть безработные, злоупотребляющие алкоголем.

Диагностическая функция – одна из основных в деятельности социального педагога. Согласно Методическому письму «О социально-педагогической работе с детьми» (1993), она предполагает постановку «социального» диагноза, для чего проводится изучение личностных особенностей и социально-бытовых условий жизни детей, семьи, социального окружения, выявление позитивных и негативных влияний, проблем.

Профилактическая направленность социально-педагогической деятельности в отношении безнадзорных и беспризорных детей включает работу по организации благоприятной среды воспитания и общения, своевременной коррекции семейных отношений, поиску форм занятости детей в свободное время, форм опеки детей в период объективной занятости родителей и членов семьи и т.п. Дети ставятся на социально-педагогический учет, отдельные из них патронируются.

В соответствии со статьями 14,15 ФЗ РФ «Об основах государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» миссия и задачи общеобразовательного учреждения определены следующим образом:

- оказание социально-психологической и педагогической помощи несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении;
- выявление несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам школу, принятие мер по их воспитанию и получению ими основного общего образования;
- выявление семей, находящихся в социально опасном положении, и оказание им помощи в обучении и воспитании детей;

- обеспечение организации в школе спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних;
- осуществление мер по реализации программ и методик, направленных на развитие законопослушного поведения несовершеннолетних.

Федеральный Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» рассматривает образовательное учреждение в качестве ведущего социального института детского правопользования и правоприменения [3].

Для решения проблем несовершеннолетних безнадзорников нужно заниматься ее ранней профилактикой. Она является одной из самых актуальных в деятельности школы и деятельности социального педагога.

Под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов. Часто первичная профилактика требует комплексного подхода, который приводит в действие системы и структуры, способные предотвратить возможные проблемы или решить поставленные задачи.

Социальная профилактика (предупреждение) – это деятельность по предупреждению социальных проблем, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин.

Социально-педагогическая профилактика – это система мер, социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности.

Профилактическая направленность социально-педагогической деятельности с этими детьми включает:

- работу по организации благоприятной среды воспитания и общения;
- своевременную коррекцию семейных отношений;
- поиск форм занятости детей в свободное время;
- формы опеки детей в период объективной занятости родителей и членов семьи;
- постановка детей на социально-педагогический учет;
- патронирование отдельных детей.

Таким образом, социальный педагог может использовать разнообразные формы и методы работы в рамках профессиональной деятельности.

#### ***Библиографический список***

1. Основные направления социальной работы с молодежью / под ред. Е. И. Холостовой // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 1. – С. 58-59.
2. Борисенков, В. П. Проблема безнадзорности в России / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 25–26.
3. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : учебное пособие / Ю. В. Василькова. – 2-е изд., испр. – М. : ИЦ «Академия», 2004. – 160 с.
4. Социальная педагогика : учеб. пособие / под. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС; 2001. – С. 23-24.

***Педаш Т.А.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Гиенко Л.Н., канд. пед. наук, доцент*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Переживая период адаптации к новой социальной практике, формирующейся социальной культуре, социальное воспитание остается не вполне эффективным. Причем его неэффективность связана как с несовершенством содержания, так и с издержками организации, качеством работы педагогических кадров. Вполне определенно обозначился круг проблем, с одной стороны, профессионального социального образования, а с другой – взаимодействие социально-педагогических служб в системе социального воспитания.

Содержание и объем понятия «социальное образование» в современном российском обществе существенно расширились. Это произошло, во-первых, благодаря введению новых специальностей и развертыванию подготовки кадров по нетрадиционным специализациям, ориентированным на социальную сферу, управление и воспроизводство специалистов в области социальных наук. Во-вторых, это связано со значительным обогащением программ социального образования за счет привлечения литературы, представляющей различные парадигмы социального мышления. В-третьих, расширение произошло в связи с активным освоением зарубежного и дореволюционного отечественного опыта решения социальных проблем. Наконец, в-четвертых, данное обстоятельство обусловлено растущей сложностью, многообразием социокультурного развития, его темпов, возникновением новой социальной культуры, требующей нетрадиционных форм и содержания социального образования.

К социальному образованию отнесем: подготовку и переподготовку специалистов в области социальных наук; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание; подготовку и переподготовку специалистов для учреждений социальной сферы и управления; социальное просвещение, воспитание широких масс населения, формирование у них умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства – времени; формирование, воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов смысложизненных ориентаций, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни народа того или иного государства, нации, человеческой общности. В узком смысле социальное образование иногда сводят или к социологическому (нередко к обществоведческому), или к подготовке кадров для учреждений социальной сферы. В широком смысле оно трактуется как овладение основами социальной культуры, умение жить в обществе [3].

Одной из социальных проблем современной России является проблема взаимодействия социально-педагогических служб в системе социального воспитания.

К социально-психолого-педагогической службе (СППС) относят социально-педагогические учреждения, социально-педагогические центры, детские социальные приюты. Основные задачи социально-педагогических учреждений и их функции широко представлены в Положении о социально-педагогическом учреждении (далее – СПУ). Важными составляющими работы социально-педагогических центров (далее – СПЦ) и детских социальных приютов (далее – ДСП) являются восстановление детско-родительских отношений, оказание индивидуально ориентированной социально-педагогической, психолого-педагогической, социально-правовой помощи несовершеннолетним и их родителям.

Работа социального педагога и педагога-психолога, как и других специалистов СПУ, организуется в соответствии со следующими государственными задачами:

- профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, семейного неблагополучия и социального сиротства, предотвращение вытеснения ребенка из семьи, сохранение и развитие его в биологической семье;

- защита прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении и нуждающихся в государственной защите;

- развитие семейных форм устройства детей на воспитание и сопровождение замещающих семей.

Для решения этих задач от специалистов СППС помимо профессиональных знаний, умений и навыков потребуются способности к организации творческой деятельности, как собственной, так и совместной, с заинтересованными учреждениями и организациями, к системному анализу трудных жизненных ситуаций ребенка и его семьи, к выработке планов помощи и поэтапному их выполнению, к координации усилий всех участников социально-психолого-педагогического сопровождения и реабилитации [2].

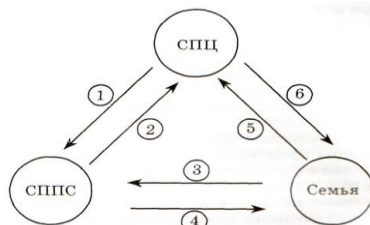
Специалисты СППС социально-педагогического учреждения имеют дело с экстремальной ситуацией в жизни ребенка и его семьи, что вызывает большие эмоциональные нагрузки. Для решения сложных проблем детей и их семей специалисты должны не только обладать эмпатией и проявлять профессиональный интерес к своим подопечным, но и уметь контролировать состояние собственного психологического здоровья.

Педагоги-психологи ДСП руководствуются в своей работе методическими рекомендациями «Основные направления работы педагога-психолога детского социального приюта».

Проблемы, связанные с семьей, все еще остаются достаточно сложными. И прежде всего семейное неблагополучие. По самым скромным подсчетам в нашем городе и в районе существует более 500 семей, где родители злоупотребляют спиртными напитками, ведут аморальный образ жизни, не работают, самоустраиваются от воспитания своих несовершеннолетних детей.

Понятно, что актуальной становится работа социальных институтов по предотвращению негативных проявлений семейного неблагополучия. На первый план выступают профилактические мероприятия, оказание необходимой социально-педагогической и психологической помощи семьям, оказавшимся в социально опасном положении. Взаимодействие представлено 6 направлениями (см. Рис.1).

**Рис. 1. Взаимодействие**



**представлено 6 направлениями**

Первое направление взаимодействия (1) означает ознакомление социально-педагогической и психологической службы учреждений образования с основными направлениями работы по профилактике и устранению проявлений семейного неблагополучия. Оказание информационной, методической помощи социальным педагогам и педагогам-психологам по вопросам комплексного взаимодействия с семьями, находящимися в социально опасном положении, а также по предупреждению возникновения и коррекции отклонений социально-психологического характера у детей, воспитывающихся в подобных семьях. Данное направление предусматривает организацию консультаций, тренинговых занятий по запросу социальных



педагогов и педагогов-психологов. Стимулирование специалистов СППС на регулярное и системное взаимодействие с СПЦ по этому направлению.

Второе направление (2) связано с непосредственным обменом информацией между социально-психологическими службами школ и СПЦ. Для этого учреждения образования в начале учебного года (в течение сентября) сдают списки семей, находящихся в социально опасном положении, в том числе списки из детских дошкольных учреждений, курируемых школами либо находящихся в микрорайоне школ. В октябре учреждения образования представляют акты обследования семей, находящихся в социально опасном положении [1].

Очень важно взаимодействие СПЦ с СППС учреждений образования на этапе постприютного сопровождения, который длится 6 месяцев с момента выбытия ребенка из социального приюта. Для контроля над ситуацией детей в биологической семье после их реабилитации в СПЦ трижды в течение этого срока (через 1 месяц, 3 и 6 месяцев с момента выбытия) учреждения образования представляют в социально-педагогический центр акты обследования материально-бытовых условий семьи. Очень важно, чтобы эти акты поступали своевременно, в том числе и во время каникул. Это поможет избежать ухудшения социального положения ребенка в семье.

При определении ребенка в замещающую семью взаимодействие осуществляется непосредственно с педагогом-психологом СПЦ, курирующим приемные семьи. Для этого составляется график посещения семей специалистами СПЦ. Очень важно, чтобы социальные педагоги, педагоги-психологи, а также педагоги, работающие с детьми, внимательно отслеживали психоэмоциональное состояние ребенка, посещали семью с целью выяснения условий проживания и сообщали специалистам СПЦ выявленные ими отклонения.

Третье направление (3) взаимодействия включает в себя непосредственную работу социально-психологической службы школы с неблагополучной семьей, которая строится исходя из принципов социально-психологической помощи и участия в их жизни, а не из административно-контролирующего либо карающего принципа.

Важной составляющей успешного решения проблем, связанных с семейным неблагополучием, является мотивация взрослых членов семей, находящихся в неблагополучном положении, на выполнение своих родительских функций (формы работы: социально-педагогический тренинг, психологический тренинг, групповые и индивидуальные беседы с разъяснением законодательной базы по вопросам прав и обязанностей родителей, организация лекций специалистов (наркологов, сексологов, психологов, социальных педагогов, юристов и т.п.) для просвещения, проведение семейных вечеров, организация другой досуговой работы с семьей в рамках школьных учреждений).

И чем более согласованно эта работа будет проводиться в рамках данной системы взаимодействия, тем больший позитивный эффект можно получить в результате.

Данный эффект выражается в четвертом направлении (4), которое проявляется в обратной связи со стороны семьи и детей, воспитывающихся в ней. Это, во-первых, формирование заказа на социально-психологическое взаимодействие с СППС по разрешению возникающих проблем; во-вторых, выражение благодарности за предоставленную помощь; в-третьих, выход с предложениями к социальному педагогу и педагогу-психологу в их работе.

5-е и 6-е направления подразумевают деятельность СПЦ с теми семьями, которые игнорируют требования и предложения СППС. Как правило, дети из этих семей доставляются в приют СПЦ, так как проживание в семье представляет угрозу их здоровью и жизни.

Особенностью функционирования СППС в различных учреждениях образования г. Барнаула является направленность на обеспечение успешной социализации воспитанников (учащихся, студентов), сохранение и укрепление их здоровья, предупреждение отклонений в развитии и поведении, психолого-педагогическое сопровождение их жизненного самоопределения, создание благоприятного климата в учреждении образования и окружении. Оказание своевременной помощи ребенку и коррекцию действия всех участников образовательного процесса.

Особенности функционирования СППС в различных учреждениях образования определяются типом учреждения, вытекают из Положения об учреждении, обозначаются в образовательной программе учреждения на ближайшую перспективу. Различия будут прослеживаться в содержании работы специалистов СППС.

Таким образом, на современном этапе взаимодействие социально-педагогических служб в системе социального воспитания имеет большое значение, характеризуется гуманизацией процесса социальной реабилитации несовершеннолетних, содействием формированию позитивного сотрудничества между воспитанниками и их окружением, гибкостью при выборе методов реабилитации.

#### ***Библиографический список***

1. Бочарова, В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход / В. Г. Бочарова. – М., 1999. – С. 70.
2. Григорьев, С. И. Социальное образование и проблемы гуманизации подготовки специалистов / С. И. Григорьев // Гуманизация образования. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 2. – С. 76-77.
3. Теория социальной работы : учебник / под ред. Е. И. Холостовой. – Москва : Юрист, 2001. – С. 80-83.
4. Холостова, Е. И. Социальная работа : учебное пособие / Е. И. Холостова. – Москва, 2005. – 55 с.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Формирование человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм. Картина мира современного взрослого и картина мира современного ребенка существенно различаются между собой. Это необязательно приводит к конфликтам, потому что современные дети, с одной стороны выставляют счет отцам, с другой стороны относятся к ним достаточно снисходительно. Они просто не хотят жить так, как жили их отцы.

Социальное воспитание как социальная проблема – это значительно шире, чем воспитание как проблема системы образования. Особого внимания заслуживает социальное воспитание детей группы риска

Значительное место в изучении феномена «риск» и его социального аспекта занимают исследования отечественных ученых, например С.М. Никитина. Специфика отклонений в поведении учащихся с точки зрения психологии показана в работах С.А. Беличевой, Д.И. Фельдштейна и других. Поиск путей и средств преодоления, предупреждения и профилактики отклонений в поведении детей занимаются В.Г. Баженов, В.Г. Бочарова, и др. Проблемы диагностики отклоняющегося поведения детей решаются в работах С.А. Беличевой, А.С. Белкина, и других. Несмотря на многочисленные исследования, границы понятия «дети группы риска» остаются достаточно размытыми, что затрудняет поиск педагогических мер по их социальному воспитанию.

Мы разделяем мнения Т.И. Шульги и Л.Я. Олиференко и под понятием дети «группы риска» будем подразумевать следующие категории детей:

- дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- дети из неблагополучных семей, асоциальных семей;
- дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- дети с проявлением социальной и психолого-педагогической дезадаптацией [4, с. 41].

Ребенок, относящийся к одной из категорий чаще, чем другие испытывает разного рода неудачи, которые раздражают или пугают родителей и педагогов, в результате за ним закрепляется «ярлык» неудачника, который становится установкой и для самого ребенка. Риск означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти [4, с.40].

Основная отличительная особенность детей группы риска заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное образовательное учреждение), но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере или вообще попираются их базовые права, закрепленные Конвенцией ООН о правах ребенка и другими законодательными актами, – право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития, и право на образование. Сами дети своими силами не могут разрешить эти проблемы. Они не могут их осознать, или не видят выхода из трудной жизненной ситуации, в которой оказались.

Социальное воспитание детей группы риска осуществляется в определенной социокультурной среде, с учетом их потребностей и возможностей. Подробнее рассмотрим понятие социальное воспитание.

В педагогике понятие «воспитание» употребляют в широком и узком смыслах. В широком смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс. В узком смысле – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач [3].

Остановимся на следующем определении, А.В. Мудрика [3, с.16]. Воспитание – относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется.

Классификация видов воспитания, осуществляется по различным основаниям, обобщенная информация представлена в таблице 1.

**Классификация видов воспитания**

| Социальное воспитание детей группы риска   |  |  |
|--|--|--|
| По месту осуществления   | По стилю взаимоотношений   | По содержанию  |
| Школьное<br>Внешкольное<br>Семейное<br>В трудовом коллективе<br>В детских и юношеских<br>организациях<br>Коррекционные организации | Авторитарное демократическое<br>(авторитетное)<br>Либеральное<br>Индифферентное<br>(попустительское) | Трудовое<br>Физическое<br>Нравственное<br>Гражданско- правовое<br>Эстетическое<br>Экологическое<br>Религиозное |

Виды воспитания классифицируются по принципу многообразия целей воспитания, процессов и способов их достижения. На основе институционального признака различают следующие виды воспитания: семейное воспитание, школьное воспитание, внешкольное воспитание, воспитательное воздействие через средства массовой информации, конфессиональное (религиозное) воспитание [5, с. 164].

Более подробно рассмотрим социальное воспитание. Социальное воспитание понимается как планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностных ориентаций человека в процессе социализации (А.В. Мудрик) [3]. Эти условия создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в таких сферах как образование (обучение, просвещение, самообразование), организация социального опыта (организация жизнедеятельности формализованных групп, влияние на неформальные группы), индивидуальная помощь человеку (индивидуальные беседы, индивидуальные консультации, попечительство и опека, патронаж).

Таким образом, формирование человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм. Социальное воспитание - одна из важнейших сторон многогранного процесса становления личности, освоение индивидом моральных ценностей, выработка им нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал, жить согласно принципам, нормам и правилам социума, когда убеждения и представления о должном воплощаются в реальных поступках и поведении.

**Библиографический список**

1. Конвенция о правах ребенка. Конвенции и соглашения. Источник: Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия, Дополнение №49 (A/44/49), С. 230–239. – [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml)
2. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс : учебник / Л. В. Мардахаев. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Юрайт, 2011. – 797с.
3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик / под ред. В.А. Сластенина. – 5-е изд., доп. – М. : ИЦ «Академия», 2005. – 200 с.
4. Олифиренко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олифиренко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – 2-е изд., стер. – М. : ИЦ «Академик», 2004. – 256 с.
5. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М. : Изд-во Юрайт, 2012. – 405 с.
6. Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» – [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154883/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154883/)

**Снегирев А.Ю.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шептенко П.А., канд. пед. наук, профессор*

### **ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ НАСИЛИЯ НАД ЖЕНЩИНАМИ**

Насилие над женщинами совершается во всех странах мира и остается одной из наиболее серьезных нерешенных проблем современности. В среднем каждая третья женщина хоть раз в жизни становится жертвой изнасилования или грубого обращения с ней. Рост насилия является сейчас доминирующей тенденцией для всего мира в целом. Насилие негативно по определению. Это разрушительная сила, которая унижает, насилует, подавляет, эксплуатирует.

Насилие в семье в его различных формах приобрело в России такие масштабы и глубину, которые угрожают безопасности общества и личности: согласно статистике МВД 40% тяжких преступлений совершаются в семье над женщинами, 38% от общего числа убитых на почве семейно-бытовых конфликтов составляют женщины. По статистическим данным генеральной прокуратуры за 2008 год насилие имеет место в каждой четвертой российской семье. Каждые сорок минимум одна из российских женщин погибает от рук мужа

или партнера; за 2009 год 15 тысяч женщин были убиты своими мужьями, а среди всех изнасилований каждое шестое приходится на мужей [3].

Насилие в семье – явление не специфически российское, а универсальное, всеобщее. В различных формах и проявлениях оно существует во всех без исключения странах, независимо от их общественного и государственного строя. Реакция государства на насилие, как вне дома, так и в пределах семьи является знаковой – государство, допускающее насилие, которое воспринимается, как обыденность, тем самым разлагает и общество, и семью. Терпимость общества ко всякому роду насилия – это, по сути, отказ от создания современного цивилизованного общества. Мы привыкли видеть в средствах массовой информации, на телевидение и в кино, разного рода насилие. Стали относиться к нему спокойно и не замечать.

На основе сложившейся социальной проблемы возникла необходимость профилактической деятельности по предотвращению насилия над женщинами.

По данным ВОЗ, существует три вида вмешательства в сфере общественного здоровья:

- Первичная профилактика: предотвращение насилия на гендерной почве до его проявления.
- Вторичная профилактика: данный подход направлен на осуществление немедленного реагирования на насилие на гендерной почве, включающее оказание медицинской помощи в амбулаторном режиме, оказание неотложной медицинской помощи или лечение ЗППП, ставших результатом изнасилования.
- Третичная профилактика: предполагает длительную реабилитацию и реинтеграцию, и работу с психологической травмой, связанной с насилием на гендерной почве [1].

Выбор одного из уровней профилактики возможен после ответа на вопрос: когда проводится профилактика? Деятельность в рамках вторичной и третичной профилактики может быть направлена и на пострадавших, и на обидчиков (реабилитационные программы для обидчиков), хотя традиционно они применяются только к пострадавшим от насилия на гендерной почве.

Исследователи проблемы профилактики насилия в последнее время дают определение профилактики, взяв за основу заинтересованную целевую группу. Данное определение включает следующую классификацию типов вмешательства:

- Универсальное вмешательство.

Подходы, направленные на население в целом, независимо от индивидуальных рисков - например, образовательные программы по проблеме НГП в учебных заведениях, для детей определенного возраста и просветительские кампании в обществе.

- Избирательное вмешательство.

Направлено на категории с высоким риском насилия (один или более факторов риска). Пример - тренинги для мигранток или сельских женщин.

- Вмешательство по показаниям.

Направлено на обидчиков (программы реабилитации для обидчиков).

Профилактика предполагает работу на разных уровнях общества с целью введения институциональных изменений и вмешательства в отношении определенных категорий людей, и вмешательства на уровне общества в целом (широкие общественные кампании и другие просветительские инициативы). Широкие сферы вмешательства включают:

- Влияние на политику правительства и законодательство в рамках первичной профилактики.
- Изменение практик организаций с целью их осведомленности о гендерных проблемах и обращения к проактивным стратегиям "нулевой терпимости" в отношении насилия.
- Создание коалиций и сетей.
- Мобилизация сообществ.
- Изменение отношения людей к проблеме насилия на гендерной почве, особенно молодых мужчин, и вовлечение мужчин и мальчиков в борьбу против НГП.
- Работа по обретению женщинами силы и ресурсов - социальных и экономических.

Вмешательство не может проводиться без соответствующего реагирования на пострадавших, для чего необходимо обратить на них внимание общества с целью противодействия их стигматизации. Стратегии вмешательства следующие:

1. Создание инфраструктуры и институтов для противодействия насилию в отношении женщин и девочек с применением экологической модели для введения изменений в индивидуальных, межличностных, местных и широких общественных моделях поведения и практиках. Примером могут служить законодательные реформы, в результате которых по закону в брак не могут вступать лица моложе 18-ти лет, а все девочки должны обязательно получить среднее образование. Такие меры снизят риск принудительных и ранних браков, а также насилия со стороны партнеров, которому часто подвергаются девочки со стороны мужчин, с которыми они должны вступить в принудительный брак.

2. Продвижение гендерного равенства через расширение экономических возможностей женщин и девочек, доступ к базовым службам, образованию, участию в общественной и политической жизни. Эффективное вмешательство может включать просвещение общества по проблеме гендерного равенства, правам женщин и насилию в отношении женщин наряду с поддержкой женщин (микрофинансирование).

3. Изменение дискриминационных установок и практик, поддерживающих насилия в отношении женщин и девочек через образование, просветительские кампании для разных целевых групп и мобилизацию общества – например, школьные образовательные программы для детей и подростков по гендерному равенству и НПП.

4. Разработка программ и вмешательств в рамках учебных заведений и общественных учреждений/организаций.

5. Разрешение определенных проблем, связанных с проблемой насилия над женщинами и девочками. Важно разработать и проводить программы ранней профилактики для детей, являющихся свидетелями НПП, что позволит снизить риск их виктимизации или применения ими насилия в будущем.

6. Вовлечение ключевых стратегических групп, в частности - подростков и мужчин наряду с общественными и культурными лидерами.

7. Поддержка развития институтов, основанных на подходе гендерного равенства и социальной справедливости.

8. Продвижение идеи безопасных городов и сообществ с целью обеспечения безопасности женщин и девочек в общественных местах и профилактики изнасилований и сексуальных домогательств.

Примеры первичной профилактики (не позволяющей проявления насилия): просветительские кампании - это основа профилактической работы, включающей изменение отношения к проблеме насилия в отношении женщин в обществе и привлечение широкого общественного внимания к этой проблеме. Такие кампании также могут быть направлены на определенные целевые группы. Главная идея таких кампаний заключается в том, что терпимость в отношении насилия недопустима.

Широкие сферы для проведения кампаний:

- повышение осведомленности о проблеме и продвижение идеи "нулевой терпимости" в отношении насилия.

- получение поддержки со стороны политиков и властей для принятия и реализации законов.

- повышение осведомленности женщин и девочек о правах и механизмах их защиты, а также предоставление информации о соответствующих службах и организациях [2].

Наше исследование показало, что в работе с женщинами, испытавшими насилие, основополагающим является профилактическая деятельность специалистов (психолога, социального педагога и др.), направленная на выявление женщин, находящихся в опасном положении, нахождение ресурсов и оказание индивидуальной помощи с целью разрешения кризисной ситуации.

#### **Библиографический список**

1. Безопасность в сообществе 1/2014// Главное это безопасность: борьба с насилием в отношении женщин в регионе ОБСЕ- сборник надлежащей практики 2009.
2. Забадыкина Е. Помощь жертвам домашнего насилия // Насилие и социальные изменения. – 2000. – № 3. – С. 58.
3. Худякова, И. Н. Семья без насилия – общество без террора.

**Шершинева Т.А.**  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Шаталова Е.А., канд. пед. наук

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ШКОЛЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ**

Современная ситуация в стране в целом и в нашем регионе, в частности, характеризуется крайней степенью социальной нестабильности. В таких условиях возникает почва для социально-негативных явлений, таких как: алкоголизация населения, стремительный рост наркомании, ухудшение общего состояния здоровья людей. Все это свидетельствуют не только о социальном неблагополучии, но и о том, что общество оказалось неспособным противостоять этим явлениям. Ситуация в стране с потреблением наркотических и других психоактивных веществ детьми и подростками продолжает ухудшаться и в настоящее время является актуальной.

Под психоактивным веществом (ПАВ) понимается любое химическое вещество, способное при однократном приеме изменять настроение, физическое состояние, самоощущение, восприятие, поведение окружающего, либо другие, желательные с точки зрения потребителя, психофизические эффекты, а при систематическом приеме – психическую и физическую зависимость.

В России по официальным сведениям общее число лиц, потребляющих наркотические средства и психотропные вещества оценивается в 8,5 млн человек. В России из 110 тыс. осужденных за наркопреступления всего лишь 25 тыс. проходят курс реабилитации. Отсутствие действенной системы реабилитации и ресоциализации наркопотребителей приводит к тому, что после лечения на реабилитацию направляется не более 5% больных (Постановление от 12 сентября 2013 года №801). По официальным данным 16% учащихся хотя бы раз в жизни пробовали наркотики, около 2% употребляют их регулярно.

Решить проблему употребления психоактивных веществ детьми и подростками только с помощью медицинских, юридических и запретительных ограничений невозможно. Основное сосредоточение усилий

должно быть связано с воспитанием личностной устойчивости к соблазну употребления ПАВ [1]. Это обуславливает необходимость применения социально-педагогических подходов в профилактике употребления психоактивных веществ, которая во многом зависит от форм и методов её проведения. На первый план выдвигается проблема профилактики употребления психоактивных веществ среди детей и подростков образовательных учреждений. Профилактика употребления психоактивных веществ является одним из основных направлений деятельности социального педагога общеобразовательного учреждения. Следовательно, основная задача состоит в том, чтобы научить детей и подростков говорить «НЕТ» пагубным соблазнам и пристрастиям.

Разрабатывая профилактические социально-педагогические программы употребления психоактивных веществ детьми и подростками, необходимо учитывать, что они должны отвечать определенным требованиям, а именно, они должны осуществляться не только в виде отдельных лекций, семинаров, тренингов, конкурсов, акций и опросов, а также в форме постановки и решения конкретных, последовательных экономических, финансовых, медицинских, образовательных, психологических задач.

На основе уже существующих программ профилактики, нами разработана социально-педагогическая программа употребления психоактивных веществ «Мы против ПАВ». При разработке данной программы учитывались возрастные психофизиологические особенности детей и подростков. Социально-педагогическая программа рассчитана на подростков в возрасте 13-14 лет. Сроки реализации программы – учебный год.

*Цель* социально-педагогической программы: создание подростковой культуры, препятствующей употреблению психоактивных веществ; снижение количества лиц, употребляющих психоактивные вещества.

*Задачи* программы:

- создать условия для проявления и развития индивидуальных и творческих способностей учащихся;
- сформировать отрицательное отношение к курению, алкоголю и наркотикам;
- научить детей и подростков уметь отстаивать свою точку зрения;
- привить любовь к здоровому образу жизни;
- обеспечить вовлечение всех учащихся в подготовку и проведение мероприятий.

*Методики:*

- 1) методика диагностики уровня школьной тревожности (методика Филлипса);
- 2) опросник «Что такое ПАВ?»;
- 3) тест-опросник «Отношение молодежи к употреблению наркотиков».

*Ожидаемый результат:* уменьшение факторов риска употребления ПАВ; формирование негативного отношения к психоактивным веществам у подростков.

Реализация разработанной социально-педагогической программы осуществлялась в два этапа: подготовительный и содержательный.

На первом этапе проводилась первичная диагностика детей и подростков, с которыми предстояло работать. Первичный срез знаний подростков с помощью опросника «Что такое ПАВ?» (опрошено 24 чел.) по показал: низкий уровень информированности преобладает у большинства детей и подростков, что составляет 79 %, средний – у 16,3 %, высокий уровень показал только – 4,7 %. По результатам опроса у данной группы детей и подростков выявлено эпизодическое употребление табака и алкоголя, и они имеют уже хорошую переносимость. Для них характерно недостаточно развитое умение контролировать собственное поведение, повышенная внушаемость, желание самоутвердиться и стать взрослыми. Большинство детей и подростков слабо информированы о том, что такое психоактивное вещество, не знают о их вредном воздействии на организм и хотели бы получить больше информации по данному вопросу.

По результатам проведения методики «Отношение молодежи к употреблению наркотиков», мы выявили, что все дети и подростки плохо относятся к наркотикам и ни разу их не пробовали. На вопрос: «Почему люди употребляют наркотики», испытуемые ответили: «Это личные проблемы и скучно жить». На вопрос «Какая нужна помощь людям, употребляющим наркотики?», опрашиваемые ответили: «Убедить, что наркотики это яд»; «Обратиться к врачу, но и самому захотеть бросить»; «Нужно улучшить обстановку в стране»; «Заинтересовать чем-то другим»; «Отправить к психологу»; «Сменить вид деятельности» и т.д. По мнению учащихся, помощь наркоману нужна медицинская, психологическая и социальная.

По результатам проведения методики «Диагностика уровня школьной тревожности» (методика Филлипса) было выявлено, что в основном баллы по шкалам у детей и подростков низкие, что означает низкий уровень тревожности у испытуемых. Средний балл был выявлен по следующим факторам: «переживание социального стресса» и «фрустрация потребности в достижении успеха». Также было выявлено, что большую негативную роль в формировании наркозависимости у детей и подростков играют психологические факторы риска – неадекватная самооценка, неспособность идентифицировать или выразить чувства, низкая стрессоустойчивость, высокая подверженность влиянию групповых норм, повышенная тревожность, импульсивность и т.д.

Второй этап – содержательный – заключался в реализации социально-педагогической программы. В ходе данного этапа и предполагалась реализация социально-педагогической программы для детей и подростков общеобразовательной школы. Реализация программы включала проведение занятий с учащимися по следующей тематике: «Наркозависимость – социальная болезнь»; «Мифы и реальность о наркомании»; «Факторы риска и факторы защиты» и др.

Анализ полученных данных говорит о том, что необходима работа с детьми и подростками общеобразовательного учреждения для повышения уровня информированности по проблеме наркозависимости, для повышения уровня своих знаний о психоактивных веществах. В связи с этим, при проведении мероприятий по профилактике наркозависимости акцент необходимо делать на психологическую работу с детьми и подростками.

Таким образом, мы попытались выявить состояние употребления психоактивных веществ подростками и реализовать социально-педагогическую программу по профилактике употребления психоактивных веществ детьми и подростками «Мы против ПАВ» в деятельности социального педагога общеобразовательного учреждения, которая способствует уменьшению количества детей и подростков, склонных к употреблению психоактивных веществ.

#### **Библиографический список**

1. Свиридов, А. Н. Педагогическая профилактика наркомании: учебное пособие / А. Н. Свиридов ; Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи ; Алтайский краевой Институт повышения квалификации работников образования. – Барнаул : АКИПКРО, 2008. – 193 с.
2. Шаталова, Е. А. Подготовка субъектов профилактики наркомании к развеиванию мифов в подростковой среде / Е. А. Шаталова // Сборник материалов научно-практического семинара «Теория и практика социальной работы в условиях трансформации модели социальной политики в России». – Барнаул : ООО «АЗБУКА», 2011. – С. 169-171.

**Шишаева Е.Н.**  
Барнаул, АлтГПА

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Краевой центр дистанционного образования – общеобразовательная школа для детей-инвалидов, задача которой организовать учебно-воспитательную деятельность так, чтобы ее результатом было такое интеллектуальное, социальное развитие личности, которое является основой для дальнейшей социализации, получения аттестата об образовании и успешной трудовой деятельности ее выпускников. Для процесса обучения в центре, а учатся дети с проблемами в здоровье, главное - адаптация учащихся и их родителей к инновационной системе получения образования и включения их в систему новых «дистантных отношений», а через нее в окружающий мир.

Ситуация новизны для любого человека в любом возрасте является в определенной степени тревожной. Будучи зачисленным в центр дистанционного образования детей-инвалидов, ребёнок-инвалид переживает эмоциональный дискомфорт, прежде всего из-за неопределённости представлений о дистанционном обучении. Ослабленные дети являются наиболее подверженными дезадаптации. Безусловно, наиболее сложным является переход от очного обучения с минимальным количеством учителей в домашней, привычной для него обстановке к взаимодействию с учителями-предметниками, одноклассниками в режиме онлайн.

Переход детей-инвалидов из обычной школы в центр дистанционного образования предусматривает два периода:

1. *Подготовительный.* Он включает в себя выявление психофизиологических особенностей ребенка-инвалида для подбора комплекта специализированного оборудования, программного обеспечения, создания индивидуального учебного плана, программ обучения и расписания, ориентированных на его способности. По желанию ребенок и его родители определяют форму освоения каждого учебного предмета: дистанционную или очную.

2. *Адаптационный.* Он начинается с момента начала обучения в центре и не ограничен четкими временными рамками, т.к. связан с индивидуальными особенностями ребенка-инвалида и его семьи. Одним из условий успешной адаптации является обеспечение совместных действий всех участников учебного процесса – ученик-учитель-родитель - и непрерывного психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида.

Педагогический коллектив центра разрабатывает условия и проводит мероприятия по организации адаптационного периода детей-инвалидов в новой образовательной среде.

Специалисты технической службы центра проводят организационную работу, которая включает установку аппаратно-программных средств, обучение ребенка-инвалида и родителей работе со специализированным оборудованием.

Классный руководитель осуществляет взаимодействие учеников через телеконференции, общение в чате, изучает социальные характеристики семьи, проводит индивидуальные консультации для выяснения ожиданий родителей в связи с обучением их ребёнка в центре дистанционного образования, знакомит родителей (законных представителей) с итогами и материалами адаптационного периода, координирует работу учителей-предметников, психолога, логопеда; проводит родительские собрания, консультации.

Учителя-предметники проводят вводные диагностические контрольные работы, реализуют учебный процесс с учетом возможностей и интересов ребенка с особыми потребностями, изучают психолого-меди-

педагогические условия, необходимые для эффективного дистанционного обучения ребенка-инвалида, определяют количество учебной нагрузки по предмету, дозируют домашнее задание.

Психологи, логопеды: проводят диагностику с целью планирования дальнейшего психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида с использованием методик психодиагностики, позволяющих выявлять индивидуальные особенности ребенка, отслеживать динамику его развития, вырабатывают рекомендации для педагогов и родителей, связанных с обучением, воспитанием и реабилитацией ребенка.

Оказавшись в ситуации нового учебного пространства, родители, имеющие детей-инвалидов, по-разному ведут себя в отношении учителей, классных руководителей, специалистов центра. Одни видят в них волшебников, наставников, в руках которых их ребенок должен сделать большой прорыв в своем развитии. Другие, наоборот, пытаются диктовать свои правила поведения, установки и способы взаимодействия с их ребенком. Третьи ведут себя пассивно и незаинтересованно в процессе обучения. Однако в дистанционном образовании ребенка-инвалида родитель становится равноправным участником учебного процесса. Именно ситуация партнерства, субъект-субъектные отношения помогут, на наш взгляд, родителю в адаптационный период. Необходимо, чтобы родители не только владели компьютерной грамотностью и могли помочь ребёнку технически организовать учебный процесс, но и, что наиболее важно, были мотивированны на результаты дистанционного образования своего ребёнка.

Для детей-инвалидов оказывается еще более важным, чем для остальных, выполнение стандартов и ритуалов школьной жизни, комфортные условия занятий, позитивное эмоциональное подкрепление в их ходе, поэтому именно адаптация детей-инвалидов в новой образовательной среде дистанционного образования позволит в дальнейшем осуществить реабилитацию ребенка средствами образования.

#### ***Библиографический список***

1. Кирдякина, С. В. Педагогическая поддержка в контексте компетентностного подхода / С. В. Кирдякина // Управление современной школой. Завуч. – 2010. – № 6.
2. Мартынова, К. С. Партнерство с родителями в реабилитационном процессе / К. С. Мартынова // Комплексное сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями: проблемы и перспективы. – Барнаул, 2010.
3. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский // М. : Просвещение, 1995. – 458 с.



## ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Белькова Е.Ю.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Лукьянова Н.Н., канд. филол. наук, доцент*

### ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Чтение, книга – это мощное средство образования, воспитания и развития: умственного, языкового, речевого, нравственного культурного, эстетического, информационного – говоря шире, интеллектуального и чувственного, средство развития всех способностей.

Отсюда одна из первоочередных забот учителя – воспитание у школьников полноценного эмоционального восприятия художественной литературы. Этому содействуют разные виды активной творческой деятельности учащихся на уроке, и в первую очередь выразительное чтение.

Процесс подготовки выразительного чтения создает на уроке атмосферу творческого приобщения к искусству, помогает школьникам с наибольшей полнотой и эмоциональностью постигать идейно-художественную суть изучаемого произведения, формирует умения и навыки творческого подхода к анализу художественного текста и его воплощению в звучащем слове, играет важную роль в развитии устной речи.

Особенно большое значение играет выразительное чтение при изучении лирики. Лирическая поэзия – важный элемент школьного курса литературы. Она приобщает к духовному богатству народа, формирует нравственный мир ребенка, обогащает опытом восприятия жизни в самых многообразных её проявлениях.

Являясь высшим выражением духовной культуры народа, литература играет чрезвычайно важную роль в формировании гуманистических идеалов и эстетических потребностей личности, особенно в период её становления и развития. Отражая тонкие и сложные движения души, лирическая поэзия открывает младшим школьникам величие цели и смысл гуманистических устремлений человека, нелегкие пути его к добру, красоте и правде. Глубина чувства, отраженная в лирическом произведении, побуждает читателя пристальнее вглядываться в человека, глубже понимать окружающий мир. Лирические строки, воспринятые сердцем, делают нас лучше, отзывчивее, благороднее. Подлинная поэзия проникает в самые сокровенные уголки сознания. Она расширяет духовные горизонты, формирует способность понимать нравственную ценность личности, умение сопереживать.

Все это возможно лишь тогда, когда чтец донесет до слушателя все те чувства и переживания, которые испытывал поэт, то волнение, которое охватывало душу поэта. И происходит это посредством выразительного чтения, которое помогает воспринять произведение, правильно его проанализировать, а потом передать эти чувства и переживания другим слушателям.

Ребенка можно научить выразительно читать лирику, применяя специальное обучение. И эмоциональность младших школьников создает все предпосылки для работы над навыком выразительного чтения. Выразительное чтение, как высший тип чтения, – это умение использовать основные средства выразительности для отражения в чтении своего понимания, оценки содержания и смысла текста, отношения к нему, стремление с наибольшей полнотой, убедительностью и заразительностью донести все это до слушателя или аудитории, сделать понятной для них то намерение, с которым читающий взялся за чтение и которое он пытается раскрыть посредством своего чтения.

К основным средствам выразительности относятся: дыхание, логические и психологические паузы, логические и фразовые ударения, темпоритм, повышение и понижение голоса (мелодика), сила голоса, окраска голоса (тембр), тон, интонация, мимика и жест.

Работа по выразительному чтению в школе не требует специальных часов, она сочетается с разнообразными видами работы на уроках русского языка и чтения. При этом особое значение приобретают организации и методы работы по выразительному чтению.

От умелого образно-эмоционального чтения учителя во многом зависит степень воздействия художественного произведения на ум, волю и чувства учащихся. От учителя требуется такая работа, которая развивала бы у детей потребность и умение самостоятельно претворять в жизнь полученные им знания и навыки. Если учитель не научит своих учеников образно-эмоциональному чтению художественных произведений, то большая часть его усилий пропадет даром. Как говорил Е.В. Язовицкий, «можно без конца слушать и анализировать поэтические творения Пушкина, Лермонтова, Некрасова... но если их не читать вслух (пусть даже и не очень совершенно) то многое из того, что принято называть эстетической сущностью произведения, останется для учащихся на всю жизнь непонятым и непрочувствованным» [1, с. 203].

Приемы работы учащихся над авторским текстом почти ничем не отличаются от приемов, применяемых учителем. Вот так описывает эту работу Е.В. Язовицкий: «Получив задание, учащиеся должны, прежде всего, несколько раз прочитать стихотворение, рассказ или отрывок, выяснить основную мысль автора, определить главную цель чтения и сквозное действие, направленное на ее воплощение, должны нарисовать в

своём воображении предлагаемые автором обстоятельства и постараться оживить их при помощи своих собственных видений и ассоциаций» [1, с. 93].

С помощью различных педагогических и методических средств учитель облегчает активное усвоение языка: подбирает посильный для данного возраста учебный материал, использует различные методы и приемы обучения, организует занятия в системе. При выборе методов и приемов учитывается содержание программы, специфика понятий и представлений, которые необходимо сформировать при обучении.

Разнообразные методы и приемы обучения выразительному чтению реализуются в специальных упражнениях, используемых на уроке чтения. Цель их – овладение интонационно правильной речью; творческая подача связного текста; работа над восприятием целого текста: его образов, сюжета, идеи; понимание логического содержания художественного произведения.

В 1 классе важную роль играют упражнения в технике чтения: чтение вслух и про себя, предупреждение ошибок в технике чтения и т. д. Выразительность чтение достигается на этом этапе различными приемами работы с текстом: повторно чтение с различными заданиями; деление текста на смысловые части и выяснение связей между ними; определение цели чтения вслух; оценка событий или действующих лиц и определение отношения к ним (что здесь хорошо, а что плохо, с кем согласны, а с кем – нет). На последующих этапах обучения (2-4 класс) упражнения усложняются большей самостоятельностью их выполнения и привнесением творческих элементов. Л.А. Горбушина предлагает объединить их в три группы [2, с. 134].

Экспериментальная работа по проверке гипотезы проводилась в период прохождения педагогической практики на базе гимназии № 69 города Барнаула во 2 «Г» классе. В эксперименте было задействовано 30 человек.

Для выявления степени выразительности чтения учащихся работали над программным произведением Ф.И. Тютчев «Зима не даром злиться», «Весенняя гроза», «Есть в осени первоначальной»

1. Ученик сначала читал стихотворение про себя, готовясь к чтению вслух.
2. Чтение произведения учащимися выразительно
3. Фиксация результатов в листе учета.

В процессе чтения экспериментатор отмечал элементы выразительности, заносил их в специальный лист учета с отметкой в соответствующих графах. Нами была разработана следующая система оценивания:

4 балла – правильность произношения слов, словесных ударений, соблюден темп чтения, четкое произношение.

3 балла – один недочет (одна ошибка в произношении слов и в постановке словесных ударений, не всегда меняется скорость чтения, недостаточно четкое произношение).

2 балла – два недочета (две ошибки в произношении слов и в постановке словесных ударений, не всегда верно меняется темп чтения).

1 балл – три недочета (три ошибки в произношении слов и в постановке словесных ударений, неверно меняется скорость чтения, нечеткое произношение).

0 баллов – четыре недочета (неправильное произношение слов, неправильное словесное ударение, скорость чтения не меняется, нечеткое произношение).

Результаты констатирующего среза оформлены в виде таблицы 1.

Таблица 1

#### Уровни развития выразительности чтения

| Уровень развития выразительности | Количество баллов | Количество учащихся | Количество учащихся (в %). |
|----------------------------------|-------------------|---------------------|----------------------------|
| Высокий                          | 28-21             | 5                   | 25                         |
| Средний                          | 20-13             | 9                   | 45                         |
| Иизкий                           | 12 и ниже         | 6                   | 30                         |

Результаты, отраженные в Таблице 1 дали основание сделать выводы: 30% детей читали технически правильно, то есть имели правильное произношение, чтение было сознательным, четкое произносили слова, правильно расставляли словесное ударение; обнаружилось 20% детей, которые читали очень тихим голосом с нечетким произношением, то есть с неясной дикцией учтено 10%; 50% читающих допустили по 3-4 недочета в постановке логических ударений, логических пауз.

Основные ошибки в чтении учащихся на констатирующем этапе были следующие:

- 1) несоблюдение логических пауз, ударений, неоправданные смыслом остановки, нарушения длительности пауз;
- 2) несоответствие темпу чтения, неоправданное ускорение или замедление произношения;
- 3) несоблюдение интонации в соответствии с содержанием текста.

Таким образом, проанализировав результаты чтения с установкой на выразительность (констатирующий эксперимент), пришли к выводу, что у половины читающих слабо развита выразительность чтения, следовательно, работа над выразительностью чтения с учащимися третьих классов необходима и обязательна. В соответствии с выводами, сделанными на этапе констатирующего эксперимента, спланировали, организовали и провели формирующий эксперимент.

Таким образом, проанализировав методическую литературу, мы выделили достаточно много разнообразных методов, приемов и видов работ по развитию выразительности чтения. Используя все вышеперечисленные методы и приемы, учителю следует учитывать возрастные особенности детей, уровень сформированности у них необходимых умений и навыков, а также свои возможности и требования программы.

Проанализировав результаты чтения с установкой на выразительность (констатирующий эксперимент), пришли к выводу, что у половины читающих слабо развита выразительность чтения, следовательно, работа над выразительностью чтения с учащимися вторых классов необходима и обязательна.

#### **Библиографический список**

1. Шевякова, А. В. По материалам сайта Образование.ру [http://www.danilova.ru/publication/read\\_metod\\_05.htm](http://www.danilova.ru/publication/read_metod_05.htm)
2. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин. – М. : Просвещение, 1966. – С. 23 -60.

**Евдокимова А.Г.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тимошенко А.Ю., канд. пед. наук, доцент*

### **ПРИЕМ СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ АНАЛИЗИРОВАТЬ ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ**

Проблема поиска приемов для формирования умений анализировать текстовые задачи в начальной школе по-прежнему является одной из актуальных.

В ходе исследования данной проблемы нам удалось раскрыть понятие «мышление», которое рассматривается « ... как особого рода деятельность, предполагающую систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера» [3, с. 347]. В структуре мышления особую роль играют мыслительные операции. Сущность операции сравнения заключается в сопоставлении предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними [2]. В основу развития операций могут быть положены две теории - поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [1] и четыре этапа построения операций Ж.Ж. Пиаже [4].

Мы предположили, что использование приема сравнения позволит повысить уровень сформированности умений у младших школьников анализировать текст задачи, если:

- 1) прием сравнения будет направлен на выделение существенных признаков понятия задача;
- 2) учащиеся будут устанавливать соответствие между вербальными, схематическими, символическими моделями;
- 3) учащиеся будут осознавать необходимость преобразования текста для наилучшего понимания.

Анализ психолого-педагогической и методико-математической литературы показал необходимость разработки системы упражнений, предполагающей использование приема сравнения для формирования у младших школьников умения анализировать текстовые задачи. Поэтому в рамках проводимого эксперимента была разработана соответствующая система упражнений.

Цель исследования: разработать содержание заданий, направленного на формирование у младших школьников умения анализировать текстовые задачи с помощью использования приема сравнения.

Для этого задания были разбиты на три блока:

*1 блок:* формирование понятия задача.

*2 блок:* обучение специальным приемам анализа текста задачи;

*3 блок:* формирование умений моделировать.

*В первый блок мы включили следующие типы упражнений:*

- ✓ сравнение текстов являющихся и текстов, содержащих только условие или только вопрос;
- ✓ сравнение текстов, в которых спрашивается о том, что уже известно, или о том, о чем речь в условии даже не шла;
- ✓ работа с текстами с недостающими и избыточными данными;
- ✓ сравнение простых и составных задач;
- ✓ сравнение исходной и обратной задачи.

*Второй блок состоит из следующих типов заданий:*

- ✓ преобразование задачи из косвенной формы в прямую;
- ✓ замена термина его содержанием;
- ✓ замена термина его синонимом;
- ✓ сокращения текста;
- ✓ перенос части условия из вопроса;
- ✓ задания для установления отношений в выборе действий;
- ✓ сравнение задач с одинаковыми условиями, но с разными вопросами.

*В третий блок вошли следующие типы заданий:*

- ✓ выбор модели к задаче;
- ✓ выбор решения к данной задаче;

- ✓ сравнение разных моделей: схемы, решения;
- ✓ выбор верных моделей;
- ✓ выбор решения к схеме.

Ниже раскроем содержание одного из блоков заданий.

1 блок.

*Цель: сформировать у младших школьников представление о структуре задачи (условие и вопрос), об общем сюжете задачи, показать, что не всегда в задаче содержатся все необходимые данные, или наоборот, не все данные можно использовать при решении текстовой задачи.*

Типы заданий:

Сравнение текстов, являющихся задачей и текстов, содержащих только условие или только вопрос.

Например:

*Сравни тексты слева и справа. Что значит сравнить? Какой текст можно назвать задачей, а какой – нет?*

*Миша нашел 5 грибов, а Дима на 4 гриба больше.*

*Миша нашел 5 грибов, а Дима 4. Сколько всего грибов нашли мальчики?*

*На сколько больше марок у Саши, чем у Иры?*

*Сколько всего учеников в классе?*

*Используя тексты, составь и реши задачи.*

При выполнении данного задания учащиеся внимательно читают тексты, выделяют структурные элементы и сопоставляют их друг с другом. В результате выделения и сопоставления частей текстов учащиеся делают вывод о том, что является данный текст задачей или нет, объясняют и доказывают свой ответ.

Если же текст не является задачей, учащиеся превращают предложенные тексты в задачу, выполняют решение. При выполнении данного задания прием сравнения обеспечивает усвоение структуры задачи и взаимосвязи ее компонентов.

Так же для сравнения учащимся можно предложить тексты, в которых спрашивается о том, что уже известно, или о том, о чем речь в условии не шла.

Например:

*Определи, чем похожи и чем отличаются тексты задач, попытайся ответить на вопросы.*

*На одной тарелке 4 огурца, а на другой 3.*

*На одной тарелке 3 огурца, на другой 4*

*Сколько помидоров на двух тарелках?*

*помидора. Сколько огурцов на тарелке?*

Данный тип заданий позволяет сформировать у учащихся умение внимательно читать, приучает по ходу чтения выделять и сопоставлять данные и искомые.

Работа с текстами с недостающими данными.

Например:

*Чем похожи тексты задач, чем отличаются? Какую задачу ты сможешь решить, какую – нет?*

*Почему?*

*На одном проводе сидели ласточки, а на другом 5 ворон. Сколько всего птиц сидело на проводах?*

*На одном проводе сидело 7 ласточек, на другом 5 ворон. Сколько всего птиц сидело на проводах?*

Данный тип заданий, как и выше предложенные помогает научить вчитываться в каждое слово задачи, выделять числовые данные, взаимосвязь их между собой, соотносить условие и вопрос.

Сравнение простых и составных задач.

Например:

*Прочти тексты задач. Выдели общее и различное. Запиши и сравни решения.*

*Во дворе играло 5 девочек, а мальчиков – на*

*Во дворе играло 5 девочек, а мальчиков – на 3*

*3 больше. Сколько мальчиков играло во дворе?*

*больше. Сколько детей играло во дворе?*

Задача с недостающими данными:

*Сравни тексты задач. Какую задачу ты сможешь решить, какую нет? Почему?*

*Из бочки взяли 5 литров воды. Сколько ведер воды осталось в бочке?*

*В бочке было 15 литров воды. Взяли в первый раз 5 литров, во второй 6 литров. Сколько литров воды*

*осталось в бочке?*

*Измени текст задачи так, чтобы ты смог ее решить.*

При чтении предложенных текстов учащиеся выделяют структурные компоненты (условие и вопрос), соотносят их друг с другом, приходят к выводу о том, что кроме взаимосвязанных между собой условия и вопроса для решения необходимо наличие числовых данных. В предложенной задаче отсутствуют некоторые числовые данные. Таким образом, нужно определить, что еще должно быть известно, чтобы ответить на вопрос задачи. Учащиеся дополняют текст недостающими данными, записывают решение.

Таким образом, данный блок заданий направлен на формирование у младших школьников следующих умений:

- умение внимательно читать текст задачи;
- умение выделять структурные элементы задачи;
- определять взаимосвязь между структурными элементами текстовой задачи;
- выделять числовые данные;

- измерять и редактировать текст задачи с учетом всех основных признаков задачи;
- записывать решение к задаче;
- умение выделять в составной задаче простые;
- умение составлять обратные задачи.

В данном блоке учащиеся работают с вербальными и символическими моделями и самостоятельно их преобразуют. Прием сравнения помогает осознать и понять структурные компоненты и выделить существенные признаки. На наш взгляд, использование на уроках математики вышеперечисленных типов упражнений необходимо, так как умение внимательно читать текст, выделять структурные элементы, недостаточно сформированы у учащихся.

Невнимательное чтение является причиной многих ошибок при анализе и дальнейшем решении текстовых задач: неумение выделить составные части задачи влечет за собой неумение установить связь между этими частями. Если не установлена взаимосвязь, то появляются затруднения в выборе арифметических действий и решении текстовых задач.

#### **Библиографический список**

1. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для студентов вузов, обуч. по гуманит. спец. / П. Я. Гальперин. – М. : Кн. дом «Университет». 1990. – 330 с.
2. Крутецкий, В. А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 2003. – 352 с.
3. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учебн. заведений: 2кн: Психология образования / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 2004. – 606 с.
4. Пиаже, Ж. Ж. Психология интеллекта / Ж. Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.

**Карамусанова Г.С.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Свиридова Г.Ф., канд. филол. наук, доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИКОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ**

Современная российская начальная школа, согласно ФГОС второго поколения, формирует у младших школьников умение учиться, другими словами, - универсальные учебные действия.

Словарно-лексическая работа является неотъемлемой частью уроков литературного чтения и русского языка. На современном этапе развития методики начального образования эту работу можно рассматривать как средство формирования универсальных учебных действий (УУД). В данной статье рассматриваются приёмы совершенствования лексикологических умений у младших школьников именно в качестве средства формирования познавательных учебных действий [1].

Ценность познавательного интереса для развития личности учащегося состоит в том, что познавательная деятельность в данной предметной области под влиянием интереса к ней активизирует психические процессы личности, приносит ей глубоко интеллектуальное удовлетворение, содействует эмоциональному подъёму, так что познавательный интерес выступает как важный мотив активности личности. В интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательных процессов, проявляются активный поиск, догадка, готовность к решению поставленной задачи [2].

Методический арсенал приёмов объяснения незнакомых младшим школьникам слов богат и разнообразен. Это может быть приём подведения значения слова под родовое понятие, подобное словарной статье из толкового словаря: «Троллейбус – вид городского транспорта, машина для перевозки пассажиров, работает на электричестве». В современной школе есть возможность использовать толковые словари на уроках русского языка и литературного чтения, например «Словарь русского языка» под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой.

Авторы-составители современных комплектов по литературному чтению предлагают в конце учебника словарные и справочные материалы к некоторым художественным произведениям. Этот приём формирует такое познавательное учебные действия, как умение самостоятельно находить нужную информацию в материалах учебника, в обязательной учебной литературе, использовать ее для решения учебно-познавательных задач. Так, в учебниках УМК «Школа России» представлены упражнения, направленные на формирование умения, например, найти значение слова *шоссе* по словарю. Такие задания требуют осознания познавательной задачи и умения решать ее.

На развитие мыслительных операций – таких, как классификация, анализ, синтез - направлены задания наподобие:

*В зависимости от лексического значения слов объедините их в четыре группы. Как бы вы назвали каждую группу слов?*

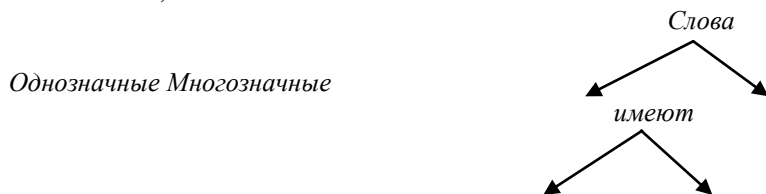
*Учитель, гитара, молоток, хоккей, рояль, строитель, тракторист, лопата, баян, теннис, скрипка, топор, летчик, шахматы.*

Для совершенствования у младших школьников умения сравнивать учащимся требуется выполнить такое задание: *Рассмотрите рисунки. Прочитайте.*

1. Швейные иглы.
2. Иглы сосны.
3. Иглы у ежа.
4. Соломенная шляпа.
5. Шляпка гриба.
6. Шляпка гвоздя

- Чем похожи предметы, изображенные на рисунках? Соотнесите предметы и их названия. Слова «иглы» и «шляпа» - это многозначные или однозначные слова?

Умение принимать информацию в схематичной форме и переводить в словесную форму можно формировать с помощью заданий наподобие: *Рассмотрите схему. Прочитайте. Почему слова так названы: многозначные, однозначные? Объясните значения любого многозначного слова их схемы.*



Одно лексическое значение: Два и более лексических значений:  
ландыш, берёза звезда, язык

Популярным на уроках литературного чтения является приём подбора синонимов, а также составление антонимической пары слов, установление словообразовательных связей слова, сопоставление слов-паронимов.

Так, задание - *прочитайте загадку и объясните отгадку к ней* - способствует формированию умения узнавать антонимы, понимать значение, использовать их в речи, оценивать художественные возможности антонимов в тексте.

*Далеко мой стук  
Слышится вокруг.  
Червякам я враг,  
А деревьям друг*

- Найдите в загадке противоположные по значению слова. Подберите антоним к слову «близко».

В данной статье помещены результаты педагогического эксперимента, организованного во время подготовки дипломного проекта. Работа по формированию лексикологических умений проводилась на уроках литературного чтения и русского языка в экспериментальной группе, состоящей из 10 учеников 3 «А» класса школы №111 г. Барнаула.

Цель исследования: выяснить уровень сформированности начальных лексикологических умений у третьеклассников.

Для выявления уровня были предложены задания, которые направлены на проверку следующих умений:

- толковать лексическое значение известных слов;
- пользоваться толковым словарем для выяснения значения неизвестных слов;
- умение определять, в каком значении употреблены слова в контексте;
- умение находить в тексте изученные лексические явления, в том числе и изобразительные средства текста;
- умение подбирать и употреблять изученные лексемы в качестве изобразительных средства языка.

Работа проводилась в три этапа. Для того чтобы выявить уровень сформированности названных умений, детям предлагались различные задания.

1. Прочитайте предложение.

*В темноте дети услышали крик филина.*

Напишите, что обозначает слово «филин»?

2. В каком значении употребляет М.Горький слово «спит» в выражении «море спит»?

3. С помощью какого слова автор изображает море как живое? Как называется такой прием?

4. Придумайте словосочетание, где используется такой же прием со словом «дождь» или «снег».

5. Прочитайте предложение.

*Пушинки плавно опускаются, как разноцветные парашютики.* Найдите и подчеркните сравнение.

6. Придумайте и запишите предложение со словосочетанием «лучи солнца», используя прием сравнения.

7. Подберите красочные определения (особенные образные прилагательные) к слову «сосна».

8. Прочитайте отрывок из поэмы Н.Некрасова «Мороз, Красный нос».

*Не ветер бушует над бором,*

*Не с гор побежали ручьи,*

*Мороз - воевода дозором*

*Обходит владенья свои.*

*Идет, по деревьям шагает,*

*Трещит по замерзлой земле,*

*И яркое солнце играет*

*В косматой его бороде....*

Найдите и подчеркните слова, близкие по значению к слову «идет».

9. Прочитайте слова, подберите к ним противоположные по значению.

*Храбрый-*  
*Большой-*  
*Кричит-*

По окончании выполнения учащимися всех заданий был проведен анализ детских работ. Результаты выполнения представлены на рис. 1

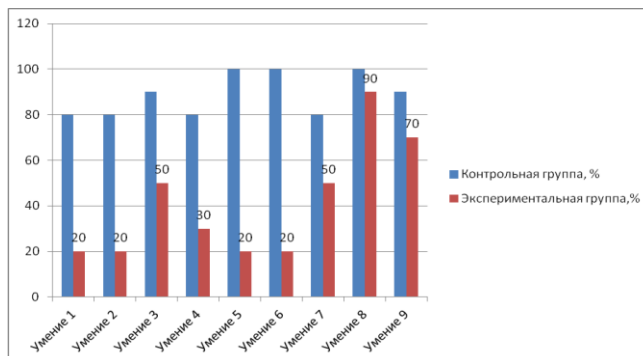


Рис.1. Уровень сформированности лексикологических умений у учащихся 3 класса.

Как видно из диаграммы, у учащихся контрольной группы лексикологические умения сформированы на более высоком уровне, чем у учащихся экспериментальной группы.

Восемь человек из десяти могут дать толкование знакомому слову; восемь учеников из десяти знакомы с переносным значением слова; в экспериментальной группе этот уровень в 4 раза ниже.

Почти все учащиеся контрольной группы легко находят лексические явления, изобразительные средства и используют их при составлении словосочетаний, предложений. В экспериментальной группе теоретическая осведомленность детей значительно ниже, на низком уровне сформированы и практические умения, кроме владения умением находить синонимы и подбирать антонимы (у контрольной группы соответственно – 90%, 100%, у экспериментальной – 70%, 90%). Это объясняется тем, что синонимы и антонимы часто встречаются в учебниках и дети на уроках много работают с этими лексическими явлениями.

Умение находить и употреблять в собственной речи такое изобразительное средство, как сравнение, у детей контрольной группы превышает в 5 раз уровень сформированности умения у учеников экспериментальной группы. Умение находить и употреблять олицетворения и эпитеты у детей контрольной группы сформировано на более высоком уровне чем, в экспериментальной группе. Прием олицетворения могут узнать и объяснить всего лишь несколько учеников.

Поэтому правомерно утверждение необходимости проведения обучающего эксперимента по формированию начальных лексикологических умений у третьеклассников. Описание этой работы мы представим в следующей статье.

#### **Библиографический список**

1. Блохина, Г. В Лексическая работа на уроках русского языка по учебникам М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко // Начальная школа : научно-методический журнал. – М., 2005. – С. 28-32.
2. Сильченко, Л. С. Словарно-лексическая работа на уроках чтения / Л. С. Сильченкова // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 13-17.

**Костюк Ю.В.**  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Никитина Л.А., канд. пед. наук, доцент

## **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Специфика сегодняшней ситуации в системе дошкольного образования в том, что она испытывает ряд изменений, обуславливающих введение инноваций в воспитание детей дошкольного возраста. Проект Министерства образования и науки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» учитывает включение в систему общего образования еще одной ступени – дошкольного образования. На данный момент нет единого определения понятия «предшкольное образование», т.к. разные авторы рассматривают его по-разному. Предшкольное образование рассматривается как метод и средство психологической и интеллектуальной подготовки детей к школе, и еще как создание условий для получения образования максимумом детей. Эта ступень образования должна включать детей 6-7 лет, посещающих детский сад и не посещающих детский сад.

Иногда предшкольная подготовка вытесняет особые формы жизнедеятельности детей: игры, художественное творчество, активные виды деятельности и др. На первый план выходит обучение на занятиях, в

содержании этих занятий проявляются признаки учебных предметов. Следовательно, с одной стороны присутствует социальный заказ, который определяет необходимость создания равных условий для каждого ребенка в дошкольном образовании, с другой стороны, выделяется ряд противоречий, затрудняющих выполнение этого заказа. По мнению У.А. Марущак это противоречия:

– между объективно повышающимися требованиями к результату дошкольного образования и негативными последствиями раннего обучения, в результате чего у детей теряется интерес к учебе, а также наносится ущерб полноценному развитию ребёнка;

– между наличием многообразных программ дошкольного образования и их вариативностью, что не создаёт условия преемственности при каких-либо изменениях: перехода детей в иные образовательные учреждения, приход в класс нового учителя, новых учеников, приобретение новых учебников;

– между программами дошкольных учреждений и общеобразовательных школ;

– между непониманием и неприятием многими школьными педагогами тех форм поведения, которые ещё являются преобладающими у части детей 6–7 лет;

– между сменой режима дня, повышением физической и психической нагрузки у вчерашнего дошкольника и отсутствием в школьном пространстве возможностей для разгрузки [4].

При анализе данных противоречий, становится очевидным, что дети все меньше готовы к школе и процесс адаптации детей увеличивается. С другой стороны, группы кратковременного пребывания на базе школы рассчитаны в основном на обучающие занятия и зачастую не способны развить у детей социальные навыки и умения, которые являются важным компонентом школьной готовности, а также не всегда учитывают особенностей психического развития старших дошкольников. Очевидно, что дошкольное образование в дошкольных образовательных организациях не во всех случаях осуществляется качественно, потому что большинство воспитателей будут продолжать учебно-воспитательную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста. Если же подготовка детей дошкольного возраста осуществляется на базе школы, то деятельность педагога часто дублирует работу учителя начальной школы. Как отмечал В.В. Давыдов, начальная школа «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания [2].

Одной из актуальных задач дошкольного образования остается подготовка детей к школе. Однако это не должно быть основной целью дошкольного детства. Цель развивающего дошкольного обучения состоит не только в формировании конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее предпосылок. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте осуществляется через игровую деятельность. Таким образом, готовность к школе не определяется уровнем умений и навыков (чтение, письмо, счет), и дети могут не иметь таких механизмов умственной деятельности.

Современные родители хотят видеть своего ребенка хорошо подготовленными к школе, и, если детский сад с этой задачей не справляется, они находят другие пути удовлетворения своих потребностей. Ориентируясь на школьные программы, детские сады стали активно внедрять школьные формы обучения. В результате резко увеличилась нагрузка на детей. Процесс обучения вновь стал доминировать над процессом воспитания. Интеллектуализация образования дошкольников сегодня носит массовый характер. Умственные перегрузки, сокращение двигательной активности детей – это результаты неконтролируемого обучения. Выход из создавшегося положения состоит в необходимости синхронизации процессов обучения и воспитания, в попытке сделать их не противостоящими друг другу, а взаимодополняющими, обогащающими развитие ребенка. Анализируя возможности реализации задач дошкольного образования в условиях школы можно выделить такой недостаток, как уязвимость с точки зрения учета психологии детей дошкольного возраста (ведущий вид деятельности, условия для организации педагогического процесса, специфика взаимодействия со взрослыми и сверстниками). «Правильная» подготовка, должна быть сосредоточена на игровой деятельности, познавательном, физическом, физиологическом и психическом развитии ребенка [1].

Анализ существующих форм организации работы по подготовке детей к школе показывает, что этот вид деятельности осуществляется на базе ДОУ, средних общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования и частных общеобразовательных учреждений. Проблемы внедрения дошкольного образования на текущий момент являются актуальными, т.к. отражают современные тенденции развития образования в нашей стране, а также потребность охвата всех детей дошкольного возраста на этапе подготовки к школе.

Еще одна задача дошкольной подготовки – выравнивание стартовых возможностей будущих школьников, чтобы у них не возникало стрессов, комплексов, которые могут отбить желание учиться на все последующие годы. По мнению А.В. Карповой, при организации дошкольного образования необходимо учитывать следующее:

- содержание дошкольного образования не должно дублировать содержание программ ДОУ и форсировать программу первого класса, иначе процесс обучения в школе перестанет быть познавательным и развивающим для учеников;

- содержание образовательного процесса должно быть направлено не на обучение и пополнение запаса знаний, умений и навыков, а на развитие у детей школьно-значимых качеств и умений (любопытности, творческого воображения, коммуникативности, речи, мышления, произвольного внимания, памяти и т.д.);

- необходимо проводить работу с родителями, информировать их о роли дошкольного образования для успешного обучения детей в школе.

Сотрудничество с родителями включает несколько традиционных направлений: психолого-педагогическое просвещение родителей, привлечение их к активному участию в образовательном процессе,



выявление и распространение позитивного опыта оздоровления и образования детей в условиях семьи. Особое внимание в работе с семьей необходимо уделить формированию готовности родителей к организации совместной деятельности с детьми в семье [3].

Таким образом, проблемы дошкольной подготовки многообразны и требуют дальнейшего анализа, поиска путей их решения.

#### **Библиографический список**

1. Бехтер, Т. С. Группа кратковременного пребывания как форма адаптации ребенка к учебной деятельности / Т. С. Бехтер, Л. И. Жарикова // *Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения* : сборник научных статей / под ред. Л.С. Колмогоровой. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – С. 343-347.
2. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – 2-е изд. – М., 2002. – 262 с.
3. Карпова, А. В. Методические рекомендации по организации дошкольной подготовки и составлению рабочих программ для групп по адаптации к условиям школьной жизни с учетом перехода на ФГТ и ФГОС НОО: электронный ресурс / А. В. Карпова. – [Режим доступа: <http://gmc.ivedu.ru/c169-Metodicheskie-materialy/page=1206.>]
4. Марущак, У. А. Проблемы внедрения дошкольного обучения в современных условиях подготовки детей к школе: электронный ресурс / У. А. Марущак. – [Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/592715.>]

**Котенёва А.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Ананьева Ю.С., канд. хим. наук, доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Краеведение выступает одним из важных элементов национально-регионального компонента содержания образования. В отечественной традиции краеведение всегда рассматривалось как значимое средство воспитания и подготовки школьников к жизни. Объектом краеведения является местная история, которая отличается локальностью исторического пространства и рассматриваемых событий. Изучение истории края предполагает также знакомство с природно-географическими, социально-экономическими и демографическими особенностями места проживания, его историко-культурными памятниками, духовными и нравственными ценностями жителей. Природоведческое краеведение помогает увидеть и оценить красоту природы, формирует навыки экологической культуры. Оно изучает как отдельные компоненты природы, так и их взаимосвязи, выявляет типичные явления, характеризующие природу края, и уникальные объекты. [1].

К числу важнейших задач курса «Окружающий мир» относятся воспитание любви к своему городу (селу), к своей Родине, формирование опыта экологически и этически обоснованного поведения в природной и социальной среде, развитие интереса к познанию самого себя и окружающего мира, осуществление подготовки к изучению естественнонаучных и обществоведческих дисциплин в основной школе.

В качестве объекта исследования нашей работы выступает процесс формирования краеведческих знаний у младших школьников, предметом исследования являются методические условия формирования краеведческих знаний младших школьников.

Целью настоящей работы является обоснование методических условий способствующих повышению уровня сформированности краеведческих знаний у младших школьников. Педагогический эксперимент был проведен на базе МБОУ «Гимназия № 79» г. Барнаула в 3 классе, обучающихся по программе О.Т. Поглазовой УМК «Гармония».

На первом этапе нами было проведено анкетирование учащихся по вопросам исторического и природоведческого краеведения. Было установлено, что у большинства учащихся низкий уровень сформированности краеведческих знаний. Из возможных 36 баллов дети набрали от 1 до 19 баллов. Большинство учащихся не смогли описать герб города Барнаула, перечислить названия районов города. Ряд учащихся не назвали столицу Алтайского края. Дети не знают, что в Алтайском крае есть Тигирекский заповедник, не могут приводить примеры охраняемых растений и животных. При этом уроки окружающего мира предполагали возможность привлечения краеведческого материала при прохождении различных тем. Можно предположить, что урочной деятельности недостаточно для формирования краеведческих знаний у младших школьников.

Нами была разработаны и реализованы внеурочные занятия по краеведению с целью повышения уровня знаний о городе Барнауле и Алтайском крае.

*Классный час «Наша малая Родина-Барнаул»:*

Цель: создание условий для воспитания любви к малой Родине.

Задачи: расширить знания детей об историческом прошлом и настоящем родного города; обобщить знания детей о красоте столицы Алтая – Барнауле; воспитывать чувство гордости за свою малую Родину; способствовать развитию интереса учащихся к истории своего края.

Наглядность: мультимедийная презентация, выставка книг, посвящённых истории Барнаула, государственная символика, символика города Барнаула.

С помощью мультимедийной презентации дети познакомились с историей возникновения города Барнаул, со старейшей площадью города, с историей происхождения названия улиц, с символикой города. В процессе мероприятия дети выполняли различные задания.

*Игра «Прогулка по районам города»:*

Цель: познакомить детей с названиями районов города.

Мероприятие проводилось в виде игры. Дети были поделены на 5 команд. Каждой команде поэтапно выдавалось по конверту с заданием, в результате выполнения которого дети узнавали название района города и его отличительные особенности. После того, как каждая из команд собрала все названия районов города, один из участников команды представлял результат. Задания и ответы у всех разные, поэтому в виде обобщения был составлен один большой рассказ про районы города Барнаула.

*Экологическое многоборье «Знай родной Алтай!»:*

Подготовка к игре: каждый участник получает номер. Ведущий задает вопросы краеведческого характера.

Игра проводится в три этапа.

*1 этап.* Играют все дети. Ведущий задает вопрос; участник, желающий на него ответить, поднимает номер. Тот, кто называет первым правильный ответ, выходит на 2 этап. *2 этап.* Вопросы задаются победителям 1 этапа; 2 участника проходят в 3 этап. *3 этап.* Задается один вопрос, для того чтобы определить победителя.

Так же нами был оформлен в классе «Уголок краеведа», куда каждый учащийся может поместить дополнительную информацию о родном крае: фотографии, сообщения, вырезки из газет и т.д.

Дети с интересом участвовали в этих мероприятиях, обобщали полученные знания, сами пытались подводить итоги.

Таким образом, проведенное исследование показало, что уровень краеведческих знаний у учащихся низкий. На наш взгляд, необходимо активно использовать внеурочную деятельность для формирования краеведческих знаний у младших школьников.

*Библиографический список*

1. Кошевой, В. А. Комплексный курс краеведения как составная часть формирования национальной культуры / В. А. Кошевой, Ю. Н. Колосовская // Краеведение. – СПб. : Образование, 2004. – 359 с.

*Кошкарева А.Н.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Федорова И.В., ст. преподаватель*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДВОДЯЩЕГО И ПОБУЖДАЮЩЕГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Долгое время в современной школе в центре традиционной модели педагогического процесса находились передаваемые в инструктивной форме предметные знания, а не целостная личность ребенка. Педагог, занимая авторитарную позицию, выступал в качестве носителя абсолютных, вечных истин, а ученик - в качестве исполнителя, подчиненного. В результате такого обучения ученик получал фрагментарное и одностороннее образование. Это приводило к снижению интеллектуального уровня развития школьников, к потере желания учиться и получать знания. В ФГОС второго поколения приоритетной целью образования является личностное развитие младшего школьника, а так же формирование конкретных предметных и метапредметных компетенций. В связи с этим возникает проблема выбора средств развития личности ученика. В стандарте учебный диалог определяется как метод реализации данной цели.

Одним из важных метапредметных результатов является «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий...»[5, с.35]. Современное общество требует от учащихся активной жизненной позиции, коммуникабельности, как в стенах школы, так и в дальнейшем за ее пределами. Традиционно в школьной практике обучения использовался метод беседы. В изменившихся условия он не может дать значительных положительных результатов. Отсюда отличия учебного диалога от беседы.

Основная цель беседы установление того, как учащиеся овладели конкретными фактами, запомнили что-то важное для дальнейшего обучения, пополнили свой словарный запас. Цель учебного диалога: в процессе коллективного обсуждения открыть новое знание, решить проблему, установить алгоритм выполнения учебной задачи. Умение вести диалог так же прописано в ФГОС НОО и во всех программах по литературному чтению, но учителя часто путают приемы организации учебного диалога и беседы. Отсюда возникает проблема, которая заключается в том, что учитель не владеет технологией построения учебного диалога.

Специфика учебного диалога определяется целями его участников, условиями и обстоятельствами их взаимодействия. По определению С.Н. Батракова учебный диалог – это особая форма субъект-субъектного взаимодействия, «встреча позиций по существенным проблемам, в обсуждении которых проявляются, уточняются, дополняются, обогащаются и преобразуются такие взгляды, интересы, мотивы, которые в той или иной степени определяют личность»

По мнению С.В. Беловой учебный диалог является не только эффективной формой обучения, но и оптимальным способом развития личности обучающихся.

И для учителя, и для ученика диалог является средством деятельности: для учителя – средством обучающей деятельности, для ученика – учебной. В процессе педагогической деятельности учитель ставит перед собой следующие цели: оптимизировать процесс решения учащимися конкретной учебной задачи путем постановки проблемного вопроса, при этом создавать условия для стимулирования ответа учащегося; предпринимать усилия для целостного гармонического развития личности учащихся.

Учебный диалог чаще всего направлен на решение учебной задачи. Его содержание характеризуется четкой предметной отнесенностью и сохранением единства темы вплоть до намеченного уровня ее исчерпания. В учебном диалоге учитель выдает зачастую больше информации, чем запрашивает учащийся. Это объясняется тем, что он лучше понимает предмет разговора и может предвосхитить последующие вопросы, а также стремится к решению остальных (отдаленных) целей обучения. Здесь важна логика ведения диалога по анализу и интерпретации произведений. Ведь в процессе учебного диалога дети самостоятельно «строят новое знание» – овладевают в практической деятельности новыми теоретическими понятиями, которые необходимы для освоения, осознания художественных образов [4].

В школьном обучении используются разные виды учебного диалога:

- 1) побуждающий от проблемной ситуации диалог;
- 2) подводящий к теме диалог;
- 3) подводящий к знанию диалог;
- 4) подводящий к выдвигению и проверке гипотез диалог.

Рассмотрим основные приемы организации учебного диалога на уроках литературного чтения.

Прием 1. Создания проблемной ситуации с противоречивыми положениями. Учащимся предъявляются противоречивые факты, мнения [1]. Приведем пример использования приема на уроке литературного чтения.

Приведем пример реализации данного приема на произведении С. Баруздина «Страшный клад»

Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Что вас удивило? Что интересного заметили? Может ли клад быть страшным? Какое противоречие налицо?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из двух возможных реплик по выбору

Прием 2. Проблемная ситуация со столкновением мнений учеников класса создается вопросом или практическим заданием на новый материал. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вопрос был один? А мнений сколько?» или «Задание было одно? А выполнили вы его как?». И далее общий текст: «Почему так получилось? Чего мы еще не знаем?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору [1].

Приведем фрагмент конкретного урока побуждающего от проблемной ситуации учебного диалога, который был организован 3 «г» классе гимназии № 79 г. Барнаула по произведению М. Пришвина «Деревья в лесу». Текст подходит для организации учебного диалога на уроках литературного чтения, так как дети уже знакомы с произведениями М.М. Пришвина, знают, что он много пишет о животных, природе это в основном рассказы, так же они знакомы с произведением «Кладовая солнца» (сказка-быль) но с таким жанром как очерк они еще не знакомы.

М.М. Пришвин уже известен вам как автор многочисленных рассказов о природе и о животных. Сегодня мы будем читать еще одно его произведение. Оно называется «Деревья в лесу». Послушайте (чтение текста). Прочитаем текст цепочкой.

– Попробуйте определить жанр нового произведения.

(Фиксируем мнения на доске.)

- Ребята, отвечая на мой вопрос, сколько мнений вы высказали?

– Какой же возникает вопрос? Фиксируем вопрос на доске.

Задав вопрос, начинаем отыскивать черты рассказа и сказки-были в данном произведении. Для этого следует провести анализ языковых средств произведения.

Ребята сравните: ели повесили громадные тяжелые ветки или ели повесили громадные тяжелые лапы. Как лучше? Почему? Для чего автор использовал это в тексте?

- Как назвал Пришвин тишину? Как звучит снежная тишина зимнего леса?

Назовите черты рассказа в произведении, если таковые имеются, а сказки-были? А почему не нашли? Ни один из высказанных нами жанров не подходит.

- И сейчас вы правы, потому что с таким жанром мы не знакомы, это очерк. Кто знает, что это за жанр?

- Очерк – это небольшое литературное произведение, дающее краткое выразительное описание чего-либо.

- Что описывает автор в этом произведении? Подтвердите текстом.

Значит что за жанр данного произведения? В каких жанрах пишет Пришвин?

Прием 3. Проблемная ситуация с противоречием между житейским (т.е. ограниченным или ошибочным) представлением учеников и научным фактом создается в два шага. Сначала (шаг 1) учитель выявляет житейское представление учеников вопросом или практическим заданием «на ошибку». Затем (шаг 2) сообщением экспериментом, расчетами или наглядностью предъявляет научный факт. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вы что думали сначала? А что оказывается на самом деле?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору [1, с.11.] Чаще всего этот прием используется на уроках русского языка.

Прием 4. Проблемная ситуация с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя создается практическим заданием, не сходным с предыдущим. Побуждение к осознанию

проблемы осуществляется репликами: «Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору [1].

Прием 5. Суть приема заключается в том, что учитель предваряет сообщение готовой темы либо интригующим материалом (прием «яркое пятно»), либо характеристикой значимости темы для самих учащихся (прием «актуальность»). В некоторых случаях оба мотивирующих приема используются одновременно [1]. Например: Посмотрите фрагмент мультфильма и догадайтесь, какая сегодня будет тема урока. Какую тему будем изучать? Фиксируем тему на доске.

Таким образом, мы выделили приемы организации учебного диалога на уроках литературного чтения, учителю лишь необходимо подобрать именно тот прием, который уместен для того или иного произведения или ситуации урока.

При организации учебного диалога на уроках литературного чтения педагогу необходимо знать сущность самого диалога с педагогической и методической точки зрения, уметь его применять на практике, а для этого необходимо ознакомиться с видами учебного диалога и приемами его организации. Для того чтобы научить младших школьников вести учебный диалог, нами была разработана программа формирующего эксперимента который был проведен школа класс в течение времени, в которой реализована технология построения учебного диалога. Целью данного эксперимента была разработка методических условий необходимых для успешной реализации учебного диалога. Одним из этих условий, на наш взгляд, является соблюдение этапов формирования умений необходимых для развития личности. Задачей первого этапа являлось выявить уровень владения учителями технологией построения учебного диалога и наблюдение за тем, какими умениями владеет учащиеся. Целью формирующего эксперимента являлось помочь учителю построить работу по формированию у учащихся умения вести учебный диалог в определённой последовательности:

- 1) умение пользоваться речевым этикетом;
- 2) умение активно слушать собеседника;
- 3) умение строить вопросы разного типа для начала и поддержания общения;
- 4) умение высказывать своё мнение и аргументировать свою точку зрения [3].

Показателем того, что учитель правильно использовал в течении некоторого времени технологию построения учебного диалога, является сформированное на высоком уровне умение учащихся вести диалог с учителем и со сверстниками в паре, в группе, т.е. в совместной деятельности в учебном процессе.

Стандарты второго поколения ставят перед учителем начальной школы следующие цели: обеспечить готовность учащихся к дальнейшему образованию, т.е. сформировать умение участвовать в диалоге, строить беседу с учётом ситуации общения при соблюдении норм речевого этикета, составлять несложные устные монологические высказывания. По нашему мнению, обучение учащихся умению вести учебный диалог позволит им адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, овладеть этикетно-речевыми нормами общения, научиться слышать и слушать других (одноклассников, учителя), устанавливать взаимодействие друг с другом в ходе построения диалога, а также избегать как познавательных, так и социальных трудностей в разнообразных ситуациях.

#### **Библиографический список**

1. Бунеев, Р. Н. Образовательные технологии / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева. – М. : Баласс, 2008. – 160 с.
2. Виноградова, Н. Ф. Учебный диалог – эффективный метод развития младших школьников / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2010. – № 1. – 49 с.
3. Кулюкина, Т. В. Как младшему школьнику овладеть учебным диалогом / Т. В. Кулюкина // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – №3. – 96 с.
4. Матвеева, Е. И, Патрикеева, И.Д. Программа для общеобразовательных учреждений. Литературное чтение. 1–4 классы / Е. И. Матвеева, И.Д. Патрикеева. – Москва : Мнемозина, 2012. – 48 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373.

**Липовая Т.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Лукьянова Н.Н., канд. филол. наук, доцент*

## **РАБОТА НАД ИСПРАВЛЕНИЕМ ГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

В настоящее время актуальной проблемой начальной школы является становление у младших школьников умения писать правильно, разборчиво, грамотно, ровно, с соблюдением пропорций, одинакового наклона и т.д.

Преодоление затруднений, связанных с обучением письму, в начальной школе, чрезвычайно важно, так как письмо является «базовым» навыком, т.е. навыком, на котором практически строится все дальнейшее обучение, а значит, ребёнок, не освоивший его вовремя, непременно будет отставать в учёбе, и не только по русскому языку [2]. Графические ошибки – это пропуски, перестановки и разнообразные замены букв,

соответствующих фонемам, сходным по акустической, артикуляционной характеристике, или изменению формы, размера, пространственного положения и количества элементов в буквенном знаке [5].

При разграничении понятий графическая и каллиграфическая ошибки нужно учитывать характер и пределы искажения буквенного знака. Если буква искажается учащимся до неузнаваемости, а именно: заменяется направлением элемента или знака в целом, увеличивается или уменьшается количество элементов; одна графема полностью заменяется другой, сходной по начертательной или акустической характеристике, то подобного типа ошибки следует отнести к графическим. К ним относятся разнообразные замены букв, соответствующих фонемам, сходным по акустической, артикуляционной характеристике, или изменению формы, размера, пространственной ориентации и количества элементов в буквенном знаке [5].

Искажения буквы в пределах ее узнавания и прочтения (нарушение высоты, ширины и угла наклона) относятся к каллиграфическим ошибкам.

Среди графических ошибок выделены ошибки двух типов:

- 1) слухо-артикуляционные;
- 2) зрительно-двигательные.

Во всем многообразии графических ошибок в особую группу выделяются каллиграфические нарушения письма.

1. Слухо-артикуляционные ошибки.

К ошибкам этого типа относятся: пропуск букв, написание лишних, замена букв, имеющих сходное звучание, перестановка букв и слогов, вставки букв. Слухо-артикуляционные ошибки могут на уровне буквы, слога, слова, а также на уровне словосочетания и целого предложения.

2. Зрительно-двигательные ошибки.

Недоразвитие зрительного анализа, синтеза, пространственных представлений приводят к заменам и искажениям букв на письме. Группа детей, имеющих нарушения зрительного восприятия, наиболее многочисленна среди детей с трудностями обучения.

3. Каллиграфические ошибки (вернее, недочёты письма) – это нарушение пропорции элементов букв по ширине, высоте и углу наклона. Они являются следствием несформированности координации движений пальцев, кисти, предплечья и плечевого отдела руки [5].

Процесс письма психологически и физиологически очень сложен: при письме в координированную деятельность вовлекается кора головного мозга (почти все ее отделы), органы зрения, слуха, многие мышцы тела. Большую роль играет двигательный контроль. У детей двигательные комплексы в начале обучения очень неопределенны. Формированию и воспроизведению двигательных образов мешает также излишняя мышечная неопределённость пишущей руки.

Процесс овладения навыком письма имеет многокомпонентную психофизиологическую структуру: включает зрительный и слуховой анализ, артикуляцию, формирование и сохранение зрительно – двигательного образа каждого графического элемента, а также сложнейшие механизмы координации и регуляции движений. К сожалению, пока ни психология, ни физиология, ни педагогика не располагают данными о том, какое из звеньев этой сложной структуры имеет решающее значение при обучении, но, тем не менее, ясно: «выпадение» любого из этих звеньев затрудняет формирование навыка письма, приводит к появлению графических ошибок [3].

Графические навыки письма достаточно сложны и складываются из различных приемов: приемов, необходимых для письма, и приемов письма. Процесс письма осуществляется при помощи инструмента письма (ручка, карандаш, мел), который человек соответственно передвигает рукой, осуществляя нужные движения под контролем зрения и двигательным контролем пишущей руки. В зависимости от того, каким инструментом человек пользуется (ручка перьевая, шариковая, карандаш, мел), он осуществляет движения и приемы [4].

Ошибки, встречающиеся в письме младших школьников, различны по характеру, связаны с индивидуальными особенностями учащихся. Поэтому учитель должен знать способности каждого ребёнка к письму, учитывать особенности зрения детей (близорукие, дальнозоркие), замечать отклонения в моторике (дрожание пальцев, подёргивание руки во время письма). Учитель должен видеть как сидит ребёнок, как держит ручку, кладёт тетрадь при письме, медленно или очень скоро пишет и др [1].

В настоящее время проблема формирования графического навыка приобретает всё большую актуальность. Современному обществу требуется всесторонне развитая личность. Многие ученые, такие, как И.Ф. Харламов, И.П. Подласый, выделяют структурные компоненты всестороннего развития личности и указывают на важнейшие его составные части, в роли которых выступают: умственное воспитание, техническое обучение, физическое воспитание, нравственное и эстетическое воспитание, которые должны сочетаться с развитием творческих склонностей, задатков и способностей личности и включением её в производительный труд [1].

Чтобы определить условия, способствующие предупреждению графических ошибок у младших школьников, а также определение приемов и путей искоренения ошибок, встречающихся у учащихся при письме, было проведено экспериментальное исследование.

Исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, представляющих собой неразрывную последовательность.

Констатирующий этап был ориентирован на установление фактического состояния исследуемого объекта, констатацию исходных параметров. В ходе эксперимента необходимо было отследить уровень

сформированности у учащихся графических навыков, установить наиболее часто встречающиеся графические ошибки и предложить систему упражнений, помогающих эти ошибки устранить.

После проведения этого этапа эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Графические ошибки: слухо-артикуляционные, зрительно-двигательные и каллиграфические нарушения обусловлены возрастными особенностями первоклассников и сложностью письменного шрифта.

2. Основными причинами появления слухо-артикуляционных ошибок, на наш взгляд, являются:

- нарушение фонетико-фонематического восприятия;
- отсутствие проговаривания слов при письме;
- нарушение произношения, артикуляции звуков.

3. Основными причинами появления зрительно-двигательных ошибок являются:

- слитность восприятия знака;
- недостаточная работа над формой букв на уроке.

4. Причины каллиграфических нарушений следующие:

- неразвитость моторики;
- неверные: посадка, положение тетради, держание ручки;
- отклонение психического, речевого развития.

5. Для преодоления трудностей, дети нуждаются в дифференцированном подходе к их обучению со стороны учителя, т.к. в зависимости от причин ошибок намечаются разные пути их искоренения.

6. Очень редко встречается какое-то одно – единственное нарушение письма. Гораздо чаще можно отметить комплекс нарушений. Например, одновременно могут отмечаться сильное искажение почерка, неправильное написание букв, тремор, очень медленный темп, замены и пропуски букв без определённой закономерности.

Следующим этапом экспериментальной работы была обучающая работа по исправлению графических ошибок.

Формирующий этап эксперимента проводился во 2 «В» классе и занимал на уроках русского языка около 5 минут. Целью этого этапа было внедрить систему упражнений, направленных на коррекцию уже сформировавшихся графических навыков, т.е. проверить ее эффективность. Учебный материал был распределен следующим образом.

Так как мы разделили детей на 3 группы, то в соответствии каждой группы был разработан комплекс упражнений, одним из которых являются упражнения для детей, в письме которых наблюдаются каллиграфические нарушения:

- 1) использование разных видов штриховки;
- 2) рисование узоров — бордюров;
- 3) разминка для пальцев;
- 4) письмо через кальку;
- 5) применение специальной разлиновки в тетради.

Со всеми детьми проводились дополнительные упражнения, направленные на развитие мускульной памяти младших школьников. Здесь были использованы упражнения, развивающие мелкие мышцы пальцев и кисти руки. Основное место в такой работе занимала штриховка, которая укрепляла не только мелкие мышцы пальцев и кисти руки, но и развивала внутреннюю и внешнюю речь ребенка, его логическое мышление.

Так же при работе с детьми использовались упражнения, реализующие следующую цель - развитие тактильной памяти, т.е. создание в памяти ребенка образа заглавной (прописной) и строчной буквы и их соединений. Кроме тактильной информации учащиеся получали как зрительную, так и слуховую информацию, у детей развивалось чувство языка и орфографическая зоркость. Учащиеся были оснащены 33 карточками с буквами (заглавной: 60\*70 мм и строчной: 35\*30 мм), вырезанными из бумаги и наклеенными на карточку.

Показателем правильности выполнения задания считается безошибочное обведение буквы с учетом последовательного написания всех ее элементов. Основная цель данного этапа заключается в закреплении полученных сведений. Во время работы по этому блоку учащиеся закрепляли навыки, отработанные на первых двух блоках. На данной стадии контролировался правильный наклон букв и закреплялись приобретенные навыки: направление письма, написание буквы, ее элементов.

Работа считалась выполненной, если учащиеся могли безошибочно и каллиграфически правильно написать букву.

Главная цель контрольного этапа заключалась в фиксации реальных, которые были исходными для формирующего этапа, целью которого, в свою очередь, являлось создание и проверка эффективности разработанной системы упражнений, направленной на формирование графических навыков младших школьников, которые, по мнению автора, должны были повысить достигнутый уровень.

На контрольном этапе исследования был проведен контрольный срез, по результатам которого появлялась возможность определения эффективности реализованной системы графических упражнений.

Результаты контрольного среза для наглядности представлены в таблице

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

| Этапы          | Слухо – артикуляционные ошибки          |   |  |
|----------------|---|---|--|
|                | Кол-во детей, выполняющих задания (чел) | Кол-во детей, допустивших подобные ошибки (%) | Кол-во детей, выполнивших задания без подобных ошибок(%) |
| Констатирующий | 26                                      | 59%   | 41%  |
| Контрольный    | 24                                      | 40%   | 60%  |
|                | Зрительно-двигательные ошибки           |   |  |
|                | Кол-во детей, выполняющих задания (чел) | Кол-во детей, допустивших подобные ошибки (%) | Кол-во детей, выполнивших задания без подобных ошибок(%) |
| Констатирующий | 26                                      | 52%   | 48%  |
| Контрольный    | 24                                      | 46%   | 54%  |
|                | Каллиграфические нарушения письма       |   |  |
|                | Кол-во детей, выполняющих задания (чел) | Кол-во детей, допустивших подобные ошибки (%) | Кол-во детей, выполнивших задания без подобных ошибок(%) |
| Констатирующий | 26                                      | 37%   | 63%  |
| Контрольный    | 24                                      | 25%   | 75%  |

Сравнивая результаты заданий приходим к выводу, что дети легко справляются с первыми графическими задачами (письмо палочек, овалов, других простейших элементов). При наличии дополнительной работы по улучшению уже сформированных графических навыков наблюдаются положительные изменения.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Детям, допускающим графические ошибки в письме, требуется специальная помощь. Если учитель не будет работать с ними индивидуально, к концу года все показатели «плохого» почерка ухудшаться, а во втором классе такие учащиеся, как правило, остаются на второй год.

2. Нередко работа на уроках письма проводится монотонно, а результат достигается механической тренировкой, что отрицательно влияет на эмоциональное состояние ученика, на его развитие и даже на здоровье.

3. Мотивационная сторона обучения письму имеет существенное значение. Если не побуждаются личностные мотивы, желание ребенка писать для себя, овладение письмом происходит на уровне традиционного чистописания.

#### **Библиографический список**

1. Агаркова, Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н. Г. Агаркова // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 15-17.
2. Безруких, М. М. Этапы формирования навыка письма / М. М. Безруких. – М., 2001. – 126 с.
3. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – М. : Изд-во АПН, 1959. – 264 с.
4. Илюхина, В. А. Новые подходы к формированию графических навыков: Письмо с "секретом" / В. А. Илюхин // Нач. шк. – 1999. – № 10. – С. 37-52.
5. Илюхина, В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В.А. Илюхин // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 16-19.

**Миллер И.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тимошенко А.Ю., канд. пед. наук, доцент*

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННЫХ ПРИЕМОМ ВЫЧИСЛЕНИЙ**

Главной целью образования считается развитие умственных, интеллектуальных задатков ребёнка. В связи с этим перед школой возникает важная задача, значимость которой заключается в правильной организации учебной деятельности. Сущность обучения основана на создании условий, при которых в процессе обучения ребёнок становится её субъектом, т.е. обучения ради самоизменения. Организация такой деятельности формирует у учащихся умение самостоятельно ставить перед собой учебные задачи; планировать учебную деятельность, выбирать соответствующие учебные действия для её реализации, осуществить контроль по ходу выполняемой работы и умение оценить полученные результаты, т.е. формирует самоконтроль. В психолого-

педагогическом словаре самоконтроль толкуется «...как осознание и оценка субъектом собственных действий, предполагающих наличие эталона, и возможности получения о контролируемых действиях и состояниях...» [2, с. 27].

К структурным элементам самоконтроля В. В. Давыдов относит:

- внимание к результатам своей работы, ее условиям, приемам;
- наблюдение за ходом работы по ее показателям: скорости, точности применяемых приемов и т.д.;
- мыслительные операции: прежде всего анализ результатов наблюдения, установление причинной зависимости имеющихся недостатков от внешних условий и от самого человека;
- точная и своевременная реакция на подмеченные недостатки в работе, выражающаяся в их исправлении [1].

На сегодняшний день существует большое количество методик для определения уровня самоконтроля у учащихся.

Т.Н. Князева выделяет следующие критерии оценки навыков самоконтроля у младших школьников: эффективность, осознанность, процессуальность самоконтроля. На основе представленных показателей выделяются соответствующие уровни сформированности навыков самоконтроля младших школьников:

*I уровень* (Оценка 0 - 2 балла)

У ребенка высокая эффективность и осознанность самоконтроля. Ошибки допускает редко, исправляет самостоятельно. В тексте находит более 80% имеющихся ошибок, все их может классифицировать.

*II уровень* (Оценка 3 - 4 балла)

Эффективность самоконтроля высокая. Ребенок может допускать несколько ошибок, большинство из которых исправляет самостоятельно. В тексте находит 60 - 80% имеющихся ошибок, классифицирует большинство из них.

*III уровень* (Оценка 5 - 6 баллов)

Эффективность внешнего самоконтроля (поиск ошибок в тексте) у ребенка выше, чем внутреннего самоконтроля: свои ошибки исправляет частично, в тексте находит 40 - 60% имеющихся ошибок. Классифицировать многие из них затрудняется: уровень осознанности в пределах 50%.

*IV уровень* (Оценка 7 - 8 баллов)

Свои ошибки ребенок, как правило, не исправляет. В тексте находит лишь 20 - 40% от имеющихся. Классифицировать их затрудняется.

*V уровень* (Оценка 9 - 10 баллов)

Ребенок допускает много ошибок, которые не исправляет. В тексте находит менее 20% имеющихся, определить (классифицировать) их не может [3].

В процессе многочисленных наблюдений было установлено, что на уроках математики во 2 классе учителя, как правило, используют проверку выполнения упражнений по выполненным заданиям в учебнике, сверку с готовым ответом, взаимопроверку и оценивание своей работы. Часто используют прием «оценивание своей работы» во время проведения устного счета.

Эта работа состоит в следующем: учитель читает выражения, а дети записывают в тетради только результаты вычислений. После окончания работы учитель просит перечислить ответы, остальные учащиеся сверяют и, если согласны, хлопают в ладоши, а если не согласны, поднимают скрещенные руки. После проверки учитель просит на полях оценить свою работу: у кого нет ошибок - рисуют на полях солнышко, допущены ошибки - звездочку. Также часто используют учителя прием «взаимопроверка с товарищем».

Формирование действия самоконтроля у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых к собственному самоконтролю. Таким образом, формирование навыка самоконтроля является неотъемлемой частью учебного процесса для развития самостоятельности у младших школьников, умения планировать, ставить перед собой цели и достигать их с последующей проверкой и корректировкой результатов.

*Библиографический список*

1. Давыдов, В. В. Содержание и строение учебной деятельности школьников. – М., 1978 – 321 с.
2. Каленникова, Т. Г., Борисевич, А. Р. Словарь психолого- педагогических понятий – Минск, 2007. – 46 с.
3. Князева, Т. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование. – СПб. : Речь, 2007. – 119 с.

**Минаева В.Ю.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Свиридова Г.Ф., канд. филол. наук, доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ТРОПЫ И ФИГУРЫ РЕЧИ ПРИ НАПИСАНИИ СОЧИНЕНИЙ**

Использование младшими школьниками при написании сочинений тропов и фигур речи давно вызывает интерес у исследователей в области языкознания и литературоведения.

Возросший интерес к работе над образными средствами (тропами и фигурами речи) на уроках русского языка, литературного чтения и развития речи во многом определяется многозначностью и глубиной художественного слова. Сложность понимания художественного слова обусловлена наличием дополнительного



значения, о котором писал В.В. Виноградов: «Смысл слова в художественном произведении никогда не ограничивается его прямым номинативно-предметным значением. Буквальное значение слова обрастает новыми смыслами» [1, с. 230].

Изучение изобразительно-выразительных средств языка в начальных классах способствует формированию творческого отношения ребёнка к слову. Современной лингвистической наукой накоплено немало сведений, необходимых для разработки методики обучения младших школьников пониманию эстетических возможностей слова и использованию детьми образных средств языка в лексике. Учителю важно владеть этими знаниями, являющимися основой процесса развития коммуникативных умений младших школьников на основе изучения тропов и фигур речи.

Тропы – термин античной стилистики, обозначающий художественное осмысление и упорядочение семантических изменений слова, разнообразных сдвигов в его семантической структуре.

Основными видами тропов у большинства теоретиков считаются: метафора, метонимия и синекдоха с их подвидами, т. е. тропы, основанные на употреблении слова в переносном значении; но наряду с этим числом тропов включается и ряд оборотов – эпитет, сравнение, перифраз и др. Во многих случаях уже античные теоретики колеблются, куда отнести тот или иной оборот – к тропам или фигурам. Так, Цицерон относит перифразу к фигурам, Квинтилиан – к тропам [4].

В терминологическом словаре по литературоведению фигуры речи трактуются как особые обороты речи, синтаксические построения, которые усиливают выразительность высказывания [5].

В современных учебниках по русскому языку, литературному чтению для начальной школы наблюдается тенденция усиления внимания к слову и средствам выразительности, которые используются авторами текстов для формирования коммуникативных умений младших школьников. Анализ дидактического материала учебников для 2-4 классов (Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, Т.Г. Рамзаевой, А.В. Поляковой, М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко, О.В. Кубасовой) показал, что в некоторых текстах тропы и фигуры речи встречаются, и это можно считать условиями для проведения специальной работы по обогащению строя речи учащихся.

В младшем школьном возрасте проявляются признаки литературных способностей. Дети настроены на музыку слова, их завораживают слова, звуки, рифмы. Они склонны сами рифмовать строки, придумывать истории, сказки, слова, изучать и легко воспринимать другие языки. В детях с литературным даром рано просыпается лиризм, способность посредством слов передавать чувства. Они легко заучивают стихи, придают что-то необычное в сюжет рассказа о каком-либо, хорошо известном, событии [3].

В связи с этим особое место в процессе развития речи учащихся занимает работа по формированию её выразительности. Это происходит во время создания детьми письменного текста. Наполнение письменного высказывания образностью и выразительностью представляет значительную сложность для обучаемых. Это связано с тем, что при создании собственных текстов необходимо опираться не только на теоретические сведения о средствах выразительности, но и овладевать приёмами особого видения мира, при котором развивается и совершенствуется способность создавать словесную образность высказывания [2].

Важное место в работе над выразительностью речи учащихся занимает изучение тропов и фигур речи при написании сочинений.

Нами проведено исследование в МОУ «Гимназия № 69» г. Барнаула во 2«а» классе, обучающемся по программе «Гармония». Целью нашей работы было выявление степени сформированности умений младших школьников использовать тропы и фигуры речи при написании сочинений.

В ходе беседы с учителями мы выяснили, что не все педагоги выделяют полный перечень средств выразительности, не указывают на специфику использования этих средств. Причинами такого отношения к работе над образными средствами языка являются недостаточная обеспеченность программного материала понятиями, характеризующими образную природу слова; небольшое количество упражнений, направленных на формирование у школьников умений, связанных с определением выразительности и уместности употребления слова и использование тропов и фигур в собственной речи.

Наблюдения за речью школьников, анализ творческих работ по созданию текстов – сочинений показали, что учащиеся, опираясь на интуицию и следуя принципу аналогии, стремятся использовать особые изобразительные средства в целях придания речи выразительности.

На этапе эмпирического исследования нами было проведено анкетирование детей. В ходе, которого из 20 респондентов 18 дали положительный ответ на вопрос: «Любишь ли ты сочинять?», 2 – отрицательный. При ответе на вопросы: «Что особенного в построении предложенного текста?», «Что делает текст выразительным?», «Какие средства выразительности ты знаешь?», – дети выделяли следующие тропы и фигуры речи: повтор, интонация, звукоподражание, рифма, знаки препинания, метафора (без употребления термина).

Следующий вид работы по выявлению степени сформированности умения младших школьников использовать тропы и фигуры речи стали работы творческой направленности. Детям было предложено задание по созданию своих произведений разных жанров и типов речи. Написание сказки о домиках; сочинение–рассуждение на тему «Друг – это...», а также создание лирического произведения (стихотворения).

Дети справились с поставленными задачами. Учитывая специфику написания сочинения-рассуждения (тезис – доказательство – вывод), мы заметили, что в отличие от сказки и стихотворения, учащимися в меньшей степени используются тропы и фигуры речи. Это связано с тем, что в сказке и стихотворении могут соединяться все типы речи: описание, рассуждение, повествование, за счет чего, тексты наполнены в большей степени яркостью, образностью речи.

Исследование образности речи младших школьников позволяет сделать вывод о том, что учащиеся используют только те тропы и фигуры речи в своей лексике, с которыми познакомились на уроках литературного чтения. А также используют некоторые изобразительно-выразительные средства только на эмпирическом уровне, не вникая в их образный смысл. Поэтому в ходе исследования мы пришли к мысли о необходимости знакомства младших школьников с теоретическими основами изучения тропов и фигур речи на уроках русского языка, литературного чтения и развития речи.

Можно выделить следующие методические условия в развитии образной речи младших школьников, на решение которых учителю необходимо обратить внимание при подготовке детей к построению и созданию устных и письменных высказываний, в том числе при написании творческих работ – сочинений:

- обеспечение хорошей речевой среды для учащихся; чтение художественных тестов и лирических произведений; слушание радио; просмотр телепередач и видеофильмов и т.д.;
- выделение тропов в художественных текстах, в своей и чужой речи;
- осмысление понимания необходимости образных средств;
- определение оттенка речи, придаваемого средствами выразительности речи;
- использование различных видов упражнений творческого характера.

Эти и другие методические условия направлены на речевое развитие обучающихся, на активизацию их мыслительной деятельности также на проявление творчества детей.

#### **Библиографический список**

1. Виноградов, В. В. О язык художественной литературы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://danefae.org/lib/vvv/ojaxl/iii.htm> (дата обращения: 12.04.2014).
2. Комарова, Ю. В. Работа над метафорой как способ формирования выразительной письменной речи учащихся гуманитарных классов / Ю. В. Комарова // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №67. – С. 382-387.
3. Лейтес, Н.С. О признаках одаренности / Н. С. Лейтес // Детское творчество. – 2001. – № 2, 3, 4.
4. Литературная энциклопедия / под ред Фриче В.М., Луначарского А.В. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://academic.ru/dic.nsf/enc\\_literature/](http://academic.ru/dic.nsf/enc_literature/) (дата обращения: 12.04.2014).
5. Русова, Н. Ю. Терминологический словарь – тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба / Н. Ю. Русова. – М.: Флинта ; Наука. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://literaturologiya.academic.ru/> (дата обращения: 12.04.2014).

**Минина Ю.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Никитина Л.А., канд. пед. наук, доцент*

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Никому любовь к книге не давалась с рождения. Чтобы пробудить интерес к книге, учителю необходимо удивить учащихся самим процессом чтения, выйти на уровень познавательного интереса. Однако в XXI веке, объявленном веком информации и коммуникаций, это сделать трудно. Компьютер, интернет и телевидение являются более привлекательными для современного человека.

Утрата потребности в чтении страшна тем, что, во-первых, понижается уровень интеллектуальных и познавательных возможностей. Во-вторых, дети не овладевают книгой как источником моральных и духовных ценностей. В-третьих, обедняется словарный запас, нарушается развитие речи. В-четвертых, нежелание читать ведет к духовному отчуждению представителей различных поколений. Формально – люди грамотны, но читать – не значит складывать из букв слова. Это значит глубоко понимать прочитанное, вникать в смысл текста. Именно такое чтение, по мнению Н.Н. Светловской, направлено на духовное здоровье и развитие формирующейся личности [1].

Младший школьный возраст – это благодатный этап в становлении ребенка как читателя. Книга в данный период является одним из главных средств открытия мира, поэтому перед учителем стоит серьезная задача: приобщить ребенка к чтению и тем самым способствовать развитию самостоятельной читательской деятельности.

Крупнейшие писатели, мыслители, деятели педагогики и психологии, методисты: Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выгодский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин в своих работах глубоко и основательно рассматривают такие существенные стороны формирования читательской самостоятельности, как назначение чтения в деле воспитания подрастающего поколения, вопросы психологической природы детского чтения, пути воспитания читателя [2]. В теоретическом и методическом плане данные вопросы проблемными не являются, а вот на практике они не находят своего полного решения. В связи с этим мы обратились к изучению проблем формирования читательской самостоятельности актуальных в практической деятельности учителя и учащихся.

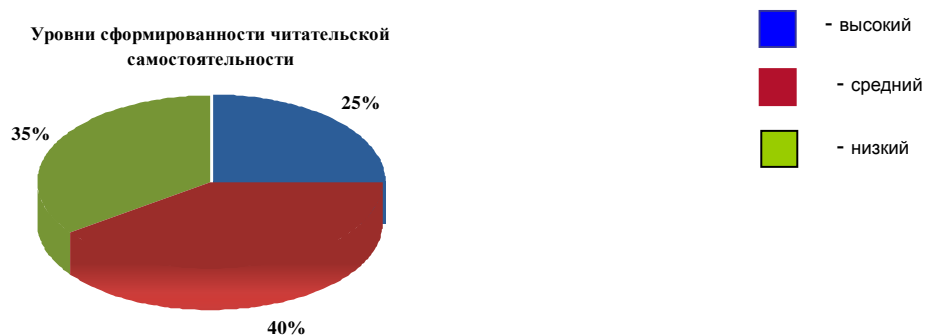
Первым шагом для нас стал анализ понятия «читательская самостоятельность». По определению О.В. Джебелей, – «Читательская самостоятельность – это индивидуальное, без непосредственной помощи учителя, родителей, товарищей, библиотекаря общение ребенка с доступным миром книг, в процессе которого ребенок осуществляет осознанный выбор книги для себя и прочитывает книгу по всем правилам. Формирование

же читательской самостоятельности – это процесс становления ребенка-читателя, способного самостоятельно действовать с книгой и в мире книг» [3, с. 96].

По государственному стандарту начального общего образования читательская самостоятельность у детей должна проявляться в умении самостоятельно выбирать книгу, обосновывать свое решение, выделять в книге главное, ориентироваться в ней (называть автора, показывать форзац, оглавление, разделы), понимать прочитанное (выделять главную мысль, героев, идею, рассказывать сюжет).

С целью выявления качества сформированности читательской самостоятельности нами было проведено анкетирование с детьми 2 класса Гимназии № 69 города Барнаула, количество респондентов – 20 человек.

Детям были предложены следующие вопросы: чем ты чаще всего занимаешься в свободное время, сколько у тебя книг, нравится ли тебе читать, ты читаешь самостоятельно или с взрослыми, как называется твоя любимая книга, чем она тебе нравится, обсуждаешь ли ты с родителями прочитанное, какие книги из предложенных тебе знакомы, а также задания по обложке книги: покажи автора, название книги, как ты думаешь, о чем она?



Анализ ответов показал, что у 25% детей высокий уровень читательской самостоятельности: они уделяют свободное время чтению, выбирают книги по своим интересам, читают без помощи взрослых, могут самостоятельно выделить в книге главную мысль, ориентируются в ней, хорошо владеют приемом антиципации. Из предложенных нами 5 детских книг, они узнали 4-5 книги.

У 40% опрошенных детей средний уровень читательской самостоятельности. Так учащиеся в свободное время редко читают, книги им советуют родители, чтение осуществляется самостоятельно или совместно с родителями, прочитанное чаще всего не обсуждается, хотя ребенок не всегда может понять главную идею в книге, лишь 2-3 книги из предложенных детям были им знакомы, однако ориентируются в книге хорошо.

У 35% опрошенных – низкий уровень: дети не любят читать, затрудняются в выделении главного в тексте, при выборе книги для чтения родители руководствуются своим мнением, прочитанное никогда не обсуждается, из предложенных 5 книг им знакома лишь 1 книга, не могут предположить по названию книги, о чем в ней пойдет речь. Данные представлены на диаграмме.

Таким образом, мы убедились, что проблема формирования читательской самостоятельности на практике действительно есть, поскольку только 1/3 опрошенных детей имеет высокий уровень читательской самостоятельности. Так в чем же заключается проблема и как её решить?

Вторым нашим шагом было проведение анкетирования среди родителей. Мы обратились к родителям, потому что от организации чтения книг детьми дома также, на наш взгляд, зависит уровень сформированности читательской самостоятельности. Респондентов было 20 человек. Нами были сформулированы следующие вопросы: может ли ваш ребенок свободное время посвятить чтению, сколько у ребенка книг, какие книги его интересуют, как осуществляется выбор книги, чтение, обсуждается ли прочитанное, ориентируется ли ребенок в книге, понимает ли главную мысль без помощи взрослых?

Анализ ответов родителей позволил увидеть следующее:

- для детей созданы все условия для чтения (у каждого ребенка 10-12 и более книг, есть место, где книги хранятся: шкаф, книжная полка, стол);
- чтение осуществляется чаще всего самостоятельно, лишь с двумя детьми читают родители;
- 40% родителей доверяют выбор книги своему ребенку, остальные 60% – советуют книгу. При этом мы заметили, что, по мнению родителей, 55% детей не всегда понимают прочитанное, не могут самостоятельно выделить в книге главную мысль, идею; взрослые считают, что 50% учащихся ориентируются в книге, 50% - затрудняются; 35% родителей не обсуждают с ребенком прочитанное. Это стало основанием для следующего предположения: не все родители владеют способами организации совместного чтения с ребенком, в домашних условиях чтение уходит на второй план, и это, на наш взгляд, одна из причин проблемы в формировании и читательской самостоятельности.

Обращение в ходе беседы к опыту работы учителей по формированию читательской самостоятельности у детей позволило выявить, что отсутствие необходимого качества читательской самостоятельности обусловлено объективным, на их взгляд, обстоятельством, а именно: один урок внеклассного чтения в неделю. При этом педагоги стараются разнообразить формы проведения уроков, используя коллективные беседы о прочитанном, самостоятельное чтение, создание выставки книг, викторины, презентации, иллюстрирование эпизодов, инсценировки. У каждого учителя свои приемы и методы работы с детской книгой: выборочное чтение, творческий пересказ, рассматривание, постановка живых картин.

Мы заметили, что уголки внеклассного чтения и ведение читательских дневников учителями чаще всего не практикуются. Их отсутствие, на наш взгляд, также является причиной несформированности читательской самостоятельности, так как у детей отсутствует мотивационный компонент чтения. Не осознавая мотивов, ученики не могут целенаправленно организовать свою деятельность.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить причины недостаточной сформированности читательской самостоятельности у второклассников, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов.

**Библиографический список:**

1. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению: детская книга и детское чтение / Н. Н. Светловская. – М., 1999. – 230 с.
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М., 2002. – 206 с.
3. Джежелей, О. В. Чтение и литература / О. В. Джежелей. – М. : Дрофа, 2005. – 96 с.

**Орлова И.Е.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Заяц Ю.С., канд. пед. наук, доцент*

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА**

Познание окружающего мира, приобретение знаний и умений, все это происходит в активной деятельности школьника. В последние годы возникает повышенный интерес к использованию творческого развивающего обучения, в основе которого лежит применение проблемных ситуаций. Настоящая система образования отстает от преобразований, происходящих в социальной сфере, обществе. Появляется необходимость развития личности, способной ставить перед собой задачи активно действовать, видеть перспективы развития общества, умеющей распознавать и решать различные проблемы, то есть формирование творческих, знающих специалистов, способных самостоятельно решать сложные профессионально-производственные и научные проблемы. Развитие творческих способностей – одна из актуальных задач образования, поскольку они проявляются в умении адекватно реагировать на происходящее в общественной, научной и культурной жизни, готовности использовать новые возможности, предоставляемые постоянно обновляющейся жизнью, отношении к возникающим жизненным ситуациям без оценочных критериев, как к проблемным, стремлении избежать традиционных решений, выдвижении нестандартных идей; удовлетворении одной из основных человеческих потребностей – потребности в самореализации.

Вопрос о развитии способностей в теории и практике начального обучения пока недостаточно разработан, не сформулирован целостный комплекс показателей, отражающих многообразие понятия «творческие способности». Между тем, у каждого ребенка есть свои способности и таланты, поэтому задачей педагога является систематическое целенаправленное развитие у детей подвижности и гибкости мышления, воображения, интуиции, способности рисковать и высказывать оригинальные идеи [1, с. 34].

Основная особенность творческого мышления как интеллектуальной системы – это умение анализировать любые проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить для них решение на уровне идеальных, прогнозировать возможные варианты развития.

Дж. Гилфорд считал, что «творчество» мышления связана с доминированием в нем четырех особенностей:

1. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти и всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.
2. Семантическая гибкость, то есть способность видеть объект под новым углом зрения, обнаружить его новое использование, расширять функциональное применение на практике.
3. Образная адаптивная гибкость, то есть способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.
4. Семантическая спонтанная гибкость, то есть способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Впоследствии предпринимались и другие попытки дать определение творческому мышлению, но они внесли мало нового в то его понимание, которое было предложено Дж. Гилфордом.

П. Торренс провел исследования творчества с целью найти критерии проявления и способы измерения творческих особенностей. Его гипотеза основывалась на факте, что тестовое поведение не имеет аналогии в обучающем поведении и реальной жизни, поэтому тестирование может выступать в качестве модели изучения природы творчества.

Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте. Согласно мысли Л.С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка [2]. В

настоящее время всем очевидна необходимость подготовки учащихся к творческой деятельности. В связи с этим повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих людей.

Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте. В начальных классах, особенно в первом, только начинают формироваться способы учебной работы. Поэтому необходима непрерывная четкая линия, направленная на развитие внимания, наблюдательности, памяти, на умение проводить анализ, сравнение, находить закономерности [2]. Свойство детского ума воспринимать все конкретно, буквально, неумение подняться над ситуацией и понять ее общий, абстрактный или переносный смысл - одна из основных трудностей детского мышления, ярко проявляющаяся при изучении такой абстрактной школьной дисциплины, как математика. Современное содержание математического образования направлено главным образом на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельности мышления.

Данный аспект является главным в развитии личности ученика, так как мышление влияет на воспитанность человека. Достаточная подготовленность к мыслительной деятельности снимает психические нагрузки в учении, предупреждает неуспеваемость, сохраняет здоровье.

Одной из задач нашего исследования было проведение констатирующего эксперимента, целью которого стало выявление уровня развития творческого мышления у младших школьников. Эксперимент проходил на базе МБОУ "Гимназия № 27" имени Героя Советского Союза В.Е. Смирнова" г. Барнаула. В нем приняли участие 24 учащихся 2 Г класса. Для достижения поставленной цели был использован тест Э.П. Торренса «Диагностика творческого мышления». Обработка результатов теста предполагает оценку пяти показателей: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названий». Двадцать три ученика показали высокий уровень развития творческого мышления (96%), 1 ученик – средний уровень (4%). При анализе результатов было выявлено, что в среднем у детей норма развития творческого мышления.

Большими возможностями в развитии творческого мышления у младших школьников обладает использование в начальной школе элементов геометрии. Рассмотрим некоторые способы развития творческого мышления у учащихся при изучении геометрического материала.

*Конструирование геометрических фигур.*

1. Изготовь каркас треугольника из палочек.
2. Начерти и вырежи модели остроугольного, тупоугольного и прямоугольного треугольников.
3. Возьми 9 спичек. Выложи из них 4 треугольника. Как это можно сделать? Сколькими способами?

*Деление фигуры на части и образование новых фигур.*

4. Раздели треугольник (равносторонний) тремя линиями на 4 равные части; тремя линиями на 6 равных частей.

*Раскрашивание геометрических фигур и чертежей.*

Дан квадрат, разделенный на девять одинаковых квадратиков. Раскрась эти маленькие квадратики красным и зеленым цветом так, чтобы каждые два соседних квадрата были разного цвета (чертеж изображен у каждого ученика на листочках).

*Игра «Танграм»* – головоломка, состоящая из семи плоских фигур, которые складывают определённым образом для получения другой, более сложной, фигуры (изображающей человека, животное, предмет домашнего обихода, букву или цифру и т. д.). Фигура, которую необходимо получить, при этом обычно задаётся в виде силуэта или внешнего контура. При решении головоломки требуется соблюдать два условия: первое – необходимо использовать все семь фигур танграма, и второе – фигуры не должны накладываться друг на друга.

Эти способы требуют методической разработки и апробации на уроках математики. В дальнейшем нами также предполагается создание рекомендаций учителю по развитию творческих способностей младших школьников на уроках математики при изучении элементов геометрии.

*Библиографический список*

1. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 122 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк : книга для учителя / Л. С. Выготский. – 3 изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

**Провоторова М.Н.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Лукьянова Н.Н., канд. филол. наук, доцент*

## **РАБОТА НАД ОРФОЭПИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

На сегодняшний день, как и много столетий назад к речи человека уделяется большое и пристальное внимание. Это связано с тем, что общество заинтересовано в том, чтобы речь каждого человека была культурной и грамотной. Объяснить это можно множеством факторов: во-первых, грамотная речь способствует легкости общения между людьми, во-вторых, велика роль эстетической ценности правильного произношения, которая отражает степень общего интеллектуального развития человека, всегда приятно слушать и общаться с человеком,

который соблюдает все литературные нормы произношения. В-третьих в новом федеральном государственном образовательном стандарте НОО в разделе развитие речи прописано требование, которое заключается в том, чтобы младшие школьники соблюдали орфоэпические нормы и правильную интонацию. [1]

Чтобы обладать такой речью, необходимо развивать ее с раннего возраста, т.к. младший школьный возраст считается наиболее благоприятным периодом для становления и совершенствования произносительной культуры. В связи с тем, что среди психологических особенностей детей этого возраста можно выделить: высокую языковую восприимчивость, большую склонность к подражанию, а это способствует успешной организации работы по развитию речи на произносительном уровне. [3]

Одним из направлений в развитии речи учащихся в начальной школе – развитие орфоэпически правильной речи детей, т.е. совершенствование их произносительно-слуховой культуры, формирование правильной дикции.

Под орфоэпией понимают, во-первых, совокупность произносительных норм русского литературного языка, которая обеспечивает единообразие его звукового оформления; во-вторых, раздел языкознания, занимающийся изучением произносительных норм, выявлением тенденций их развития и созданием произносительных рекомендаций. [1]

Для осуществления работы по формированию орфоэпической культуры речи младших школьников необходимо знать, какие типы орфоэпических ошибок дети данного класса совершают чаще всего, а для этого были выбраны из разных классификаций типы ошибок, которые при помощи специально разработанных упражнений будут предложены детям.

На основе классификаций орфоэпических ошибок С. Н. Цейтлин, а также М.Р. Львова, выделена своя классификация орфоэпических ошибок, которая в дальнейшем будет проверена во 2 классе.[2; 5]

В данной работе для проверки выбраны следующие типы орфоэпических ошибок:

1. Влияние диалекта (оканье, цоканье, яканье...)
2. Влияние жаргона и сленга
3. Влияние письма: произносят так, как пишут
4. Постановка неверного ударения

Для этого были предложены следующие упражнения:

1. *Влияние диалекта:*

а) На выявление ошибок, связанных с «оконьем», следует предлагать упражнения, основанные на чтении учеником специально, подготовленного текста, где использованы слова, в которых можно совершить подобную орфоэпическую ошибку.

*Упражнение:* Прочитай текст и придумай свою концовку.

*В этом году Прохор и Людмила много работали в огороде. Они сеяли семена, поливали и пололи грядки, окучивали картофель, подвязывали помидоры.*

- б) на выявление ошибок, связанных с «цоканьем»:

*Лиза и Валентина вместе с друзьями пили чай на веранде своего дома. Они любовались морем и белами чайками. После чаепития ребята пошли играть с собакой по кличке Чапа.*

- в) На выявление ошибок, связанных с «яканьем»:

*Мама попросила Машу принести чистые тарелки.*

*Через минуту девочка бежала с тарелками и кричала: «Несу, несу!»*

*Мама поблагодарила дочку и сказала, что скоро придет папа.*

2. На выявление ошибок, связанных с употреблением сленга и жаргонов предлагается детям рассказать другу, какой у них произошел интересный случай за время весенних каникул.

3. Влияние письма: произносят так, как пишут.

На уроках литературного чтения можно организовать чтение текста по цепочке и пронаблюдать, какое количество учеников произносят так, как написано.

4. Ошибки, связанные с неверной расстановкой ударения:

Прочитать слова:

*Звонит, документ, начала, алфавит, щавель, километр, красивее, банты, балуешься, включишь, жалюзи, досыта, завидно, загнутый, компьютер, свекла, под ноги, молча на море глядит.*

Результаты эксперимента, проведенного во втором классе показали следующие результаты, самое большое количество ошибок совершаемых учащимися связаны с диалектным произношением. При этом был выявлен определенный вид орфоэпических ошибок, часто совершаемых детьми – «оканье». По результатам пройденного эксперимента выявлено около 80 процентов учащихся второго класса совершают диалектное произношение при произношении слов, где встречается орфограмма «о», в таких словах, как поливали, огород, половодье, поворот.

Объяснить преобладание такого вида орфоэпических ошибок можно тем, что у учащихся нет достаточного материала и навыков для сравнения. Как упоминалось ранее, на формирование грамотной речи учащихся большое влияние оказывает языковая среда, в которой большую часть времени проводит младший школьник. Так как эксперимент был проведен в сельской образовательной школе в селе, население которого с каждым годом уменьшается, а это значит, что среди проживающих преобладает диалектное произношение, отсюда и причина распространения среди младших школьников этого типа орфоэпических ошибок.

Наглядно можно увидеть на диаграмме 1, какой тип ошибок преобладает и какое количество учащихся не совершает орфоэпических ошибок.

Диаграмма 1



Результаты эксперимента, проведенного во втором классе, показали следующие результаты, самое большое количество ошибок совершаемых учащимися связаны с диалектным произношением. Это хорошо заметно на диаграмме преобладающее количество процентов 38%.

В связи с тем, что орфоэпические ошибки, основанные на влиянии диалекта, делятся на 3 типа: «оканье», «цоканье», «яканье» было подсчитано, какой тип ошибок употреблялся чаще у учащихся.

По результатам эксперимента было выявлено, что под влиянием диалекта, связанного с «оканьем», при произношении слов, где встречается орфограмма на «о», в таких словах, как *поливали, огород, половодье, поворот*, находится около 57% учащихся.

Объяснить преобладание такого вида орфоэпических ошибок можно тем, что у учащихся нет достаточного образцового речевого материала. Как упоминалось ранее, на формирование грамотной речи и развитию орфоэпической культуры учащихся большое влияние оказывает языковая среда, в которой большую часть времени проводит младший школьник. Так как эксперимент был проведен в сельской образовательной школе, население которого с каждым годом уменьшается, а это значит, что среди проживающих преобладает диалектное произношение, отсюда и причина распространения среди младших школьников этого типа орфоэпических ошибок.

В заключении можно сделать вывод о том, что проведя эксперимент среди младших школьников, очередной раз было получено подтверждение, о том, как языковая среда влияет на формирование орфоэпической культуры младших школьников.

#### **Библиографический список:**

1. Григорьева, Т. М. Русский язык. Орфоэпия. Графика. Орфография. История и современность / Т. М. Григорьева. – М. : Изд. дом «Академия», 2004. – С. 5.
2. Львов, М. Р. Культура речи / М. Р. Львов // Начальная школа. – 2002. – №1. – С. 23 - 24.
3. Сейфулина, С. А. Орфоэпические ошибки в речи младших школьников, вызываемые воздействием письма / С. А. Сейфулина // Начальная школа плюс до и после. – 2005. – № 11. – С.26.
4. [standart.edu.ru](http://standart.edu.ru) с. 13
5. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение : учебное пособие / С. Н. Цейтлин. – СПб., 1997. – С. 21.

**Пупкова Н.С.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Заяц Ю.С., канд. пед. наук, доцент*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Традиционно детей в начальной школе учат читать, писать и считать. Безусловно, эти требования сохраняются, но для современного ребенка они недостаточны. В контексте задач современного образования ценность овладения учащимися коммуникативными действиями диктуется необходимостью их подготовки к реальному процессу взаимодействия с миром за рамками школьной жизни.

Одна из наиболее ярких особенностей человека – его способность говорить. Слово - важнейший фактор существования психики человека. Общество распадается без общения. Человек, лишенный общения, не может нормально развиваться. Поэтому очень важно учителям развивать в детях коммуникативные качества личности. Особенно важна коммуникация в начальной школе, ведь именно в этом возрасте можно «задать ритм общения» на всю дальнейшую жизнь.

В современных условиях начального образования обостряются противоречия между необходимостью формирования умения вести диалог и отсутствием в практике специальных технологий, направленных на формирование соответствующего универсального учебного действия. На основе многолетних отечественных

исследований в двух самостоятельных областях – проблемном обучении и психологии творчества – разработана технология проблемно-диалогического обучения, которая позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний. Под технологией проблемного обучения понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [1].

Специфика проблемного диалога, о чём пишет Е.Л. Мельникова, дает развернутый ответ на вопрос, как учить, чтобы ученики ставили и решали проблемы [2]. В словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения.

- Постановка проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования.
- Поиск решения – этап формулирования нового знания.

Слово «диалог» означает, что постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного учителем диалога. Различают два вида диалога: побуждающий и подводящий.

*Побуждающий диалог* состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику работать по-настоящему творчески. На этапе постановки проблемы этот диалог применяется для того, чтобы ученики осознали противоречие, заложенное в проблемной ситуации, и сформулировали проблему. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок.

*Подводящий диалог* представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и, соответственно, развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию.

Дж. Дьюи утверждал, что «стремление к познанию появляется у человека только в том случае, если он сталкивается с какой-либо проблемой, которую не может решить известными ему способами. Решая проблему, он учится» [2, с. 3].

При работе с использованием проблемно-диалогического обучения происходит развитие:

- 1) *умственных способностей учащихся* (возникающие затруднения заставляют учащихся задумываться, искать выход из проблемной ситуации);
- 2) *самостоятельности* (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность выбора плана решения);
- 3) *креативного мышления* (самостоятельное применение знаний, способов действий, поиск нестандартных решений) [3].

Таким образом, проблемно-диалогическое обучение – это тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учащимися посредством специально организованного учителем диалога. Учитель сначала в побуждающем или подводящем диалоге помогает ученикам поставить учебную проблему, то есть сформулировать тему урока или вопрос для исследования, тем самым вызывая у школьников интерес к новому материалу, формируя познавательную мотивацию. Затем посредством побуждающего или подводящего диалога учитель организует поиск решения, или «открытие» нового знания. При этом достигается подлинное понимание учениками материала, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался сам.

С целью проверки эффективности применения технологии проблемного диалога для формирования коммуникативных УУД у младших школьников на базе МБОУ «Общеобразовательная школа №111» был организован педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В эксперименте приняли участие 20 учащихся 3 «А» класса. На констатирующем этапе для выявления владения ребёнком определёнными вербальными средствами общения и умения слушать собеседника использовалась методика «Рукавички» (Г.А.Цукерман).

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Уровни сформированности коммуникативных УУД у учащихся 3-го класса на констатирующем этапе**

| Уровень | Количество учащихся (%) |
|---------|-------------------------|
| Низкий  | 25%                     |
| Средний | 30%                     |
| Высокий | 45%                     |

Изучим характеристику каждого уровня.

- 1) **низкий уровень (25%)** – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, на своем;
- 2) **средний уровень (30%)** – сходство частичное настаивают: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;
- 3) **высокий уровень (45%)** – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.



На формирующем этапе для повышения уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников были проведены уроки математики с использованием технологии проблемного диалога.

Рассмотрим фрагмент организации урока математики по теме: «Порядок действий в выражениях» (3 класс), на котором применяется технология проблемного диалога. По учебнику дети выполняют вычисления по двум различным программам, приводящим к одинаковым выражениям, но имеющим разные результаты. В одном случае получается, что  $8-3+4=9$ , в другом  $8-3+4=1$ . Ученики испытывают удивление (*возникновение проблемной ситуации*).

*Учитель:* Ребята, сравните выражения и их значения. (*Побуждение к осознанию противоречия.*)

*Ученики:* Выражения одинаковые, а результаты разные!

*Учитель:* Над каким же вопросом подумаем? (*Побуждение к формулированию учебной проблемы.*)

В основе проблемных ситуаций "с затруднением" лежит противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить требование учителя. Для его создания даётся ученикам практическое задание, либо не выполнимое вообще, либо не похожее на все предыдущие. Учитель говорит вместе с детьми, направляя при этом их мысль.

На контрольном этапе для выявления эффективности организации проблемного диалога для формирования коммуникативных умений на уроках математики была проведена методика «Дорога к дому» (*модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»*).

Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровни сформированности коммуникативных УУД у учащихся 3-го класса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

|                 | Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент |
|-----------------|----------------------------|-------------------------|
| Низкий уровень  | 25%                        | 10%                     |
| Средний уровень | 30%                        | 35%                     |
| Высокий уровень | 45%                        | 55%                     |

Анализ полученных данных показывает, что большинство учащихся имеют высокий уровень сформированности коммуникативных умений, сократилось количество учащихся с низким уровнем. Результаты свидетельствуют о целесообразности и возможности использования технологии проблемного диалога на уроках математики, которые способствуют формированию коммуникативных УУД у младших школьников младших школьников.

Перспективы исследования предполагают широкое применение данной технологии обучения и перенос ее на разные учебные предметы, в том числе в групповом и индивидуальном обучении.

**Библиографический список**

1. Рапацевич, Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. Слово, 2005. – 720 с.
2. Мельникова, Е. Л. Технология проблемного диалога как средство реализации ФГОС / Е. Л. Мельникова // Начальная школа+ до и после. – 2012. – № 9.
3. Данюшевская, Г. А. Технология проблемного диалога и личностное развитие учащихся / Г. А. Данюшевская, Е. Л. Мельникова // Начальная школа+ до и после. – 2012. – № 9.

**Пуховец К.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Лукьянова Н.Н., канд. филол. наук, доцент*

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ПОЛНОЦЕННЫМ ВОСПРИЯТИЕМ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Над проблемой восприятия художественного произведения работали и продолжают работать многие исследователи, такие как О.И. Никифорова, И.А. Зимняя, Н.Н. Светловская, М.И. Огорокова, Н.Г. Морозова.

Восприятие представляет собой достаточно сложный процесс. Так, М.Р. Львов отмечал, что если произведения изобразительного искусства, музыки воспринимается непосредственно органами чувств, то читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге. Только посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря словам и воссоздающему воображению выстраиваются образы, которые вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживание героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения и понимания своего отношения к прочитанному.

Л.Н. Рожина писала, что полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена [5].

Психологи считают, что учащиеся начальных классов проявляют два типа отношения к художественному миру произведения. Первый тип отношения – эмоционально-образный – представляет собой непосредственную

эмоциональную реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения. Второй – интеллектуально-оценочный – зависит от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа.

Уровень восприятия ребенком литературного произведения устанавливается на основе анализа результатов читательской деятельности. Трудность в определении уровня восприятия произведения обуславливается как и своеобразием и неповторимостью, возможностью их разной трактовки, так и сложностью процесса восприятия, необходимостью учета разных его сторон, и прежде всего эмоций, воображения и мышления. Основным критерий, позволяющий определить уровень восприятия произведения, - степень образной конкретизации и образного обобщения. Этот критерий, выдвинутый Н.Д. Молдавской, учитывает способность к восприятию художественного образа в единстве конкретного и абстрактного, индивидуального и типичного. Под образной конкретизацией понимается способность читателя на основе художественных деталей воссоздать в своем воображении целостный образ.

В своей работе мы опираемся на классификацию, предложенную Н.Д. Молдавской. Итак, согласно классификации Н.Д. Молдавской [2], детям младшего школьного возраста свойственны четыре уровня восприятия. Как уже было отмечено выше, уровень восприятия художественного произведения устанавливается на основе результатов читательской деятельности (ответов на вопросы и постановки вопросов к тексту произведения). Поэтому уровни восприятия, выделенные Н.Д. Молдавской, описываются с точки зрения способности или неспособности учащихся выполнять указанные виды деятельности. Рассмотрим уровни восприятия, начиная с наиболее низкого.

#### 1. Фрагментарный уровень.

У детей, находящихся на данном уровне, отсутствует целостное представление о произведении, их внимание сосредоточено на отдельных событиях, они не могут установить связи между эпизодами. Непосредственная эмоциональная реакция при чтении или слушании текста может быть яркой и достаточно точной, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств, не отмечают динамику эмоций, не связывают свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении.

#### 2. Констатирующий уровень.

Читатели, относящиеся к данной группе, отличаются точной эмоциональной реакцией, способны увидеть смену настроения, однако выразить свои ощущения им еще трудно. Воображение у них развито слабо, воссоздание образа подменяется подробным перечислением отдельных деталей. Внимание детей сосредоточено на событиях, они легко восстанавливают их последовательность, но не всегда понимают, как эти события связаны друг с другом.

#### 3. Уровень "героя"

Читатели, находящиеся на уровне "героя", отличаются точной эмоциональной реакцией, способностью видеть и передавать в слове динамику эмоций, соотносить изменение своих чувств с конкретными событиями, описанными в произведении. Дети обладают развитым воображением, они способны воссоздать образ на основе художественных деталей. В произведении их интересуют, прежде всего, герои.

#### 4. Уровень "идеи".

Читатели, относящиеся к данной группе, способны эмоционально отреагировать не только на событийную сторону произведения, но и на художественную форму. Они обладают развитым воображением, любят перечитывать текст, размышлять над прочитанным. Дети способны определить назначение того или иного элемента в тексте, увидеть авторскую позицию.

Чем же отличается литературная сказка, например, от фольклорной?

По мнению многих исследователей (М.Н. Липовецкого, Т.Г. Леоновой, М.М. Мещеряковой, В.А. Бегака), литературная (или авторская) сказка совершенно уникальное видовое образование. Опираясь на древнейшие архетипы, авторская сказка ориентирована не только на жанры народной сказки, но и на ассимиляцию элементов предшествующей культурной традиции (литературные сказки предшественников и «классиков» жанра - Г.Х. Андерсена, А.С. Пушкина и др.) [1].

Литературная сказка свободна в совмещении мифологических элементов, традиций фольклорных сказок, а также легенд, преданий и т.п., поскольку авторы нового времени имеют возможность творчески опираться на все достижения отечественной и мировой культуры. Литературная сказка далека от фольклорного первоисточника. Подлинная литературная сказка - совершенно самостоятельное произведение с неповторимым художественным миром, оригинальной эстетической концепцией. Это произведение, которое не только в сюжетном (композиционном) отношении ничем не повторяет фольклорную сказку, но даже черпает образный материал из литературных или иных фольклорных источников. [2]. Автор сказки наделяет героев индивидуальностью, которую в фольклорной сказке встретить невозможно.

В современной методике при восприятии художественного произведения принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии, так как художественное произведение допускает возможность различных трактовок. Как уже было указано выше, под полноценным восприятием понимается способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения [2].

С целью выявления уровня восприятия художественного произведения младшими школьниками был проведен констатирующий срез во втором «В» классе МБОУ «Гимназии № 42». Класс состоял из 22 человек.

Констатирующий срез ставил перед собой решение следующих задач:

1. Выявление у учащихся вторых классов умения отвечать на поставленные вопросы к тексту произведения.

2. На основе полученных результатов сделать заключение об уровнях восприятия литературной сказки второклассниками.

Для решения первой задачи была взята сказка С. Козлова "Чёрный Омут". Учащимся предлагалось письменно ответить на вопросы, затрагивающие разные стороны читательского восприятия:

1. *Какими словами вы можете охарактеризовать зайца? Какой он?*

(Были ответы, которые не соответствуют характеру зайца. Например: «Он был пугливый»)

2. *Как повел себя заяц после встречи с Черным Омутом?*

*Почему он повел себя именно так?*

(Были ответы, в которых учащиеся демонстрировали неумение объяснять последствия поступков героев. Например: «Он просто не понял, что сказал Черный Омут»; «Потому что он хотел скончаться, чтобы не мучаться»; «Повел себя храбро, потому что он хотел утонуть»)

*Менялось ли ваше отношение к зайцу по ходу чтения? Почему?*

(Были ответы, в которых учащиеся демонстрировали неумение увидеть смену отношений. Например: «У меня не менялось мнение о зайце, он мне не нравился от начала до конца»; «Нет, не менялось, потому что он итак был хорошим».)

1. *Почему филин так сказал: «Ты уходи из нашего леса заяц...»?*

(Были ответы, в которых учащиеся не ссылались на произведение: «Потому что все зайцы хотят быть крутыми»; «Филин так сказал, потому что он был глупый и может быть завидовал»)

*О чем хотел сказать автор в произведении?*

(Были ответы, в которых учащиеся демонстрировали непонимание главной мысли произведения. Например: «О зайце»; «О том, что не надо бояться, но и не надо быть слишком храбрым»; «Что заяц и все другие могут быть храбрыми»; «О том, что надо быть храбрым».)

Как было указано выше, полноценное восприятие произведения предполагает овладением рядом умений: умение оценивать героев произведения, умение размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, умение видеть динамику эмоций, осваивать идею произведения. При этом каждый вопрос был направлен на выявление одного из них. Ответы учащихся на каждый из вопросов позволяют судить о степени развития конкретного умения.

Для оценки ответов учащихся на вопросы к сказке С. Козлова «Черный Омут» был выделен ряд критериев. Каждому критерию был присвоен определенный балл с учетом сложности вопроса:

1. Умение оценивать героя 1 балл

2. Понимание причин поступков героев

- с опорой на житейское представление 1 балл

- с опорой на произведение 2 балла

3. Умение определять последствия

поступков персонажей 2 балла

4. Умение увидеть смену отношения 1 балл

5. понимание главной мысли 3 балла

Уровень восприятия художественного произведения определялся в соответствии со следующей шкалой оценивания:

8-10 баллов - уровень "идеи";

6-7 баллов – уровень "героя";

3-5 баллов – констатирующий уровень;

менее 3 баллов – фрагментарный уровень.

Результаты констатации уровня мы занесли в таблицу.

Таблица 1

**Уровни развития полноценного восприятия**

| Уровень восприятия | Уровень «идеи» | Уровень «героя» | Констатирующий уровень | Фрагментарный уровень |
|--------------------|----------------|-----------------|------------------------|-----------------------|
| Результаты         | 9%             | 55%             | 27%                    | 9%                    |

Таким образом, установлено, что большинство учащихся второго В класса МБОУ «Гимназия №42» находятся на уровне восприятия «героя», следовательно они не способны полноценно воспринимать художественное произведение.

Мы считаем, что работа над образно-выразительными средствами сказки и над ее структурными элементами позволит повысить уровень художественного восприятия литературной сказки учащимися.

#### **Библиографический список**

1. Липовецкий, М. Н. Поэтика литературной сказки / М. Н. Липовецкий. – Свердловск, 1992. – 183 с.

2. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – М. : Просвещение, 1976. – 224 с.

3. Овчинникова, Л. В. Русская литературная сказка XX века. История, классификация, поэтика / Л. В. Овчинникова. – М., 2003. – 312 с.
4. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
5. Рожина, Л. Н. Психология воспитания литературного героя школьниками / Л. Н. Рожина. – М.: Просвещение, 1977. – 158 с.

**Семенцова Я.Е.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Тимошенко А.Ю., канд. пед. наук, доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Проблема формирования вычислительных навыков является центральной в курсе преподавания математики в начальной школе.

Учителя начальных классов сталкиваются в своей деятельности с проблемами:

- низкого уровня усвоения учебного материала на уроках изучения нового материала (в проверочных работах на первичное закрепление);

- большого количества вычислительных ошибок при решении задач;

- неумения учащимися выполнять задания «устного счёта» [1].

Причинами, повлекшими к появлению нежелательных проблем, являются:

- возрастные особенности: у младших школьников пока не достаточно сформировано умение абстрактно мыслить, анализировать и быстро обобщать учебный материал;

- равноуровневый по подготовке состав учащихся в классе;

- низкая мотивация к обучению;

- отсутствие ситуации успеха для учащихся в школе, дома.

Педагогический опыт решения проблемы формирования вычислительных навыков накоплен и широко применяется в практике обучения младших школьников.

На наш взгляд, работу по формированию вычислительных навыков необходимо строить в следующих направлениях:

- развитие познавательных способностей учащихся;

- дифференцированный подход в обучении.

В начальном курсе математики предусмотрен такой порядок введения вычислительных приёмов, при котором постепенно вводятся приёмы, включающие большое число операций, а приёмы, усвоенные раньше, включаются в новые в качестве основных операций. Учащимся даётся готовый образец, алгоритм выполнения изучаемой операции, которые школьники закрепляют в ходе выполнения многократных тренировочных упражнений.

Присутствие в вычислительных упражнениях элементов занимательности, догадки, сообразительности, умения подметить закономерности, выявить сходство и различие в решаемых примерах, установить доступные зависимости и взаимосвязи - это основные особенности методики формирования вычислительных навыков.

Немаловажным для успешного формирования вычислительных навыков является наличие высокого уровня сформированности познавательных интересов у учащихся [1, 3].

Ниже представим систему упражнений, позволяющих развивать у младших школьников вычислительные навыки.

1. Большой наблюдательности требуют от учащегося логические цепочки, которые нужно продолжить вправо и влево, если это возможно. Для этого необходимо установить закономерность (цель данного задания – проверить усвоение младшими школьниками знания последовательности расположения чисел в натуральном ряде):

...5 7 9..... (1 3 5 7 9 11 13....)

.....5 6 9 10 ... (1 2 5 6 9 10 13 14....)

...21, 17, 13,.....(....29 25 21 17 13 9 5 1)

2. Сравнение математических выражений. На первый взгляд в примерах  $3+4$  и  $1+6$  нет ничего общего, кроме знака действия. Но, можно заметить, что первые слагаемые меньше вторых, первые слагаемые – нечётные числа, вторые – чётные. Да и результаты сложения тоже одинаковые.

3. Ошибки – невидимки.

На доске записано несколько математических выражений, содержащих явную ошибку. Задача учащихся, ничего не стирая и не зачёркивая, сделать ошибку «невидимкой», т.е. нужно найти неправильное число и закрыть его, сделать «невидимкой». Вот несколько вариантов исправления ошибок:

$10 < 10$  ( $10 < 100$ );  $6+3=10$  ( $6+3=10-1$ ).

Выполнение заданий на выделение различного и сходного требуют от ученика владения определённым запасом понятий и терминов, без чего операция сравнения носила бы формальный характер.

4. Чем похожи пары примеров? (цель данного задания – проверить усвоение младшими школьниками знания табличных случаев сложения):  
 $7+2$   $6+3$   
 $8-3$   $9-4$
5. Что сходного и различного вы находите в уравнениях? (цель данного задания – проверить сформированность у младших школьников умения представлять число в виде суммы разрядных слагаемых):  
 $x+14=35$   $x+14=30+5$
6. Что сходного и различного вы находите в выражениях? (цель данного задания – проверить сформированность у младших школьников умения отличать числовые выражения от числовых равенств)  
 а)  $15+18=33$  б)  $(17+19)+1$   
 $15+9=24$   $(19+1)+17$
7. В чём сходство и различие пар? (цель данного задания – проверить сформированность у младших школьников умения отличать цифры и числа, различать числа, состоящие из одинаковых цифр, определять разрядный состав числа)  
 $17$  и  $77$   $71$  и  $17$

Использование предложенных заданий поможет развитию не только познавательного интереса у младших школьников, но и полноценному формированию у них вычислительных навыков.

#### **Библиографический список**

1. Аттестация учителей математики : методические рекомендации // М. : Айрис-Пресс, 2006. – 96 с.
2. Груденов, Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики / Я. И. Груденов // М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
3. Епишева, О. Б. Учить школьников учиться математике / О. Б. Епишева, В. И. Крунич // М. : Просвещение, 1990. – 128 с.
4. Зильберберг, Н. И. Урок математики. Подготовка и проведение / Н. И. Зильберберг // М. : Просвещение, 1996. – 176 с.

**Солодкова Н.А.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Зяц Ю. С., канд. пед. наук, доцент*

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ**

Важнейшей целью современного образования является воспитание ученика, который может учиться самостоятельно. Поэтому главное направление новых стандартов – усиление заботы о развивающей стороне обучения, о формировании у школьников умения учиться.

В связи с переходом на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) меняются и требования к уроку:

- урок должен быть проблемным и развивающим: учитель сам нацеливается на сотрудничество с учениками и умеет направлять учеников на сотрудничество с учителем и одноклассниками;
- учитель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся;
- выводы формулируют сами учащиеся.

Таким образом, ученик становится не объектом обучения, пассивно воспринимающими учебную информацию, а активными её субъектом, самостоятельно владеющим знаниями и решающим познавательные задачи. Еще великий русский писатель Л.Н. Толстой говорил: “Если ученик не научится сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений”[3, с. 195].

Эти требования далеко не всегда реализуются в практике обучения младших школьников решению текстовых задач. Результаты наблюдения за деятельностью учителя и учащихся на уроках математики показывают, что ребенок занимает позицию объекта, он не может полностью проявить свои потенциальные возможности. Что касается решения задач, то этот процесс сводится лишь к репродуктивной деятельности школьников. Работа с задачей на уроке – это всего лишь многократное выполнение всех этапов ее решения. Основной целью обучения решению задач является формирование умения решать задачи определенных типов, как следствие, не всегда выделяется общий способ деятельности.

С целью определения у учащихся уровня сформированности решать текстовые задачи мы провели констатирующий этап педагогического эксперимента, в котором приняло участие 24 школьника 3 «Б» класса МБОУ «Гимназия № 69». Для эксперимента нами были разработаны задания, направленные на проверку следующих общих умений решать задачи: умение решать задачи разными способами, выбирать схему, соответствующую тексту задачи, дополнять схему, выбирать правильное решение.

Результаты исследования представлены на диаграмме (рис.1).

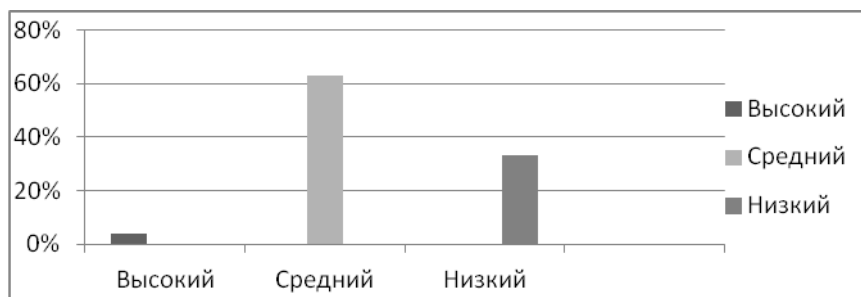


Рис. 1. Уровни сформированности у младших школьников умений решать текстовые задачи

Анализ результатов показывает, что у большинства детей (63%) - средний уровень сформированности умений решать текстовые задачи. У школьников этой группы хорошо сформированы умения выбирать верное решение, решать задачу разными способами, выбирать схему, соответствующую задаче, заполнять таблицу по задаче, но недостаточно хорошо сформированы умения дополнять модель по задаче и решать задачу по модели (схеме). Часть детей (33%) проявили низкий уровень. У школьников, вошедших в эту группу, достаточно хорошо сформированы умения выбирать правильно решение, заполнять таблицу по задаче, но что касается умений решать задачу разными способами, дополнять модель в соответствии с задачей, записывать решение по модели, то эти умения не сформированы. Лишь 4% учащихся имеют высокий уровень сформированности умений решать текстовые задачи.

Результаты констатирующего этапа свидетельствуют о необходимости использования таких технологий обучения, которые помогут сделать процесс решения задачи продуктивным, творческим, помогающим ученикам самим открывать знания, а также повысить у детей уровень сформированности умений решать текстовый задачи.

Одной из таких технологий может стать *технология проблемно-диалогического обучения*. Ее автором является Е.Л. Мельникова [2]. Технология полно и последовательно реализована в развивающей Образовательной системе «Школа 2100».

Технология предполагает, что ребенок под руководством учителя открывает новые знания: учится самостоятельно мыслить, систематизировать, анализировать и подбирать недостающие факты. Проблемно-диалогическая технология дает развернутый ответ на вопрос, как учить, чтобы ученики ставили и решали проблемы. В словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения. Постановка проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования.

Поиск решения – этап формулирования нового знания. Слово «диалог» означает, что постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного учителем диалога. Различают два вида диалога: побуждающий и подводящий.

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику работать по-настоящему творчески. На этапе постановки проблемы этот диалог применяется для того, чтобы ученики осознали противоречие, заложенное в проблемной ситуации, и сформулировали проблему. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, то есть обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок.

Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и, соответственно, развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию [1].

Проблемно-диалогическое обучение ставит учащихся в условия, когда нужно решать нестандартные задачи, комбинировать имеющиеся знания, выдвигать гипотезы, искать пути решения проблем, таким образом, у школьников формируются и проявляются такие качества личности, как продуктивность, оригинальность мышления, изобретательность, умение увидеть проблему, интуиция, быстрота умственных реакций, способность к инсайту.

Рассмотрим возможный пример реализации данной технологии при обучении младших школьников решению задач на материале фрагмента урока в 4 классе по теме «Задачи на движение с разноименными величинами».

#### Фрагмент урока

| Анализ                        | Учитель  | Ученик   |
|-------------------------------|--|--|
| Задание на известный материал | – На доске две задачи. Прочитайте и решите задачу 1. | – Два парохода плывут навстречу. Расстояние между ними 354 км. Скорости пароходов 32 км/ч и 27 км/ч. Через какое время они встретятся?<br>(Решают.)                          |
| Задание на новый материал     | – Прочитайте задачу 2.                               | – Навстречу едут автобус и велосипедист. Скорость автобуса 700 м/мин, скорость велосипедиста 12 км/ч. Через сколько часов они встретятся, если расстояние между ними 108 км? |

|                                 |   |   |
|---------------------------------|---|---|
| Побуждение к осознанию проблемы | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Решите задачу 2.</li> <li>– Смогли выполнить задание?</li> <li>– В чем затруднение?</li> <li>– Чем это задание не похоже на предыдущее?</li> </ul> | <p>Испытывают затруднение.<br/>(Проблемная ситуация.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Нет, не смогли.</li> <li>– Таких задач мы не решали.</li> <li>– В этой задаче разные единицы измерения скорости. (Осознание проблемы.)</li> <li>– Задачи на движение с разными единицами измерения. (Неточная формулировка темы.)</li> </ul> |
| Побуждение к проблеме           | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Значит, какого вида задачи будем разбирать на уроке?</li> </ul>  |   |
| Определение темы урока          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Точнее, «Задачи на движение с разноимёнными величинами».</li> </ul> <p>Фиксирует тему на доске.</p>  |   |

В данном случае представлена проблемная ситуация с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя. Создается проблемная ситуация практическим заданием, не сходным с предыдущим. Побуждение к осознанию проблемы осуществляется репликами: «Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?». Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору.

Таким образом, используя технологию проблемно-диалогического обучения, педагог сможет организовать процесс решения задач таким образом, чтобы у учащихся, с одной стороны, успешно формировались общие умения решать задачи, а с другой стороны, можно было достичь и метапредметных результатов – обеспечить формирование умения учиться и научить детей самостоятельно добывать знания. Апробация и проверка эффективности применения данной технологии в обучении младших школьников решению текстовых задач является перспективой нашего исследования.

#### **Библиографический список**

1. Мельникова, Е. Л. Проблемный урок или Как открывать знания с учениками : пособие для учителя / Е. Л. Мельникова. – М. : АПКИППРО, 2002. – 168 с.
2. Мельникова, Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения / Е. Л. Мельникова // Образовательные технологии : сборник материалов. – М. : Баласс, 2008. – Вып. 8. – 60 с.
3. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989. – 542 с.

**Третьякова Е.В.**

Барнаул, АлтГПА

Научный руководитель:

Тимошенко А.Ю., канд. пед. наук, доцент

### **ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Предупреждение и исправление вычислительных ошибок является одной из важнейших задач методики обучения. Причиной большинства ошибок по математике является формализм знаний.

Формирование учебной деятельности рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Между тем проверка показывает, что именно навык самоконтроля обычно оказывается наиболее слабо сформированным у учащихся. Поэтому особое место в структуре учебной деятельности занимают действия самоконтроля. Для того чтобы выявить эффективные способы формирования самоконтроля у младшего школьника в процессе предупреждения и исправления вычислительных ошибок мы провели исследование.

Актуальность выбора темы работы обусловлена наличием противоречия между необходимостью сформированности у младших школьников навыка самоконтроля и недостаточной разработанностью содержания начального курса математики, способствующего его формированию. Педагог же должен быть компетентен в вопросе самоконтроля и выработать у каждого учащегося потребность в постоянном контроле своей работы, в ее проверке и исправлении. К сожалению, на формирование самоконтроля в школах обращают мало внимания, что особенно недопустимо в аспекте развивающего обучения, кроме того, эта тема недостаточно хорошо разработана в научной литературе.

Цель исследования состоит в выявлении методических условий, способствующих эффективному формированию навыков самоконтроля у младших школьников.

Гипотеза исследования состоит в предположении того, что использование на всех этапах урока соответствующих заданий по предупреждению и исправлению вычислительных ошибок у младших школьников способствует формированию у них навыков самоконтроля.

Цель, предмет и гипотеза исследования определяют постановку следующих задач:

- 1) изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и выявить сущность понятия самоконтроля и его основные виды;
- 2) выявить уровни вычислительного навыка и самоконтроля у учащихся 3 класса;
- 3) проверить эффективность способов формирования самоконтроля в процессе предупреждения и исправления вычислительных ошибок у учащихся 3 класса.

Контроль состоит в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения [3].

Выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение внимания школьника на содержание собственных действий, на рассмотрение их основ с точки зрения соответствия требуемому задачей результату.

В последнее время проблема самоконтроля все больше становится предметом психологических и педагогических исследований. По нашему мнению, это обусловлено тем, что самоконтроль – один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок. Формирование учебной деятельности рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля.

Существуют различные точки зрения к определению понятия самоконтроля. Так, Д.Б. Эльконин определяет понятие самоконтроля как, действия, которое состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ [4]. Г.А. Соболева [1] считает, что самоконтроль – это умение критически отнестись к своим поступкам, действиям, чувствам и мыслям, регулировать свое поведение и управлять им. Самоконтроль связан с личностью в целом. Необходимость формирования самоконтроля для успешного выполнения деятельности признается всеми исследователями. Во всех работах также утверждается, что самоконтролю следует обучать специально.

Большое значение имеет самоконтроль и при выполнении самостоятельной работы на уроке, т.к. этапы ее проведения могут контролироваться только самим исполнителем. Любая самостоятельная работа не может быть выполнена без самоконтроля. Учащиеся должны проводить самоконтроль на разных этапах выполнения самостоятельной работы на уроках и дома.

В самоконтроль следует включать не только оценочную функцию, но и регулирование учащимися своей деятельности и поведения, исправление и обнаружение ошибок, и внесение корректив, рационализацию и усовершенствование выполняемой работы. Мы считаем, что контроль по результату целесообразно использовать на начальном этапе формирования самоконтроля, а затем постепенно переходить к другим его видам. Ответственным моментом в обучении учащихся самоконтролю является уяснение цели деятельности и ознакомление с образцами, по которым они будут сравнивать применяемые способы выполнения работы и полученные результаты.

К сожалению, проблема обучению самоконтролю в школе до сих пор остается нерешенной, педагогами практически не используются возможности формирования у школьников навыка самоконтроля. В связи с этим учащиеся не всегда умеют самостоятельно найти ошибки в своей работе и исправить их на основе составления собственных действий с конкретным или обобщенным образцом. Чтобы работа учителя по воспитанию навыка самоконтроля оказалась более эффективной, необходимо убедить учащихся в необходимости самоконтроля и конкретно показать им, как поступать в том случае, если при проверке выяснится, что полученный ответ не удовлетворяет условию задачи. Нужна систематическая работа в этом направлении. С.М. Чукаев предлагает систематизировать работу следующим образом:

1. Необходимо создать потребность в самоконтроле. Учащиеся должны чаще встречаться с реальными условиями, ставящими их перед необходимостью самостоятельно контролировать правильность полученного ответа.

2. Изредка целесообразно предлагать учащимся такие задания, неправильность полученного ответа которых выяснится только в результате проверки.

3. Необходимо сообщать учащимся способ проверки решенной задачи, уравнения, неравенства, тождественного преобразования. Разъяснять, что проверять надо не только окончательный ответ, но и промежуточные результаты.

4. Во время анализа письменных контрольных и самостоятельных работ иногда полезно сначала рассмотреть не только наиболее часто встречающиеся неправильные решения, но и, путем проверки, доказать учащимся их неправильность, и лишь после этого рассмотреть правильное решение.

5. Иногда учитель преднамеренно допускает ошибки на доске.

6. В тех темах, в которых это возможно, желательно проводить наблюдения и практические работы по математике. Самоконтроль при выполнении лабораторных работ осуществляется обычно повторным измерением и вычислениями (при возможности- другим способом), иногда и непосредственным измерением искомой величины.

7. Полезно иногда учащимся предлагать самим оценить свою работу (контрольную или самостоятельную). Это повышает ответственность ученика за ее выполнение и способствует формированию умения и привычки самоконтроля.

8. Полезно иногда предлагать учащимся проверить и оценить работу товарища [2].



Для выявления уровня сформированности вычислительных умений и навыков учащимся была предложена письменная работа, в которую вошли вычислительные приемы сложения и вычитания многозначных чисел. В работу включались задания, связанные с выполнением вычислений с переходом через разряд и без перехода через разряд. А также были предложены задания следующего вида: «Реши примеры с объяснением», «Исправь ошибки», «Придумай задания с "ловушками" для своего соседа» и т.п. Эффективность данной работы во многом будет зависеть, во-первых, от того, насколько сам учитель готов последовательно и регулярно включать эти задания в ход урока, комментировать их с точки зрения возможных ошибок; во-вторых, от того, насколько ученики осознанно выполняют эти задания, понимая конечную цель – как можно меньше допускать ошибок при выполнении письменных вычислений).

Так же нами была проведена методика авторов Г.В. Репкиной и Е.В. Заики, которая помогла выполнить оценку уровня сформированности самоконтроля как компонента учебной деятельности младших школьников.

Многочисленные наблюдения педагогов и психологов на уроках математики свидетельствуют о том, что в педагогической практике выработке у каждого ученика необходимых навыков самоконтроля уделяется недостаточно внимания, а нередко оно просто отсутствует. В то время, как и при отличных знаниях теории и умении применять ее нельзя полностью гарантировать себя от ошибок, и младшие школьники, даже зная как следует контролировать себя, не всегда производят действие самоконтроля. Поэтому они нуждаются в специальном побуждении, чтобы самоконтроль имел место в их учебной работе, чтобы они обращались к способам действия, обращались к образцу действия. Следовательно, надо учить учащихся самоконтролю. Без него невозможна творческая деятельность. Воспитание навыка самоконтроля у учащихся имеет большое значение, особенно в изучении математики. Значение самоконтроля значительно возрастает еще и потому, что в настоящее время больше уделяется внимания созданию на уроках проблемных ситуаций и самостоятельному поиску их решений. Широко начинают использоваться системы развивающего обучения, в рамках которых мы формируем теоретическое мышление детей. Но развивая мышление, мы не можем оставить без внимания формирование компонентов учебной деятельности и в частности - самоконтроля.

Таким образом, целью нашего исследования было выявление эффективных способов и приемов формирования самоконтроля у младших школьников в процессе предупреждения и исправления вычислительных ошибок. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, а также наблюдения за деятельностью учащихся, подтвердили, выдвинутую в начале исследования гипотезу о том, что использование специальных заданий может способствовать формированию и развитию способов и приемов формирования самоконтроля у младших школьников. Действительно, эффективность формирования навыка самоконтроля у младших школьников достигается в результате использования таких методов и приемов как беседа с учащимися; анализ письменных работ учащихся; наблюдения.

Поэтому обучение самоконтролю должно найти место при объяснении нового материала и его закреплении, что обеспечит высокую эффективность в процессе формирования знаний, умений и навыков, и сделает его осознанным, прочным, безошибочным

#### **Библиографический список:**

1. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд-во Московского университета, 1974. – 102 с.
2. Чуканцов, С. М. Где ошибка? / С. М. Чуканцов. – Тула : Приокское книжное издание, 1976. – 104 с.
3. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 221 с.
4. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.

**Шаломоева А.А.**  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Заяц Ю.С., канд. пед. наук, доцент

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ ПО ПРОГРАММЕ Н.Б. ИСТОМИНОЙ**

За последнее десятилетие начальная школа переживает новый период совершенствования математического образования. За это время в содержание математики вошли новые разделы, изменилось взаимное расположение некоторых тем. Важнейшая задача современной системы образования: формирование совокупности «универсальных учебных действий», которые выступают в качестве основы образовательного и воспитательного процесса дают возможность ученику самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая умение учиться.

Ответственность учителя начальных классов всегда была исключительной, но в условиях введения ФГОС НОО она существенно возрастает. Образовательный стандарт нового поколения ставит перед учителем новые цели. На первый план сегодня выходят метапредметные (обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями) и личностные (готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию,

ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества) образовательные результаты.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [4].

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока:

- 1) личностный;
- 2) регулятивный;
- 3) познавательный;
- 4) коммуникативный.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- смыслообразование, т.е. установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется;
- нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

При обучении математике, согласно требованиям программы Н.Б.Истоминой (комплект «Гармония»), выделяют следующие личностные УУД:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- действие смыслообразования, ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него[2].

Выделим несколько условий, которые обеспечивают формирование личностных универсальных учебных действий на уроках математики.

Рассмотрим те из них, которые реализованы в программе и учебниках Н.Б. Истоминой (УМК «Гармония»)[1 – 3]:

#### 1. Содержание учебного материала.

Курс построен по тематическому принципу. Каждая следующая тема органически связана с предыдущими, что позволяет осуществлять повторение ранние изученных понятий и способов действия в контексте нового содержания. Это способствует формированию у учащихся представлений о взаимосвязи изучаемых вопросов, оказывает положительное влияние на познавательную мотивацию учащихся и готовит к осознанию новой учебной задачи. [2, с. 5]

Пример 1. *По какому правилу записан ряд чисел?*

991, 992, 993, 994, ...

*Продолжи ряд, записав в нём ещё 8 чисел. По какому признаку можно разбить числа, записанные в ряду, на две группы? Знаешь ли ты, как называется самое маленькое четырехзначное число?* [3, с. 127]

Данное задание не только помогает устанавливать связь с ранние изученным материалом, но и дает возможность учащимся самостоятельно сформулировать цели и задачи предстоящей работы на уроке. Оно мотивирует их к активной учебной деятельности на уроке, к самостоятельной постановке учебной задачи.

#### 2. Организация учебной деятельности.

Основным средством формирования УУД в курсе математики являются вариативные по формулировке учебные задания (объясни, проверь, оцени, выбери, найди закономерность, верно ли утверждение и т.д.), которые нацеливают учащихся на выполнение различных видов деятельности, формируя тем самым умение действовать в соответствии с поставленной целью. Задания побуждают учащихся анализировать, сравнивать, логически рассуждать, тем самым каждый ребёнок может высказать своё мнение [2, с.6] (ситуация успеха для каждого).

Пример 2. *Разгадай правило, по которому записаны числа в каждом столбике. Вставь пропущенные числа.* [3, с. 129]

а.) 1200 б.) 5400 в.) 6800 г.) 7900

1020 5040 ..... ..

1002 5004 6008 .....

Данное задание носит частично - поисковый характер, что также способствует развитию внутреннего-Я каждого учащегося (я могу разгадать правило). Оно способствует совершенствованию умений: сравнивать, анализировать, обобщать, логически рассуждать. Чтобы детям было интересно и комфортно на уроке задания должны иметь продуктивный характер.

#### 3. Формы организации учебной деятельности.

На уроке необходимо чередование трёх форм организации учебной деятельности: индивидуальная, групповая и фронтальная. Тем самым снижается утомляемость учащихся и формируются коммуникативные умения. Учащимся интересно обсуждать некоторые задания коллективно или в паре с одноклассниками.

Пример 3. *Определи, сколько километров содержат 5000м, 3125м, 7808м, 2040м.*

*Сравни свой ответ с ответом Миши.*

*Я думаю, что для этого нужно определить, сколько тысяч содержится в числах: 5000, 3125, 7808, 2040.*

*Например, число 5000 содержит только 5 тысяч, поэтому 5000м= 5км.*

*Число 3125 содержит 3 тысячи 125 единиц, поэтому 3125м= 3км 125м.*

*Продолжи рассуждения Миши.* [3, с.134]

Данное задание закрепляет умение логически рассуждать и может быть предложено для организации, как парной работы, так и коллективного обсуждения. Тем самым формируя коммуникативные умения и мотивацию к обоснованию своей точки зрения.

#### 4. Средства обучения.

Особенностью курса математики Н.Б. Истоминой является особое средство обучения (калькулятор), которое помогает реализовывать различные цели (от постановки учебной задачи до самоконтроля и самооценки). Можно предложить учащимся игру «Соревнуйся с калькулятором», в который один ученик называет табличные случаи умножения по памяти, а другой после того, как он появляется на экране калькулятора [2, с.7]. Тем самым ученики убеждаются, что можно обыграть калькулятор (стимулирование познавательного интереса, мотива к быстрому запоминания табличных случаев умножения).

#### 5. Исследовательская деятельность.

В учебниках Н.Б. Истоминой реализуется интегративный подход к обучению, то есть установление связи с окружающим миром и с другими науками, а также активный поиск информации, ее преобразование и применение.

Пример 4. *Собери данные о массе пяти марок машин и составь таблицу*

*( марка машины, масса машины без нагрузки (кг)) [3, с 56].*

Чтобы оценить возможности программы Н.Б. Истоминой в формировании личностных УУД, нами был проведён констатирующий эксперимент, который проходил на базе гимназии № 69, в городе Барнауле, в 3 В классе. Количество респондентов составило 24 человека: 17 девочек, 7 мальчиков. В качестве основного критерия выявления личностных УУД выступила оценка школьной мотивации. Для исследования использовалась анкета Н.Г. Лускановой.

В ходе диагностирования было установлено, что большинству учащихся нравится учиться в школе: у них высокая и нормальная школьная мотивация, положительное отношение к школе (59 %), хотя 32 % детей школа привлекает внеучебными сторонами, 29% учащихся испытывают трудности в обучении или общении со сверстниками, этим обусловлена их низкая школьная мотивация. Мы обратили внимание, что в классе не выявлено негативное отношение к школе (табл.1).

Таблица 1

**Уровни школьной мотивации учащихся**

| Уровень школьной мотивации   | Количество учащихся | Соотношение в процентах |
|--|---------------------|-------------------------|
| высокая школьная мотивация   | 6                   | 27                      |
| нормальная школьная мотивация  | 7                   | 32                      |
| положительное отношение к школе, но школа привлекает ребёнка внеучебными сторонами | 7                   | 32                      |
| низкая школьная мотивация  | 2                   | 9                       |
| негативное отношение к школе, школьная дезадаптация                                | 0                   | 0                       |

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о высокой школьной мотивации и об эффективности условий формирования личностных УУД. Следовательно, в программе Н.Б. Истоминой заложены основы для развития данной группы УУД.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод: зная тип мотивации и используя богатый материал учебника (Н.Б. Истоминой) учитель может создать условия для подкрепления соответствующей положительной мотивации. Если это мотивация, связанная с результатом учения, то условиями для ее поддержания могут быть поощрение, показ полезности усваиваемых знаний для будущего, создание положительного общественного мнения и т.п. Если это мотивация, связанная с целью учения, то условиями для ее поддержания могут быть информация о достигнутых результатах, пробуждение и формирование познавательных интересов, проблемная методика. Для поддержания мотивации, связанной с процессом учения, важны живая и увлекательная организация учебного процесса, активность и самостоятельность учащихся, поисковые методы обучения, создание условий для проявления способностей детей. Если у учащихся выражена внешняя мотивация нужно найти в материале такую «изюминку», такой интересный факт, который не оставить равнодушным не одного из них.

#### **Библиографический список**

1. Истомина, Н. Б. Математика. 1 класс / Н.Б. Истомина. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2011. – 164 с.
2. Истомина, Н. Б. Уроки математики: 1-4 класс. Содержание курса. Планирование уроков: методические рекомендации : пособие для учителей / Н. Б. Истомина. – Смоленск : Ассоциация XXI в., 2012. – 64 с.

3. Истомина, Н. Б. Математика. 3 класс / Н. Б. Истомина. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2012. – 178 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. ФГОС второго поколения / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 162 с.

**Шашина М.С.**  
*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*  
*Зинченко Л.Н., канд. филол. наук, доцент*

## **ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Современные условия жизни и общественные отношения заставляют педагогов искать новые образовательные резервы. Одним из таких резервов является внедрение в образовательный процесс проектной деятельности. Задача сегодняшнего дня – создание условий, в которых каждый школьник может проявить свои таланты, реализовать творческий потенциал. А проектная деятельность как раз и является одним из направлений личностно-ориентированного обучения. Важно, чтобы система обучения начинала меняться уже в начальной школе, ведь именно здесь и начинается формироваться личность ученика, его мировоззрение, желание учиться.

Метод проектов становится ведущим методом обучения младших школьников. Этот метод обучения учащихся подразумевает выполнение учеников под руководством учителя (родителя) творческого проекта, результатом которого является презентация, книга, фото-выставка и другие формы [2].

Существует еще несколько определений понятия «проект»:

Проект – оригинальная практико-ориентированная работа интегративного, межпредметного и творческого содержания. В ней учащийся решает конкретные учебные, культурные, социальные задачи исследовательского и прикладного характера, наполняя работу открывающимся ему новым образовательным содержанием и практическим смыслом. Проект – это завершенная форма творчески организованной самостоятельной работы учащегося. Количество проектов обычно меньше, чем исследовательских работ, но именно проекты завершают логику интерактивного школьного обучения, ориентированного не на бесконечное повторение [1].

Степень овладения проектной деятельностью, ее качественными характеристиками является показателем проектной культуры человека. На основании этого можно сделать вывод о том, что проектная деятельность обладает всеми преимуществами совместной деятельности, в процессе осуществления дети приобретают богатый опыт совместной деятельности, разделенной как со взрослыми, так и со сверстниками [2].

Основной целью *экспериментальной части* нашей исследовательской работы являлось составление и проведение серии уроков литературного чтения с использованием проектного метода.

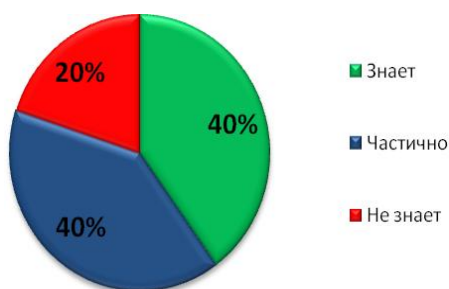
Работа проводилась в несколько этапов, подробно рассмотрим этап, представляющий собой, констатирующий эксперимент. Для проведения опытно- экспериментальной работы нами была выделен 3 класс, в который входили: 9 мальчиков и 19 девочек.

На этапе констатирующего эксперимента основной целью было выявить проблемы исследования. В связи с этим мы провели интервью с экспертом в этой области и на материале интервью разработали анкету для учителей.

Анкета состоит из десяти вопросов, разделенных на четыре тематических блока. Первый блок объединяет в себе первые два вопроса и направлен на проверку знаний учителей о таких понятиях, как метод проектов и проектная деятельность школьников. Во второй блок вошли третий и четвертый вопросы, из которых можно узнать насколько активно принимают участие младшие школьники в проектной деятельности. Третий блок вопросов объединяет пятый, шестой и седьмой вопросы, направленные на выяснение возможности внедрения проектной деятельности на отдельные уроки в начальной школе. Последний, четвертый блок объединил восьмой, девятый и десятый вопросы, в которых учителей попросят согласиться или не согласиться с развивающими функциями проектной деятельности.

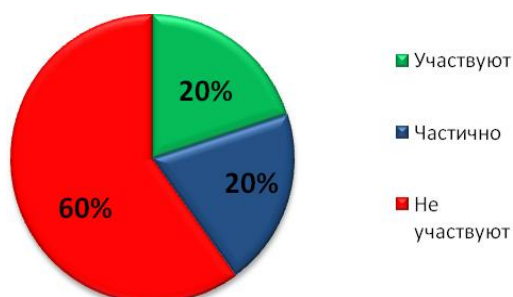
Первичные результаты мы занесли в четыре таблицы, и построили пять диаграмм, которые представлены ниже.

В ходе составления первой таблицы у нас получились следующие итоги, на основании которых мы построили диаграмму:



**Диаграмма 1.** Знание основных понятий

Из данной диаграммы можно сделать вывод, что о проектной деятельности школьников и о проектном методе обучения знают и частично знают 80% учителей, а число не знающих составляет лишь 20%. Полученные данные позволят нам глубже исследовать позицию респондентов в следующих вопросах, так как большинство из них знакомы с основными понятиями.

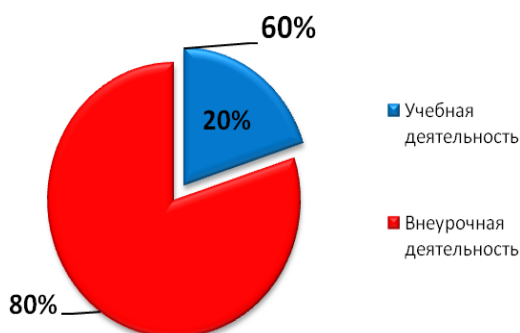


**Диаграмма 2.** Участие младших школьников в проектной деятельности

Из данной диаграммы можно сделать вывод, что не участвуют в проектной деятельности на уроках, а так же не выступают с проектами во внеурочное время больше половины учащихся (60%), принимают участие 20% и частично 20%. Отсюда можно сделать вывод, что у большинства школьников не формируются навыки совместной деятельности, умения самостоятельно добывать информацию в учебном процессе. А у выступающих ребят не возникает мотивации заниматься проектной деятельностью систематически, для них нет конкуренции при защите своих проектов.

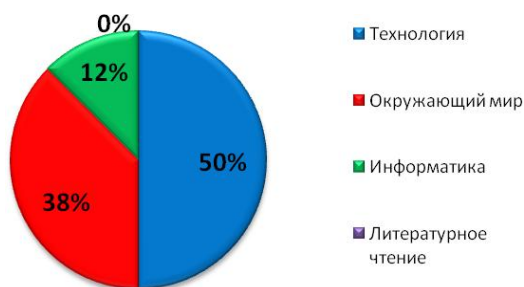
Ответы респондентов в третьей таблице составлены исходя из частотности выбираемого предмета, для реализации на нем метода проектов.

По итогам данной таблицы мы выяснили проблему, что для реализации проектной деятельности в учебное время учителя использовали бы такие предмет как технология, окружающий мир и частично урок информатики. Такой предмет, как литературное чтение не выбрал ни один учитель. Следующая проблема заключается в том, что проектной деятельностью учителя занимаются, в основном, во внеурочное время. Выявив две проблемные точки, мы построим две диаграммы.



**Диаграмма 3.** Использование метода проекта

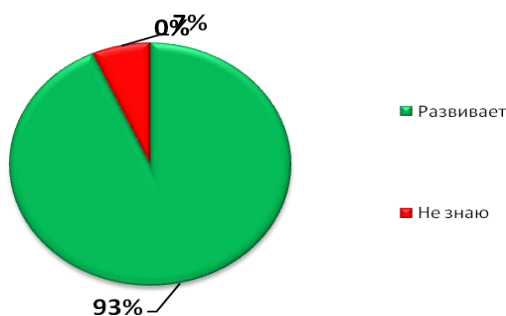
Как мы видим, 80% опрошенных считают, что занятия с детьми проектной деятельностью лучше уделять внимание во внеурочное время, 20% считают, что и на уроках можно использовать метод проектов. Отсюда можно сделать вывод, что в настоящее время проектной деятельности в учебное время уделяется недостаточное внимание.



**Диаграмма 4.** Предметы для реализации проектной деятельности

На данной диаграмме мы видим, что 50% опрошенных для реализации проектной деятельности выбрали учебный предмет технология, 37% – окружающий мир, 13% считают, что метод проектов можно использовать на информатике и все респонденты считают невозможным включение проектной деятельности в уроки литературного чтения.

Из четвертой таблицы, мы можем сделать вывод, что 14 отвечающих считают, что метод проектов формирует навык совместной деятельности, позволяет ученикам самостоятельно добывать информацию и лишь один респондент сомневается, в том, что проектная деятельность раскрывает личностно-индивидуальные способности.



**Диаграмма 5.** Развитие с помощью проектной деятельности

Как мы видим, что 93% опрошенных считают, что занимаясь проектной деятельностью происходит развитие навыков проектной деятельности. Школьники получают возможность самим добывать информацию, использовать свои индивидуальные особенности при защите проекта.

Итак, сделаем общий вывод по проведенной работе: большинство учителей знают о проектной деятельности и занимаются с детьми проектными работами, но в основном во внеурочное время. Большинство учителей согласны с развивающими функциями проектной деятельности и занимаются ей со школьниками на таких предметах, как окружающий мир, технология и информатика.

Проанализировав программу по литературному чтению, а так же сами учебники мы пришли к выводу, что такой вид деятельности, как проектная деятельность на уроках литературного чтения не предусмотрен. [3] Мы делаем предположение, что именно поэтому проектный метод в школе не используется на уроках литературного чтения.

Пронаблюдая уроки литературного чтения, проводимые учителем в нашем экспериментальном классе, мы пришли к выводу о том, что форма работы на уроках варьируется от фронтальной к индивидуальной, а методы, которые используются на уроке: объяснительно-иллюстративный и репродуктивный. Продуктивные же методы, такие как проблемный, исследовательский и эвристический не используются на уроках литературы вообще.

Таким образом, это позволяет сформулировать одну большую проблему: используемые методы позволяют опросить очень малое количество учеников, затрачивают много времени, младшие школьники теряют интерес к предмету, к работе на уроке и подготовке домашнего задания. По нашим предположениям, тщательная работа над проектом сплотит учеников, а оригинальность формы организации и представление конечного продукта в творческой форме заинтересует принять участие в данном виде деятельности, как детей, так и их родителей. Данный вид деятельности позволит родителям раскрыть себя в качестве равноправных участников творческого процесса, ведь чаще всего им достается функция контролирующего и оценивающего звена.

**Библиографический список**

1. Копылова, Л.Д. Проектная деятельность учащихся на уроках литературы / Л. Д. Копылова // Одаренный ребенок. – 2011. – № 3 (май-июнь). – С. 148-150.
2. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников. / Н.В. Матяш. – М., 2000.
3. <http://www.umk-garmoniya.ru/literat/> (дата посещения 16.04.14) Образовательная система Гармония, автор учебника Кубасова О.В.).

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Змиева С.И.*

*Барнаул, АКППКРО, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Свиридов А.Н., канд. пед. наук, профессор*

## МОНИТОРИНГ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Сегодня социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, предполагают появление новых взглядов на процесс социального и индивидуального становления личности. Приоритетом образования выдвигается воплощение идеи воспитания человека самостоятельного, ответственного, инициативного, думающего, способного выстроить свою жизненную траекторию и реализовать творческий потенциал. Каким образом мы можем решить поставленные перед нами задачи? Одной из таких возможностей решения может быть организация внеурочной образовательной деятельности.

Согласно ФГОС (2009, 2010) внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса, проводится по желанию учащихся и их родителей в формах отличных от форм урочной деятельности. В рамках ФГОС начального и основного общего образования выделены основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, общеинтеллектуальное, общекультурное, социальное.

Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы, достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

При организации внеурочной деятельности используют разнообразные формы организации деятельности обучающихся (экскурсии, кружковые и секционные занятия, клубные заседания, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т.д.), которые отличны от урочной системы обучения.

Социализация первоклассника во внеурочной образовательной деятельности может проходить через участие ребенка по выбору в различных направлениях внеурочной деятельности. Результатом внеурочной деятельности будет то, что стало непосредственным итогом участия школьника в деятельности. Например, школьник, участвуя в туристическом походе вместе с родителями и педагогом, не только переместился в пространстве из одной географической точки в другую, преодолел сложности пути (фактический результат), но и приобрел некое знание о себе и окружающих, пережил и прочувствовал нечто как ценность, приобрел опыт самостоятельного действия (воспитательный результат). Воспитательный результат внеурочной деятельности – непосредственное духовно-нравственное приобретение ребенка благодаря его участию в том или ином виде внеурочной деятельности.

Воспитательный эффект внеурочной деятельности – влияние (последствие) того или иного духовно-нравственного приобретения на весь процесс развития личности ребенка, т.е. социальный опыт.

Согласно ФГОС НОО для первоклассника результатом внеурочной деятельности на конец года будет первый уровень результатов. Первый уровень включает в себя - приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичное понимание социальной реальности и повседневной жизни. Этот уровень результатов и будет являться предметом мониторинга внеурочной деятельности в первом классе. Используя инструментарий отслеживания результатов, таких как наблюдение, анкетирование, диагностика и др. мы выявим долю первоклассников усвоивших, например, правила поведения в школе или в театре, кино, и т.д.

Ситуация поступления в школу является первой обязательной ситуацией, в которой общество предъявляет ряд требований к социальной зрелости ребенка младшего школьного возраста. Об успешной социализации ребенка первоклассника можно говорить как о некоем достижении в социально-значимой деятельности – учебе. Учение становится ведущим видом деятельности, имеющим важное общественное значение, и связанные с ним успехи и неудачи первоклассника приобретают социальную функцию и влияют на всю дальнейшую жизнь ребенка. Начало обучения ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, за выполнение или невыполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями [7, с. 49].

Важным является и его признание со стороны других участников образовательного процесса: педагогов, родителей, одноклассников. С того момента, когда ребенок первоклассник становится членом классного коллектива, его индивидуальное развитие нельзя рассматривать и изучать вне взаимоотношений в группе других детей. На основе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности

ребенка младшего школьного возраста, продолжается его социальное развитие. Чем выше статус ребенка среди одноклассников, тем успешнее протекает его социальное развитие. Социально успешный ребенок популярен, у него много друзей, благоприятное эмоциональное состояние, он внутренне свободен и открыт миру. Младший школьный возраст – это самоценный период, на протяжении которого развиваются важнейшие качества личности, позволяющие детям шагнуть за его пределы в подростковую жизнь [6, с.16].

В этот период ребенку необходима педагогическая поддержка. Педагогическая поддержка как новая образовательная технология выступает культуросообразным, гуманным методом воспитания и самовоспитания личности в современных условиях. Одной из основных функций педагогической поддержки является помощь ученику в становлении его как личности, признание его уникальности, индивидуальности, раскрытие и поддержка его актуальных и потенциальных возможностей, создание условий для их максимальной реализации

Независимо от фактических познавательных способностей ребенка, родители могут положительно влиять на его успеваемость, если будут верить в ребенка и поощрять его трудолюбие [3, с. 60]. Социологические исследования выявили, что влияние семьи на ребенка сильнее, чем влияние таких факторов, как школа, средства массовой информации и Интернет, улица. Влияние семьи – 40%; средства массовой информации и Интернет – 30%; школы – 20%; улицы – 10% [4, с. 56]. Сила этого влияния объясняется тем, что именно семья является базисной основой первичной социализации личности. С воспитанием в семье начинается процесс индивидуального усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей. Семья является общностью, основанной на общесемейной деятельности, связанной узами супружества – родительства – родства, осуществляющей воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, социализацию детей и поддержку существования членов семьи [5].

Однако не только отличная учеба делает младшего школьника социально успешным. Успешность первоклассника складывается из его достижений и в других видах деятельности: коммуникативной, трудовой, спортивной, творческой.

Повседневная жизнь ребенка содержит большое количество естественных ситуаций, которые могут быть использованы взрослыми для раскрытия его личности. Еще в 1924 году И. Соловьев в журнале «Вестник просвещения» писал: «Успешность» нельзя оторвать от личности ребенка, от влияний школьной среды и всей жизненной обстановки. Нельзя учитывать «знания», «успехи» детей, не ставя себе вопроса, как развиваются при этом их силы. Нужно брать личность ребенка в целом, чтобы знать, как идут его занятия в школе, и какими результатами и итогами сопровождаются в связи с его развитием в жизни школьного коллектива и занятиями вне стен школы» [2, с. 34].

Таким образом, мониторинг внеурочной деятельности касается основных видов жизнедеятельности первоклассника: учение, труд, игра, спорт, досуг. Успешная социализация ребенка как основной результат образовательного процесса и критерий мониторинга не должна ограничиваться только школьными достижениями. Первоступеник должен переживать успехи и в других видах деятельности, а для этого необходимо предоставить такую возможность и создать условия.

#### **Библиографический список**

1. Гаврилычева, Г. Ф. Вначале было детство. Диагностика изучения личности младшего школьника / Г. Ф. Гаврилычева // Начальная школа. – 1994. – № 1. – С. 16-18.
2. Гейко, В. А. Роль семьи в развитии школьных успехов ребенка / В. А. Гейко// Нач. шк. – 1999. – № 3. – С. 60-61.
3. Моя профессиональная карьера : пособие для учащихся / под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. – М. : Академия, 1999. – 182 с.
4. Педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 509 с.
5. Рабочая книга социального педагога. Часть II. Социальная педагогика и социальная работа. – Орел : Книга, 1995. – 157 с.
6. Соловьев, И. Учет успешности в школе / И. Соловьев // Вестник просвещения. – 1924. – № 9. – С. 30-47.
7. Яшнова, О. А. Успешность младшего школьника / О. А. Яшнова. – М. : Академический Проект, 2003. – 144 с.

**Кукушкина И.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Богущая Т.В., канд. пед. наук, доцент*

## **ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОЙ МИКРОСРЕДЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Проблема влияния школьной микросреды на социализацию младшего школьника отражает одну из важных проблем общества, которая является актуальной во все времена. Благодаря влиянию школьной микросреды учащийся начинает менять свои взгляды, отношение к обществу, ценностные установки, так как школьная микросреда способствует становлению личности.

Проблема влияния школьной микросреды на социализацию младшего школьника рассматривалась многими учеными, которые проводили исследования и выдвигали свои научные гипотезы, в частности, Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик.

Рассматривая теоретические аспекты проблемы социализации, Н.Ф. Голованова определила пять подходов к социализации.



*Социологический подход.* Социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению.

*Факторно-институциональный подход.* Социализация определяется как совокупность и некоторая автономность институтов и агентов социализации.

*Интеракционистский подход.* Социализация в качестве важнейшей детерминанты предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира.

*Интериоризационный подход.* Социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.

*Интраиндивидуальный подход.* Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности. А. В. Мудрик писал, что социализация протекает во взаимодействии детей, с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Также, школьная микросреда непосредственно влияет на младших школьников, так как школьники осуществляют общение и взаимодействие со сверстниками, учителем.

Как уже известно, социализация человека происходит на протяжении всей его жизни. Данный процесс состоит из различных этапов, одним из важных является школьная микросреда, именно в данный период начинается дифференциация направлений социализации, ознакомление с их сущностью. Все это способствует формированию личности по предъявленным требованиям государства, которые фиксируются в образовательных программах. Примером может являться формирование патриотизма, гуманизма, законопослушного гражданина, все это и другое начинает небольшими продвижениями воплощаться в реальность.

Школьная микросреда является одним из факторов социализации младшего школьника на определенный момент жизни, в который формируется совершенно иное представление об окружающих объектах, социуме. Также изменяется поведение школьника, так как в данный возрастной период начинается осознание совершаемых поступков.

Ученик, получив многообразие норм, правил, традиций, закрепленных в обществе, начинает формировать собственные ценности. Но также, на формирование этих ценностей оказывает влияние взаимодействие со сверстниками. Только в обществе могут быть воплощены и приняты или отвергнуты установленные ценности.

Младший школьник при поступлении в школу приобретает опыт общения с людьми, имеющими различные социальные статусы, что благоприятно влияет в дальнейшей жизни, на его развитие и самореализации себя как личности.

Школьная микросреда не всегда положительно влияет на социализацию младшего школьника, так как существуют и отрицательные стороны данного процесса в результате сложившихся противоречий между классом и отдельным школьником или группой школьников. Во-первых, это приспособление школьника, стремление «быть – как все», придерживаться мнения общества, несмотря на собственные интересы.

Во-вторых, неприятие школьника классом. Происходит «выживание», в таком случае школьник не желает не с кем общаться, обособливается от общества и замыкается в себе, боится высказывать свое мнение.

В качестве диагностики выявления успешности социализации младшего школьника можно проводить наблюдение за классом в целом, в процессе какой-либо деятельности; беседу с классом на определенную тему. И в процессе такой деятельности будет заметно выявляться отношение школьников друг к другу и ко всему классу в совокупности.

Для коррекции отрицательных влияний на процесс социализации школьника нами были выбраны следующие приемы. Для благоприятного протекания процесса социализации младшего школьника, необходима и важна роль учителя. Учитель выступает в роли «дирижёра», который своими действиями формирует и направляет взаимоотношения между учащимися.

Также, возможно, проведение классных часов, на котором каждый школьник должен высказывать только свою точку зрения по поводу какой-либо проблеме, а остальным необходимо обдумать эту точку зрения и поддержать ее, для создания положительного подкрепления высказавшегося и в то же время, содействие появлению уверенности и веры в собственные силы.

Таким образом, влияние школьной микросреды на социализацию младшего школьника процесс сложный и многоаспектный, так как нужно учитывать ряд важных условий: отношение класса к ученику, а также сложившееся отношение самого учителя к этому же ученику. От того как пройдет социализация в младший школьный период, как повлияет школьная микросреда на младшего школьника зависит его дальнейшее формирование личности.

#### ***Библиографический список***

1. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Мудрик, В. А. Социальная педагогика / В. А. Мудрик. – М. : Академия. 2005. – 198 с.

## **РОЛЬ ЮМОРА В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

Многих людей интересуют вопросы воспитания. Существуют различные приемы, способы, методы. Но изучая вопросы нравственного воспитания, мы наткнулись на интересный метод – воспитание посредством юмора.

Шутка, несомненно, сближает людей, помогает наладить добрые человеческие отношения. При правильном применении обладает большой силой нравственного влияния на человека. Развитие чувства юмора – целенаправленный процесс формирования способности личности школьника к полноценному восприятию и правильному пониманию сатиры в искусстве и действительности. Чувство юмора дается человеку при рождении, но начинает проявляться и развиваться в раннем детстве под влиянием окружающей среды, анекдотов и т.п. Накапливая определенные моменты проживания и фиксации на чувстве юмора через использование юмористических произведений, ребенок сможет создать свой собственный «эмоциональный фонд», с помощью которого он сможет ориентироваться в собственном чувстве юмора и в чувстве юмора людей, которые его окружают.

Юмор помогает найти правильный подход к воспитаннику. Не только избежать желания повысить голос, наказать, но и вообще обойтись без наказания, замечания. Эмоциональный контакт, вызванный шуткой, веселым рассказом, улучшает взаимоотношение с воспитуемым, вызывает доброе отношение, доверие к старшему. Насмешка – очень действенное воспитательное средство. Н.В. Гоголь справедливо утверждал, что смех действует даже на того, на кого уже вообще ничего не действует [2, с. 76-80].

Одна из важнейших способностей учителя – педагогическая. Преподаватель учит школьников и контролирует их деятельность. Верные помощники его в этой работе – юмор и сатира. Комическое позволяет сравнительно легко преподнести различные сведения, исправлять ошибки учащихся в поведении и учебе, учить контактировать со сверстниками и взрослыми. Юмор может и должен быть использован как профессиональное средство формирования позитивного восприятия в педагогической деятельности. Юмор – очень сильное воспитательное средство.

Позитивное педагогическое восприятие неотделимо от чувства юмора, которое помогает педагогу не терять уверенности в себе, в своих учениках и бодрости при любых, самых сложных обстоятельствах, в самых непростых педагогических ситуациях. Хорошо, если педагог умеет видеть комическое, находить противоречия в поведении, реплике или вопросе, заданном учеником в самой напряженной обстановке – это показатель профессиональной зрелости педагога. Смех, позитивная атмосфера сильнее уныния и безнадежности [1].

Остроумная манера выражаться, речь, включающая шутку, афоризм эпиграмму, порождают положительные эмоции, способствующие познавательной активности ребенка.

В приемах юмора скрыты огромные ресурсы. Зарубежные специалисты-психологи считают, что только за счет социально-психологических факторов эффективность учебно-воспитательного труда может быть значительно повышена. Наши потомки будут удивляться, как можно многие годы игнорировать положительные эмоции в учебном процессе. Смех имеет прямое отношение в педагогике и психологии. Веселье, бодрость – это здоровье. А смех в классе – это еще и учеба с удовольствием. Ее эффективность возрастает, когда педагог умело пользуется приемами юмора.

Современный юмор наследует обычаи и традиции всех народов, сложившиеся за многовековую историю человечества. Но поправки и дополнения в теорию и практику юмора и сатиры вносит каждый этнос. Эффект шутки, рассказа, анекдота в определенной степени зависит от того, люди какой страны, какой национальности его слушают.

В немецкой речи не содержится скрытого смысла, здесь любят говорить по существу, редко используют намеки, шутки. В воспитательных беседах прагматичны, предельно рациональны. Педантичны в требованиях к детям. Редко используют в воспитании шутку, смех. Англичане в воспитании детей строги, сдержаны, обязательны. Серьезно готовятся к каждой воспитательной беседе. Традиционно любят и регулярно используют иронию и другие приемы юмора в воспитательных беседах, в любых видах разговора с детьми, с молодежью. Особое внимание юмору уделяется во внешкольной работе ряда французских школ. Их цель – развитие духовного мира учащихся, формирование личностных качеств: оптимизма, бодрости, жизнелюбия.

У детей формируется умение вести себя в обществе, корректировать свое поведение, с юмором воспринимать свои ошибки и промахи. Испанцы и итальянцы эмоциональны и экспансивны. В разговоре с детьми предпочитают свободны, не ограниченный какими-либо запретами стиль. Как правило, используют в беседах с детьми шутку, насмешку, ироническое высказывание.

Русская народная педагогика всегда использовала юмор как средство воспитания, вдохновения, мобилизации сил. Учитывая это, и в наши дни целесообразно использовать в учебно-воспитательной работе ценные народные убеждения. Подобные средства остроумного воздействия на воспитуемых есть и у других народов. Татарская педагогика богата пословицами, играющую роль в правильной ориентации родителей, воспитывающих детей, помогающих правильно понять непростые педагогические проблемы.

Народ исконно чувствовал огромную роль юмора в воспитании детей. И в то же время очень многие нынешние деятели науки обходят юмор стороной, не понимают его огромной роли в воспитательной работе. Ни в одном исследовании не идет речь об оптимизме, об обладании юмором. А ведь без этого очень трудно терпимо относиться к сложностям нашей жизни, рассматривать любые неудачи спокойно, не как жизненные катастрофы, бороться с недостатками [2].

На основе этого вывода нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого, изучить уровень сформированности чувства юмора у младших школьников.

Исследование проводилось в МБОУ «Гимназия № 42» г. Барнаула, в 2 «Б» классе, 26 учащихся принимали участие в эксперименте.

Для этого были использованы методики: «Магазин», «Тест на уровень сформированности чувства юмора», «Тест диспозиционного оптимизма».

Подробнее рассмотрим «Тест на уровень сформированности чувства юмора» Т.В. Орловой. Перед нами была поставлена цель: определить уровень сформированности чувства юмора каждого ученика. Для этого дети отвечали на вопросы теста.

Анализ исследования показал, что в данном классе, преобладают дети с достаточно высоким уровнем сформированности чувства юмора. Большая часть класса (56% детей) обладает высоким уровнем, это говорит о высоком развитии чувства юмора, 20% имеющие средний уровень, несколько детей (14%) получили низкие результаты.

Таким образом, по результатам проведения анализа можно сделать вывод о том, что большинство учащихся показали хорошие результаты. Проблемой является то, что есть учащиеся, которые показали самые низкие результаты в исследовании. Это говорит о низкой степени развития чувства юмора, умении смеяться над собой, уровне оптимизма. Так как юмор – бесценный инструмент, который может использоваться для воспитания детей, избегая конфликты.

#### **Библиографический список**

1. Колесова, С. В. Позитивная педагогика развивающего обучения / С. В. Колесова. – Петрозаводск : Изд-во КГПА, 2011. – 300 с.
2. Станкин, М. И. Юмор как педагогическое средство / М. И. Станкин. – М., 2002. – 256 с.

*Пустовойтенко К.А.  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Богущая Т.В., канд. пед. наук, доцент*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Успешное обучение в начальной школе невозможно без сформированности у ребенка общеучебных умений, которые необходимы ему в дальнейшей учебной деятельности. Общеучебные умения применяются учеником, независимо от предмета изучения и характеризуют его как «школьника»: каковы мотивы деятельности ребенка, умеет ли он понимать учебную задачу, осуществлять поиск средств ее решения, есть ли у него желание улучшать результаты своего учебного труда; каждый предмет вносит свой вклад в формирование учебных умений, и с этой точки зрения они являются межпредметными.

Общеучебные умения – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины [2]. Умение представляет собой результат овладения способами учебно-познавательной деятельности. Этот результат выражается в готовности (способности) человека совершать действия. Общим признаком умений является и то, что они характеризуют готовность школьника совершать действия, которая приобретена на основе усвоения способов учебно-познавательной деятельности.

Учебная деятельность – это основа для формирования умения учиться. Она позволит определить группу учебно-деятельностных умений как центральный элемент в системе общеучебных умений. Устанавливая связи внутри общеучебных умений, можно выделить следующие подгруппы:

- учебно-интеллектуальные;
- учебно-организационные;
- учебно-информационные;
- учебно-коммуникативные умения.

Остановимся на краткой характеристике этих подгрупп.

*Учебно-интеллектуальные или общелогические умения.*

Учебно-интеллектуальные умения формируются только в личном опыте ученика, чужие умения здесь помогают мало. Но приобретение такого опыта, освоение умений, как и овладение знаниями, может и должно быть организовано учителем начиная уже с 1-го класса.

Наблюдение, слушание, чтение – умения нацеленного восприятия и отражения главного в учебном материале (тексте, рисунке, схеме) на уроке, в домашнем задании. Данный блок общеучебных интеллектуальных умений обеспечивает ориентацию учащихся в учебном задании и планирование последующих действий, связанных с нахождением способов и средств выполнения задания, то есть с размышлением, мышлением. В этом возрасте «память становится мыслящей, а восприятие – думающим».

Классификация и обобщение – умения, реализующие операционно-исполнительный этап учебной деятельности.

Классификация связана с определением основания, принципа и группировки данных с установлением иерархии принципов. В классификации реализуются также и возможности сравнения – различения, то есть тонкого дифференцирования исследуемых объектов. Именно это общеучебное умение содействует установлению связей и зависимостей, лежащих в основе систематизации и осмысленного усвоения знаний.

Обобщение – это умение устанавливать связи между предметами и явлениями, усваивать их и использовать в дальнейшем (при решении новых задач). В процессе обобщения происходит анализ сравниваемых явлений, предметов, событий – выделение в них общего и различного

Самопроверка, самоконтроль (третий блок приоритетных умений) – контрольно-коррекционная деятельность школьника, состоящая в умениях оценить свою работу с позиций: все ли выполнил, верно ли выполнил – и при необходимости скорректировать, самостоятельно поправить себя.

Два очень важных умения, без тщательной отработки которых сформировать интеллектуальные умения ученика невозможно. Поэтому их включили в эту группу учебных умений. Первое - умение читать в заданном темпе, читать осознанно и выразительно. Второе - умение красиво и скоро писать [1].

*Учебно-интеллектуальные общеучебные умения* обеспечивают четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач. К ним относятся:

- определение объектов анализа и синтеза и их компонентов;
- выявление существенных признаков объекта;
- определение соотношения компонентов объекта;
- проведение разных видов сравнения;
- установление причинно-следственных связей;
- оперирование понятиями, суждениями;
- классификация информации;
- владение компонентами доказательства;
- формулирование проблемы и определение способов ее решения. [4]

*Учебно-организационные умения* обеспечивают планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися. К ним относятся умения организовать свое рабочее место; планировать текущую работу; нацелить себя на выполнение поставленной задачи; осуществлять самоконтроль и самоанализ учебной деятельности; вести познавательную деятельность в коллективе, сотрудничать при решении учебных задач (умение объяснять, оказывать помощь, принимать помощь товарища и т.п.). А также:

- определение индивидуальных и коллективных учебных задач;
- выбор наиболее рациональной последовательности действий по выполнению учебной задачи;
- сравнение полученных результатов с учебной задачей;
- владение различными формами самоконтроля;
- оценивание своей учебной деятельности и учебной деятельности одноклассников;
- определение недостатков собственной учебной деятельности и установление их причины;
- постановка цели самообразовательной деятельности;
- определение наиболее рациональной последовательности действий по осуществлению самообразовательной деятельности.

*Учебно-информационные общеучебные умения* обеспечивают школьнику нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. К ним относятся:

- работа с основными компонентами учебника;
- использование справочной и дополнительной литературы;
- различение и правильное использование разных литературных стилей;
- подбор и группировка материалов по определенной теме;
- составление планов различных видов;
- создание текстов различных типов;
- составление на основе текста таблицы, схемы, графика;
- владение разными формами изложения текста;
- составление тезисов, конспектирование;
- подготовка доклада, реферата;
- подготовка рецензии;
- владение цитированием и различными видами комментариев;
- использование различных видов наблюдения;
- качественное и количественное описание изучаемого объекта;
- проведение эксперимента;
- использование разных видов моделирования.

Учебно-информационное умение представляет собой деятельность ученика, состоящую из получения информации; её преобразования; получения информации о ходе учебной деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости внесения в деятельность определённых коррективов; вновь получение информации о процессе и результатах деятельности и т.д. [3].

Таким образом, в процессе изучения любого предмета используются умения каждой группы. Именно поэтому из основных задач процесса обучения младших школьников является формирование общеучебных умений разных групп в полном объеме.

#### **Библиографический список**

1. Каменская, Е. Н. Педагогика / Е. Н. Каменская. – М. : [Дашков и К], 2006. – 316 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2000. – 175 с.
3. Костенко, П. П. Российская педагогическая энциклопедия / П. П. Костенко. – М. : Библиогр., 1996. – 305 с.
4. Татьянченко, Д. В. Развитие общеучебных умений школьников / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126.

**Тюрин А.А.**  
Барнаул, АлтПА  
Научный руководитель:  
Попова И.Ю.

### **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

Проблема патриотического воспитания личности будет актуальна для каждого в разной степени, а для кого-то не будет даже проблемой. Людей, как жителей государства, можно разделить на две категории: люди с активной гражданской позицией и люди, у которых эта гражданская позиция никак не проявляется, а зачастую, и вовсе отсутствует. Участие народа в жизни государства от создания общественных движений и партий, организацией митингов в знак поддержки или протеста по поводу конкретных событий и законов свелось к так называемой «политике на кухне» или бесполезным обсуждениям и многотысячным комментариям в социальных сетях и всевозможных блогах. И происходит это не из-за гнёта какого-либо тоталитарного режима, а из-за отсутствия инициативы самих людей, их пассивности и безразличия по отношению происходящему в стране.

Что является общим для человека с активной гражданской позицией и ему противоположным? – Их обоих воспитывали. Что их отличает? – То самое воспитание.

Младший школьный возраст с точки зрения психологов является тем периодом жизни, в котором в значительной степени формируется как характер, так и личность. Патриотизм – одна из важнейших черт всесторонне развитой личности. У школьников должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Исходя из этого, для педагогов начальной школы на первый план выходят не только образовательные, но и воспитательные цели. А в некоторых программах воспитательные цели стоят над образовательными. И от того как учитель их реализует, зависит к какой категории граждан присоединится школьник, становясь взрослым.

В советской системе образования воспитание патриотизма стояло на первостепенном месте. Примером для детей был если не герой-космонавт, то доблестный, честный, благородный солдат, который готов отдать жизнь ради блага своего народа, пожарник, врач, учёный. К этому и стремились. Но со временем ценности и понятия благ изменились. Примерами для подражания стали существующие супергерои западных фильмов, показателем успеха стала власть и лёгкая нажива.

Во множестве же современных образовательных систем, одобренных ФГОС РФ, воспитательной линии внимание уделено, но недостаточно.

Актуальность исследуемой проблемы определила цель выпускной квалификационной работы – проанализировать состояние проблемы патриотического воспитания в педагогической литературе и определить условия развития патриотических чувств в процессе изучения природоведческого учебного материала.

Как свидетельствует анализ литературы, проблема нравственно-патриотического воспитания в начальной школе решается как в рамках учебных дисциплин, в том числе и окружающего мира, так и во внеклассной работе. Это проведение бесед, просмотр фильмов, посещение музеев, организация музыкально-литературных утренников, посвященных значимым событиям в нашей стране и многое другое.

В ходе педагогического эксперимента в 3Б классе школы №111 города Барнаула было проведено исследование, позволяющее на начальном этапе выявить исходный уровень сформированности показателей патриотического воспитания учащихся опираясь на показатели, предложенные О.Н. Лазаревой [1]. Детям были предложены задания, констатирующие полноту понятийной части, гибкость и понимание знаний о патриотизме, качествах русского патриота. Результаты исследования показали, что на среднем уровне сформированности находится понятийная часть, гибкость и полнота знаний испытуемых учащихся соответствуют низкому и среднему уровням.

Проведенный формирующий и контрольный этапы эксперимента, позволят оценить динамику по исследуемым диагностическим показателям после ряда проведенных уроков и внеклассных мероприятий

патриотической тематики. Предполагаемые результаты должны показать положительные изменения. Если положительная динамика будет наблюдаться, то можно сделать вывод, что в рамках обязательной программы патриотические качества личности младшего школьника формируются в недостаточной мере. Очевидна важность и значимость проведения внеклассных дополнительных мероприятий по предмету «Окружающий мир».

В наше время кто-то доказывает любовь к своему государству, направляя его по чужому пути Запада, кто-то прикрываясь любовью к народу стремится в ряды богатой элиты по пути удовлетворяя свои низменные потребности, некоторые демонстрируют любовь к стране перешагивая через других людей. Одна из задач начального образования, как социального института, воспитать гражданина России, который не будет использовать громкие фразы для манипуляции и бесполезной демонстрации, а будет трудиться, жить и развиваться во благо своей семьи и русского народа, зная, что его соратник делает то же самое.

#### **Библиографический список**

1. Лазарева, О. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / О.Н. Лазарева // Теоретические основы методики обучения естествознанию в начальной школе : учебное пособие. – Екатеринбург, 2003. – 392 с.

**Храпова М.И.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Жарикова Л.И., канд. пед. наук, доцент*

### **МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Начало школьного обучения означает переход от игровой деятельности к учебной как ведущей деятельности младшего школьного возраста, в которой формируются основные психические новообразования. По словам Гегеля, приход в школу – это приведение человека к общественной норме. Младший школьный возраст является важным периодом, так как в это время складываются основы нравственности, формируются социальные представления о сложных явлениях, социальные установки, отношение к себе, и окружающим [1].

В процессе учебной деятельности младшие школьники оказываются в проблемных ситуациях, приводящим к конфликтам, к конструктивному разрешению которых они не готовы.

Роль конфликтов в младшем школьном возрасте достаточно велика. Как и в любом другом возрасте, конфликты носят как позитивный, так и негативный варианты исхода. Многие учащиеся младших классов испытывают затруднения в контактах со сверстниками и переживают свое одиночество болезненно. Любые трудности в социальной сфере приводят к нарушению деятельности, отношений, порождают негативные эмоции и переживания, вызывают чувство дискомфорта. Межличностный конфликт – открытое столкновение взаимодействующих субъектов на основе возникших противоречий, выступающих в виде противоположных потребностей, целей, интересов, мотивов, не совместимых в конкретной ситуации [2].

В межличностном конфликте каждая сторона стремится отстоять своё мнение, доказать другой её неправоту, дети прибегают к взаимным обвинениям, нападкам друг на друга, словесным оскорблениям и унижениям и т. п.

Основными компонентами межличностного конфликта являются:

- объект конфликта – конкретные материальные (ресурс), социальные (власть), духовные (идея, принцип) ценности, обладать, которыми хотят обе стороны;
- предмет конфликта – объективно существующая или воображаемая проблема, основное противоречие;
- субъекты (участники) конфликта – дети, связанные определенными межличностными отношениями и претендующие на объект;
- конфликтная ситуация – противоречия сторон, трудности во взаимодействии, условие необходимое для возникновения конфликта;
- инцидент – толчок, внешнее воздействие необходимое для перерастания конфликтной ситуации в конфликт.

Доктор психологии Даниэль Дэна, один из пионеров в области разрешения конфликтов, в своём методе улучшения взаимоотношений выделяет всего три уровня развития конфликта:

- 1) стычки (мелкие неприятности, не представляющие угрозы для взаимоотношений);
- 2) столкновения (перерастание стычек в столкновения - расширение круга причин, вызывающих ссоры, уменьшение желания взаимодействовать с другим и уменьшение веры в его добрые намерения к нам);
- 3) кризис (перерастание столкновений в кризис - окончательное решение о разрыве отношений, которые носят нездоровый характер; здесь эмоциональная неустойчивость участников доходит до такой степени, что появляются опасения физического насилия) [1].

Неподготовленность ребенка к решению проблемных ситуаций, включающих конфликты, осложняет межличностные контакты, затрудняет взаимопонимание детей и взрослых, снижает их жизненный тонус, препятствует достижению детьми возможных успехов в различных видах развивающей деятельности.

Существует три основных способа урегулирования конфликтов:

1) доминирование – как победа одной стороны над другой, в результате навязывания своей воли физическими или психологическими средствами. Однако преимущества такого способа урегулирования связаны с неэффективностью в дальнейшей перспективе взаимодействия;

2) компромисс – означает уступки с обеих сторон и поэтому является желаемым для конфликтантов.

3) интеграция – реализуется тогда, когда находится такое решение, которое удовлетворяет оба желания и ни одна из сторон ничем при этом не жертвует.

Именно интеграция дает наиболее эффективные возможности решения конфликта.

***Библиографический список***

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007.
2. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы : учебное пособие для вузов./ Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Бендер Ю.А., Дрожжина И.О.,  
Панова Е.Н., Пашина Н.В.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Брылева О.А., канд. психол. наук, доцент*

### ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ПОВЫШЕНИЯ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ

Проблема групповой сплоченности является актуальной на протяжении всей жизни человека. Мы существуем в социуме и не можем представить себе жизни без коллектива. Коллектив – группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной деятельности высокого уровня развития. В коллективе формируется особый тип межличностных отношений, для которых характерны: высокая групповая сплоченность, коллективное самоопределение, коллективная идентификация, социально ценный характер мотивации межличностных выборов, высокая референтность членов коллектива по отношению друг к другу, объективность в возложении и принятии ответственности за результаты совместной деятельности [1]. Мы видим, что одной из характеристик межличностных отношений в коллективе является высокая групповая сплоченность. Поэтому в данном проекте мы предположили, что высокого уровня развития группы можно достичь благодаря повышению групповой сплоченности.

Начало систематического изучения групповой сплоченности относится к концу 40-х гг., когда под руководством Л. Фестингера были выполнены первые специальные исследования. Л. Фестингеру принадлежит наиболее распространенное и употребляемое определение групповой сплоченности как результирующей всех сил, действующих на всех членов группы с тем, чтобы удержать их в ней [2].

Рассматривая представления западных авторов о механизмах образования группы можно выделить силы, которые обеспечивают постоянство удовлетворения человека от пребывания в группе. Силы сплочения группы имеют два начала: степень привлекательности собственной группы, сила притяжения других доступных групп. Группу, вследствие этого можно определить как совокупность индивидов, связанных так, что каждый оценивает преимущества от объединения как большие, чем можно получить в других группах.

Техника измерения групповой сплоченности включает два тесно соприкасающихся метода. Первый – измерение эмоциональной привлекательности членов группы. Чем больше количество членов группы нравятся друг другу, тем привлекательнее группа в целом, тем выше индекс групповой сплоченности. Второй подход – это изучение эмоциональной оценки группы в целом. Он представлен техникой шкал-вопросов, в которой с одной стороны испытуемые дают общую оценку группы, а с другой – оценивают степень привлекательности своего членства в ней [2].

К основным факторам групповой сплоченности относятся:

- сходство базовых ценностных ориентаций членов группы;
- ясность и понятность групповой цели;
- демократический стиль лидерства или руководства;
- кооперативная взаимозависимость членов группы в ходе совместной деятельности;
- относительно небольшой объем группы;
- престиж группы [4].

Цель проекта: способствовать повышению уровня сплоченности в группе, развитию коммуникативных навыков и эмоционально-деловых отношений.

Задачи проекта:

- 1) формирование благоприятного психологического климата в группе;
- 2) нахождение сходств у участников группы для улучшения взаимодействия между ними;
- 3) осознание каждым участником своей роли, функций в группе;
- 4) развитие умения работать в команде;
- 5) сплочение группы.

Нами было проведено исследование групповой сплоченности и коммуникативной компетентности у студентов 1 курса. Для проверки гипотезы были использованы следующие методики: Индекс групповой сплоченности Сишора [5], социометрия Дж. Морено и методика «Общительны ли Вы?» (В.Е. Рева) [3]. В ходе исследования были получены следующие результаты: по методике К. Сишора в группе преобладает средний показатель групповой сплоченности (38%), 21% оценивают сплоченность внутри группы ниже среднего показателя, у 19% индекс групповой сплоченности оказался выше среднего, и у 10% испытуемых оценка сплоченности группы оказалась на высоких позициях, тогда как 12% группы оценили показатели групповой сплоченности как крайне низкие. Поэтому можно отметить, что студентов не устраивают их взаимоотношения в группе, они желают более тесно общаться между собой. Члены группы не чувствуют себя единым целым,



склонны больше принимать самостоятельные решения, не беря во внимание групповые, нарушена групповая идентичность.

По методике диагностики общительности было выявлено, что 60% испытуемых имеют высокий коэффициент коммуникативности, у 13% обнаружен очень высокий уровень общительности, 18% показали средние результаты и у 9% уровень общения ниже среднего. Также можно отметить, что в данной группе не было обнаружено низкого уровня общения, что говорит о том, что студенты разговорчивы, любят высказывать свое мнение, обсуждать проблемы и решения, дискутировать, а это, в свою очередь, плодотворно сказывается на повышении сплоченности группы.

По результатам социометрии было выявлено, что большинство студентов являются в группе принимаемыми (50%), т.е. другие члены группы их принимают, но к непосредственному постоянному общению с ними не стремятся. Также 15% студентов являются отвергаемыми коллективом, студенты их не принимают и не включают в свою группу. Кроме того, 25% испытуемых другие члены группы принимают и достаточно часто выбирают для формального и неформального общения, т.е. они имеют статус предпочитаемых. И 10% студентов являются лидерами группы, они находятся в центре внимания, и им разрешено принимать групповые решения.

На основании полученных результатов нами была составлена тренинговая программа, направленная на повышение групповой сплоченности у студентов. Разработанная программа состоит из пяти занятий с применением различных приемов тренинговой работы. Данный тренинг направлен на то, чтобы помочь его участникам осознать себя единой командой, отработать навыки успешного совместного решения задач и нахождения оптимальных методов для достижений общих целей [6].

В рамках данного проекта тренинговая программа была реализована. В целом можно сказать, что она послужила стимулом для положительной динамики, студенты уже в ходе занятий стали больше общаться друг с другом, они приняли в свой коллектив одного ранее отвергаемого члена группы. Повторная диагностика показала положительные изменения по показателям всех трех методик. Так, например, у студентов увеличились средние показатели индекса групповой сплоченности Сисшора (с 38% до 44%), соответственно уменьшились низкие (с 12% до 6%). Кроме того, по результатам социометрии, как уже было отмечено выше, уменьшилось количество отвергаемых студентов (с 15% до 10%).

Таким образом, можно сказать, что полученные результаты говорят о том, что студенты стали больше взаимодействовать внутри своей группы, они научились обсуждать свои решения, выдвигать различные идеи, что способствовало повышению групповой сплоченности и как следствие приближению группы к коллективу.

#### ***Библиографический список***

1. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 971 с.
2. Донцов, А. И. Проблемы групповой сплоченности / А. И. Донцов. – М. : МГУ, 1979. – 128 с.
3. Рева, В. Е. Деловое общение: учебное пособие на электронном носителе / В. Е. Рева. – Пенза : ПГУ, 2003.
4. Социальная психология: учебное пособие для студентов вузов / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М. : Академия, 2001. – 600 с.
5. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – С.179-180.
6. Фопель, К. Сплоченность и толерантность в группе: психологические игры и упражнения. / К. Фопель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2005. – 330 с.

***Воденина В., Долматова Т., Дудина Д., Миронович В.,  
Юрина И., Якубовских К.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Брылева О.А., канд. психол. наук, доцент*

## **ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА**

Динамичность современных условий жизнедеятельности, активно нарастающее развитие технологий, инновации, мобильность и прочие изменения делают высоко востребованным на рынке труда не просто очень квалифицированных, но и конкурентоспособных кадров, которые готовы к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности и свободно владеющих своей профессией и хорошо ориентирующихся в смежных областях деятельности. Современным специалистам необходимо осознавать перспективы своего личностного и профессионального развития, быть коммуникабельным, открытым для получения знаний, для своих изменений, и стремиться к максимальной самореализации. Вообще значимость развития самоактуализации состоит в том, что знание особенностей своего продвижения на пути самоактуализации позволяет личности более четко наметить стратегию жизненного пути и оценить успехи, которые были достигнутые в ходе ее реализации. Вместе с тем, достаточно часто молодые люди не способны осознать текущее состояние, перспективы и ресурсы своего личностного и профессионального развития, осознать необходимость и направление дальнейшего пути, самоактуализации.

Проблема самоактуализации личности была рассмотрена в рамках научного знания А. Маслоу [3], определившего потребность в самоактуализации как «желание человека самоосуществиться». В разные годы к ее

исследованию в зарубежной психологии обращались Д. Бьюдженталь, Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, Д. Келли, Г. Мерфи, Р. Мэй, Г. Мюррей, Г.Оллпорт, К. Роджерс, О. Хаксли и др.

Итак, во-первых, термин «самоактуализация» обозначает некую деятельность, активность. Особенностью этой деятельности, активности является то, что объект, на который направлена деятельность и субъект этой деятельности совпадают (действие направлено на самого себя). Действие должно завершиться каким-то конкретным, точным результатом, и обязательно иметь реальный, материальный характер. Вторым планом является представление о том, что это самодостаточная деятельность.

Термином "самоактуализация" Абрахам Маслоу [5] обозначил всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности.

Синонимами понятия "самоактуализация" могут выступать понятия "развитие личности", "личностный рост". Таким образом, самоактуализация – это "потребность человека стать тем, кем он способен стать". Человек, достигший высшего уровня своих потребностей – в самореализации, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности.

Среди свойств самоактуализирующихся личностей А. Маслоу [5] выделял, в частности, следующие:

- Более комфортабельные отношения с реальностью.
- Принятие себя, других, природы.
- Спонтанность, простота, естественность.
- Автономия, независимость от окружения.
- Опыт высших переживаний.
- Более глубокие межличностные отношения.
- Творческое отношение к действительности, и др.

Теория самоактуализации А. Маслоу [5] – это теория роста, а также теория последовательного удовлетворения высших потребностей. Индивидуум не может начать путь к самоактуализации, если еще не удовлетворены его низшие потребности: в безопасности, любви, уважении.

Стремящемуся к самоактуализации человеку нужно тщательно планировать свои действия и осмысливать получаемые результаты. Теоретический анализ и рефлексивные акты, которые осуществляются им в контексте процесса самосознания, приводят к коррекции представлений человека о себе, представлений о мире и изменениям в жизненных планах. Эти процессы и обозначаются термином «самореализация», который является, таким образом, мыслительным, когнитивным аспектом деятельности. Самоактуализация предполагает развитие способностей до максимально возможного, самоактуализирующихся личностей привлекают трудные, запутанные проблемы, которые требуют максимума творческих усилий.

А. Маслоу [3] опровергал предположения о том, что самоактуализирующиеся люди – это так называемая избранная группа, приближающаяся к совершенству в искусстве жить и стоящая на высшем уровне развития. Он считает, что, будучи несовершенными по своей человеческой природе, самоактуализирующиеся люди также подвержены глупым, неконструктивным и бесполезным привычкам, как и все остальные. Они могут быть упрямыми, раздражительными, скучными, вздорными, эгоистичными или подавленными, и ни при каких обстоятельствах они не защищены от тщеславия, чрезмерной гордости и привязанности к своим друзьям, семье и детям. Самоактуализирующиеся люди не свободны от чувства вины, тревоги, печали и низкой самооценки. Несмотря на эти несовершенства, самоактуализирующиеся люди рассматривались А. Маслоу как великолепные образцы психического здоровья. По крайней мере, они напоминают нам, что потенциал психологического роста человечества, безусловно, выше, чем тот, которого мы достигли.

Нами было проведено исследование уровня самоактуализации (с помощью опросника САМОАЛ) студентов педагогов-психологов 1 курса, и мы увидели, что уровень самоактуализации у 41% студентов находится на среднем уровне развития, 46% студентов показали результаты низкого уровня и 13% обладают высоким уровнем. Результаты получились довольно низкими, и мы решили разработать ряд тренинговых занятий по повышению уровня самоактуализации студентов-первокурсников.

Целью проекта является повышение уровня самоактуализации у студентов-первокурсников.

Задачи:

1. Исследовать уровень самоактуализации студентов первого курса.
2. Разработать тренинговые занятия по повышению самоактуализации студентов.
3. Реализовать проект.

В процессе разработки проекта нами был проведен анализ заинтересованных сторон. В результате анализа нами были выявлены следующие заинтересованные стороны:

- преподаватели;
- студенты;
- куратор группы;

Были выделены активные участники:

- куратор группы;
- студенты.

Также проанализировали сильные и слабые стороны проекта, составили дерево проблем и целей, разработали тренинговые занятия.

Для повышения уровня самоактуализации обучающихся, мы используем такой метод, как социально-психологический тренинг. Социально-психологический тренинг – это форма специально организованного общения, психологического воздействия, которое основано на активных методах групповой работы.

Структура тренинговых занятий. Тренинг представляет собой последовательный цикл отдельных занятий логически связанных между собой темой, целями, задачами. Поэтому каждое занятие должно быть хорошо продумано, спланировано и органично входить в единую структуру. Обязательными элементами в структуре занятий являются процедуры приветствия и прощания. Периодичность занятий планируется два раза в месяц, в течение пяти месяцев. Продолжительность занятий полтора часа.

Участие в данных тренинговых занятиях позволит студентам повысить уровень самоактуализации: развить способности до максимально возможного уровня, добиться полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности.

По итогам проделанной работы можно сделать вывод, что проблема самоактуализации личности в контексте развития занимает не последнее место и ей уделяется и будет уделено немало места и времени в работах современных ученых. Необходимо развивать у студентов самоактуализацию, чтобы они могли принимать вызовы и адекватно решать проблемы, при этом совершенствуясь, развиваясь, сознательно выбирая для себя еще более трудные, но соответствующие потенциалу и уровню компетентности проблемы.

#### **Библиографический список**

1. Битянова, Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор / Н. Р. Битянова. – М. : Флинта, 2004.
2. Вахромов, Е. Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии / Е. Е. Вахромов // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях. Психология и педагогика в общественной практике. Сб. науч. трудов. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – С. 15-17.
3. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М. : МГУ, 2002.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 1996.
5. Фейдимен, Дж. Абрахам Маслоу и психология самоактуализации / Дж. Фейдимен, Фрейгер Р. – М. : Владос, 2001.

*Дрожжина И.О., Панова Е.Н., Пашинина Н.В.,  
Резник М.В., Якубовских К.Н.  
Барнаул, АлтГПА*

*Научные руководители:*

*Брылева О.А., канд. психол. наук, доцент,  
Григоричева И.В., канд. психол. наук, доцент*

## **К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Психологическая культура выступает в качестве одной из составляющих культуры человека и способствует его самореализации, успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью (Л.С. Колмогорова). Изучением психологической культуры занимаются многие ученые, такие как: Л.Д. Демина, И.В. Дубровина, Н.И. Исаева, Е.А. Климов, Л.С. Колмогорова, Н.Н. Обозов, В.В. Семикин и др. [4], [6], [7].

По мнению Л.С. Колмогоровой, психологическая грамотность представляет собой «азы» психологической культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей. Психологическая грамотность обозначает овладение начальными психологическими знаниями, умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т.д. Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т.д. [5].

Ряд авторов (Е.А. Климов, Л.С. Колмогорова, Б.С. Ерасов и др.) под грамотностью понимают необходимую минимальную ступень и образованность компетентности и культуры в целом. Грамотность – важнейшая первооснова культуры, её исходный уровень. Психологическая грамотность - это ступень в освоении культуры, доступная каждому нормально развивающемуся человеку. Разумное и обоснованное ее повышение не должно приводить как к негативным последствиям в развитии личности, так и к беспредельному увеличению учебной нагрузки, снабжением невостребованными знаниями в школе [4].

Система образования обладает несомненным приоритетом в решении задачи повышения психологической грамотности студентов, поскольку именно образование имеет потенциал для создания условий, обеспечивающих развитие способностей личности в самопознании, созидании и преобразовании культуры общества. Необходимо отметить, что особое значение повышения психологической культуры, психологической грамотности обретает для представителей педагогических специальностей, однако исследований по данному вопросу в настоящее время явно недостаточно: рассматриваются либо компетентностный, ценностный аспекты культуры (О.Н. Апанасенко, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков), либо общекультурные аспекты, например, исследование кросскультурной грамотности будущего учителя, проведенное В.Г. Рошупкиным.

Профессиональная деятельность учителя, реализуемая через педагогическое общение, в котором обучающая и воспитывающая функции слиты в единое целое, обеспечивает не только приобщение учащихся к культуре общества, выражающееся в определенной степени обученности учеников, но и обеспечивает полноценное личностное развитие будущих поколений, представленное воспитанностью учащихся. Между тем, реализовать такую функцию общения педагога, как фасилитативную, не удастся без наличия психологической грамотности педагога, обеспечивающей стимулирование осмысленного учения, саморазвития учащегося [6].

Решение этой проблемы предполагает развитие у студентов – будущих педагогов психологической культуры и, в первую очередь, психологической грамотности. Отметим, что если в рамках обучения студентов психолого-педагогических специальностей развитие психологической культуры является неотъемлемой частью образования, то для «непсихологических» (чисто педагогических) специальностей оказывается явно недостаточным объем часов, посвященных изучению основ психологии, психологической культуры, грамотности. Между тем, можно предположить, что процесс обучения в школе, а, следовательно, и развитие личности ребенка сегодня осуществляется педагогами, обладающими порой недостаточно высоким уровнем психологической грамотности.

Нами было проведено исследование на базе ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» с целью выявления уровня психологической грамотности у студентов 1 курсов филологического факультета и Института психологии и педагогики. По результатам исследований на филологическом факультете, у 46% студентов психологическая грамотность находится на среднем уровне развития, у 38% студентов данный показатель является низким, а 16% свойственен высокий уровень психологической грамотности. Среди обучающихся в Институте психологии и педагогики: 65% студентов обладает высоким уровнем психологической грамотности, у 32% этот показатель средний и низкий уровень свойственен 3% студентов. Помимо этого был проведен опрос, который позволил сформировать следующий портрет психологически грамотного человека:

1) знания в области психологии, психологических особенностей школьников и применение их на практике;

2) владение опытом, помогающим выйти из сложных жизненных ситуаций;

3) опора на личный опыт в общении с другими людьми;

4) грамотность языка;

5) компетентность;

6) владение понятийно-категориальным аппаратом;

7) грамотное проведение консультирования и психотерапии (для психологов).

По результатам исследования, нами был разработан проект, направленный на развитие психологической грамотности студентов-первокурсников, обучающихся на непсихологических специальностях.

Цель проекта: развитие психологической грамотности студентов-первокурсников, обучающихся на непсихологических специальностях.

Задачи: сформировать представления у студентов о психологической культуре и психологической грамотности, углубить и закрепить представления о базовых психологических знаниях, их значении в будущей профессионально-педагогической деятельности; способствовать овладению обучающимися знаниями, умениями в области общения и межличностного взаимодействия; актуализировать потенциал личностного саморазвития студентов – будущих педагогов.

Работа по повышению психологической грамотности студентов будет проводиться на базе Центра психологического и социального здоровья молодежи Института психологии и педагогики АлтГПА посредством такой организационной формы как психологический кружок. Периодичность занятий – 1-2 раза в месяц. Длительность занятий – 1,5 часа. Формы работы выбираются в зависимости от тематики и подготовленности аудитории.

Содержание работы по развитию психологической грамотности студентов обусловлено самой сущностью этого понятия. Образовательный процесс будет направлен на освоение будущими педагогами ряда компетенций, что предполагает в первую очередь, освоение знаний в их теоретическом и аксиологическом аспектах. Теоретическая подготовка обеспечит освоение знаний и умений (коммуникативных, рефлексивных, регулятивных), способствующих продвижению студентов от психологической грамотности к психологической культуре. Аксиологический аспект предполагает осмысление нового знания, его субъективацию, понимание и включение в образ мира человека, обретающего это знание. Обеспечение осмысленного учения (по К. Роджерсу) в нашем проекте будет достигаться за счет использования в работе психологического кружка разнообразных организационных форм («лекция вдвоем», «open space», рефлексивный семинар и др.) и методов обучения (проблемного; интерактивного обучения: групповая дискуссия, деловая игра; социально-психологический тренинг и др.). Так, например, в ходе групповой дискуссии, участники будут обучаться умению управлять групповым процессом обсуждения проблемы, а также выступать в роли рядового участника дискуссии: коммуникатора, генератора идей, эрудита и т.д. В процессе такой активной работы студенты обретут целый ряд коммуникативных навыков, выступающих условием формирования психологической культуры.

Занятия предполагается построить по следующей схеме: постановка проблемы, теоретическая и практическая информация по теме занятия, закрепление изученного материала, и, его анализ, как с помощью психолога, так и самостоятельно (напр., форма «open space»). Содержание занятий по нашей программе углубляет и расширяет представления студентов о ключевых понятиях психологической науки: психология и профессия («Психология и профессия (карьера)»), самопознание («Познай себя»), психологическая культура («Общение и

психологическая культура»), общение («Общение без слов»), этика общения («Сквернословие – польза или вред?»), конфликты в общении («Давайте поконфликтuem...»), познавательные процессы («Психологическая гостиная «Пси иллюзион»), эмоции и чувства («Поговорим о любви», «Давайте понимать друг друга с полуслова или «О дружбе»), мотивация и ценностные ориентации («Как быть счастливым человеком?»). Два занятия - «Знайки психологии», проводимое в конце первого семестра в виде олимпиады и завершающее цикл программы - «Мой мир психологии» (в форме рефлексивного семинара) призваны закрепить приобретенные обучаемыми знания и отследить качественные изменения в формирующейся системе психологических знаний у студентов психологических специальностей.

Таким образом, проанализировав теоретическую литературу и проведя эмпирическое исследование, мы выявили необходимость работы по повышению уровня психологической грамотности. Разработка нашего проекта акцентировала проблему не только отсутствия программ по развитию психологической грамотности, но и недостаточную изученность теоретических основ данной категории, что объясняется недавним появлением интереса к понятию «психологической культуры» и «психологической грамотности».

#### **Библиографический список**

1. Демина, Л. Д. Психологическая культура личности: проблема становления и развития / Л. Д. Демина, Н. А. Лужбина // Сибирский социологический вестник. – 2003. – № 1. – С. 153– 160.
2. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17 – 21.
3. Колмогорова, Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования: монография / Л. С. Колмогорова. – Барнаул: АлтГПА, 2013. – 238 с.
4. Обозов, Н. Н. Психологическая культура отношений / Н. Н. Обозов. – СПб.: АОНПО ЦКТИ, 1995. – 32 с.
5. Психологическое здоровье и психологическая культура школьников: учебное пособие / Л. С. Колмогорова, О. Г. Холодкова. – Барнаул: АлтГПА, 2012. – 293 с.
6. Рошупкин, В. Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование / В. Г. Рошупкин. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 240 с.
7. Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании человека: монография / В. В. Семикин. – СПб.: Изд-во «Союз», 2002. – 156 с.
8. Теоретические основы и практические аспекты деятельности службы практической психологии в системе педагогического образования: монография / под ред. О. А. Брылёвой. – Барнаул: АлтГПА, 2009. – 303 с.

*Кривенко О.С, Кузнецова Л.В,*

*Охрименко О.С, Резник М.В*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Брылева О.А., канд. психол. наук, доцент*

### **ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО УРОВНЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИОБЩЕНИЯ К ОБЪЕКТАМ КУЛЬТУРЫ**

В отечественном обществоведении молодежь долгое время не рассматривалась, как самостоятельная социально-демографическая группа: выделение такой группы означало бы признать ее социальные особенности как некоей целостности и не укладывалось в существовавшие представления о классовой структуре общества, и противоречила официальной идеологической доктрине о его социально – политическом единстве. Однако молодежь и ее жизнедеятельность напрямую зависят от социокультурных характеристик общества, в котором в данное время она живет и которое определяет ее поведение и характеристики. Как отмечал П.А. Сорокин: «Не существует личности как социума, т.е. как носителя, создателя и пользователя значениями, ценностями и нормами, без корреспондирующих культуры и общества» [5].

К. Манхейм писал: «На языке социологии быть молодым означает стоять на краю общества, быть во многих отношениях аутсайдером. И действительно, отличительной чертой молодых людей является отсутствие закрепленной законом заинтересованности в существующем порядке – они еще не сделали своего вклада в социальную и экономическую культуру. Эта позиция аутайдера – весьма важный фактор, определяющий открытость и склонность к изменениям, чем биологическое созревание» [3, с.47].

Осознание специфического положения в обществе способствует определению молодежи в качестве социокультурного феномена, повторяющегося во времени и пространстве и оказывающего влияние на другие социальные группы и на социокультурный мир в целом. Однако в последнее время заметно снижение социальной активности молодежи. Молодое поколение частично или полностью потеряло связь с культурой в широком ее значении, не уделяют внимания достижениям прошлого поколения. Молодежь ориентирована вести праздный образ жизни. Такой образ жизни характеризуется:

- постоянными развлечениями;
- формирующими прагматическими ценностями из-за стремления к материальным выгодам;
- тенденцией избегать общественно полезной деятельности;
- равнодушием к чужим проблемам.

У периода молодости границы четко не определены. Началом его считают тот момент, когда физически и психологически человек сформировался: завершилось его физиологическое взросление, он достиг полового созревания, сформировалась устойчивая психика. Завершением - переход человека на следующий этап развития, когда он становится социально самостоятельным, взрослым. Социологи предлагают такие рамки периода молодости: от 16 до 30 лет, в психологии можно встретить следующие рамки: от 14-18 до 30 лет [4].

Молодежь отличается своей специфичной системой ценностей, труда, потребностей, досуга. Процессы, которые происходят в молодежной среде, приводят к появлению характерных тенденций. Они направлены на разрушение существующих общественных устоев без какого-либо созидания новых. В современном образе молодёжи стали появляться проблемы, не свойственные ранее данной социально-демографической группе: алкоголизм, наркомания, бездельность. В связи с этим возникает необходимость в регулировании активности молодёжи. Поэтому перед нами встала проблема культурного воспитания студентов [2, с 164].

Для решения данной проблемы нами был разработан проект, направленный на повышение культурного уровня студентов.

В качестве предмета исследования в проекте выступает культурный уровень студентов.

Цели проекта:

- расширить рамки культурного воспитания студентов путем приобщения к объектам культуры.
- создание благоприятных условий, способных улучшить качество жизни молодежной популяции, включая такие факторы, как духовное, интеллектуальное и культурное социальное становление и развитие подрастающего поколения.

Проект включает в себя три этапа. На первом этапе был проведен анализ мнений заинтересованных сторон (студенты, преподаватели, культурные заведения, родители, администрация ВУЗа). На втором этапе мы проанализировали проблемы и составили дерево проблем с дальнейшим выявлением центральной проблемы. В процессе работы над проектом была выбрана основная линия работы: «Расширение рамок культурного воспитания студентов путем приобщения к объектам культуры». В результате опроса заинтересованных лиц по проблеме развития культурного уровня студентов, был сформулирован список проблем с последующей переформулировкой проблем в цели проекта. На третьем этапе, исходя из цели, мы разработали задачи, действия, необходимые для их достижения, а также возможные риски.

Разработанная нами анкета была направлена на выяснение рода досуговой деятельности студентов. Способствует ли она процессу культурного развития?

Исследование проводилось на базе Алтайской государственной педагогической академии. В исследовании приняли участие 58 студентов-первокурсников.

По результатам исследования составлены сводные диаграммы результатов (рис 1, 2)

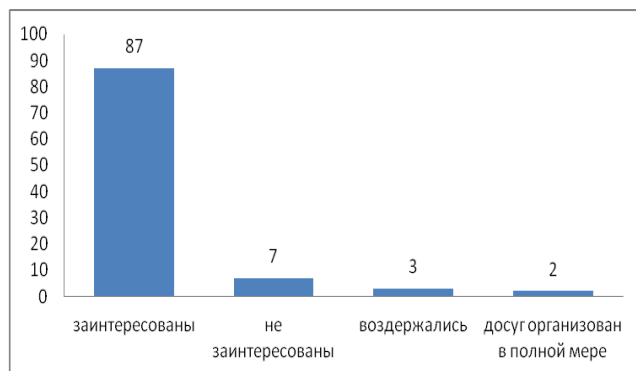


Рис 1. Заинтересованность в организации досуговой деятельности.

Анализируя данные можно сделать вывод, что большинство респондентов заинтересованы в организации своего досуга.

Для организации своей досуговой деятельности студенты выбирают разные направления деятельности.

Из рисунка 2 видно, что преобладающими видами деятельности являются: чтение книг, прогулки с друзьями, и творческая деятельность. Таким образом, можно сказать, что студенты предпочитают духовно просвещаться, общаться и саморазвиваться.

Студенты находятся в поисках новых занятий. Они (34%) готовы изменить что-то в жизни. Для своего развития они предлагают следующие мероприятия: открытие бесплатных катков; создание кружков и общественных организаций; проведение дискотек, концертов, конкурсов; открытие новых спортивных секций; походы в театры и в кинотеатры сделать более доступными для студентов; проведение ролевых командных игр.

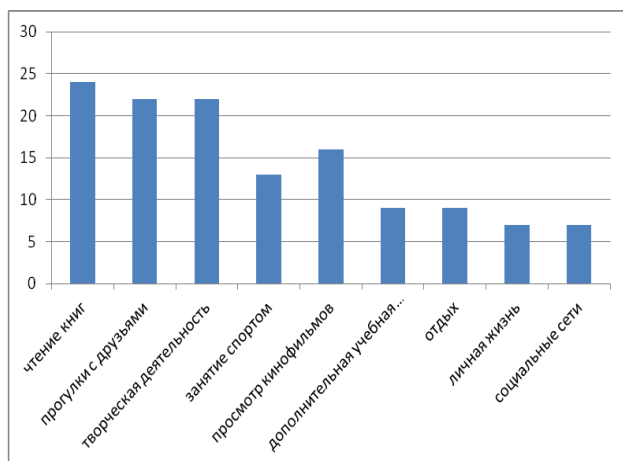


Рис 2. Род досуговой деятельности.

Нами в рамках проекта было сделано следующее:

- Распространение информации о репертуаре в театрах, о выставках, концертах и др.
- Включение студентов в общественные организации.
- Предоставление информации о месте проведения кружков по интересам; о существующих студиях дополнительного образования, как творческой направленности, так и спортивной.

Предоставление информации будет эффективно, так как 70% опрошенных указали, что готовы посещать понравившиеся им дополнительные учреждения помимо вуза, при наличии мотивации. Таким образом, чтобы расширить культурный уровень студентов педагогических образовательных учреждений, нужно создать должную мотивацию и предоставить информацию – этого будет достаточно, ведь студенты готовы развиваться.

Мы выделили следующие основные типологические группы молодежи: активный тип, характеризующийся ориентацией преимущественно на досуг, молодежь, ориентирующаяся на пассивно-потребительские формы досуга, молодежь, отличающаяся стихийно-хаотичной направленностью досуга.

В процессе реализации проекта происходило активное взаимодействие со студентами первого курса, преподавательским составом и профкомом вуза.

Изучение литературы по вопросам формирования культуры досуга молодежи и наблюдения способствовали проведению исследования культуры досуга молодежи.

Одной из особенностей молодежной культуры является отчуждение от старшего поколения, его культурных ценностей, идеалов, образцов. Особенности молодежной культуры можно увидеть из материалов и различных исследований досуга. Важной особенностью молодежной культуры является преобладание потребления над творчеством. Роль потребления в развитии культуры личности значительна, однако по-настоящему приобщение к культурным ценностям происходит лишь в активной, самостоятельной деятельности. Досуг стал восприниматься молодежью как основная сфера жизнедеятельности, и от удовлетворенности им зависит общая удовлетворенность жизнью молодого человека. Поэтому в настоящее время воспитывающее воздействие на социальные практики досуга молодежи следует направить на формирование такого типа досугового поведения, который, с одной стороны, отвечал бы потребностям сближения основного вида деятельности молодежи – ее познавательно-образовательного движения- с досуговой практикой, а с другой – социокультурным потребностям самой молодежи.

#### **Библиографический список**

1. Колесникова, И. А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И. А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25-33.
2. Краткий словарь по социологии / под общ. ред.: Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М. : Политиздат, 1989. – 478 с.
3. Мангейм, К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. – М. : АКАЛИС, 1994. – 446 с.
4. Носко, И. В. Психология развития и возрастная психология : учебное пособие / И. В. Носко. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 131 с.
5. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов ; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

## **ПРОЕКТ «АДРЕСНАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ДЦП»**

В нашем вузе АлтГПА в Институте психологии и педагогики более шести лет существует отряд волонтеров. Он был создан по инициативе студентов. Его главной целью является помощь разным категориям людей: дети-инвалиды, сироты, пожилые люди.

Являясь волонтерами, мы разработали проект “Адресная помощь”, направленный на помощь семьям в которых есть дети с ДЦП. Наличие проблемной ситуации заключается в отношении семьи и родственников к болезни ребенка. Одной из проблем запущенности данного явления является страх перед тяжелым исходом болезни, физическая и психическая неспособность родителей заниматься с ребенком, потеря мужества, чувства беспомощности и в результате – развитие депрессивных состояний, которые не редко приводят к распаду семьи. Все это усугубляет эмоциональное состояние, как взрослых, так и ребенка.

Мы видим два основных направления работы нашего проекта: помощь ребенку и психологическая поддержка родителям. Те родители, которые адекватно реагируют на болезнь ребенка, не показывают своего огорчения, помогают своим детям. Они обращаются за медицинской помощью, посещают различные семинары, собрания, общаются на форумах делясь друг с другом полезной информацией, узнают о болезни из Интернет-энциклопедий и других ресурсов. К примеру, работа с ребенком по методике Г. Домана «Гармоническое развитие ребенка». Методика заключается в проведении паттернингов. Паттернинги – это комплекс занятий направленных на стимуляцию мозга путем мышечной активности, т.е. мы стимулируем мозг на выработку новых связей с мышцами и укреплением существующих.

Исходя из комплекса мероприятий, которые были проведены с ребенком по программе, нами была разработана система мероприятий для конкретного ребенка, а также программа подготовки добровольцев желающих принять участие в данном проекте. Мы разработали тренинги «специального» направления, а также семинары, главной целью которых являлась подготовка волонтера к трудностям, с которыми он может столкнуться в реализации проекта. Мы не исключаем, что наши разработки подвергнутся переработке и дополнению.

В ходе нашего исследования, методом опросника мы выяснили, что большая часть волонтеров состоящих на тот момент в организации относится к таким детям: со страхом 41,4% ( 12 из 29), активно проявляет чувство жалости, которое мешает выполнению программы 34,5% (10 человек), проявляют чувство неприязни 10,3% ( 3 человека), остальные относятся к таким людям в целом положительно 13,8% (4 человека). По окончании разработанного нами тренинга (2 месяца), а также погружения в среду работы (1 месяц), показатели изменились. Отношение к таким детям со страхом составило 34,5%(10), с «жалостью» 24,1% (7), чувство неприязни не изменилось. Исходя из полученных результатов, мы можем утверждать, что наша предпроектная программа имеет право на существование.

Также мы планируем привлечь в проект не только студентов, но более взрослую аудиторию. Это позволит нам увеличить толерантность не только у взрослеющего населения, но и взрослых людей. По нашим прогнозам это позволит нам кардинально изменить программу подготовки волонтеров и расширить рамки предпроектной подготовки.

Наш проект также предусматривает взаимодействие с уже действующими на территории Алтайского края проектами. В первую очередь активно рассматриваем позицию взаимодействия с программой «Равный - Равному», «Солнечный круг» и т.д. Данные программы позволят нашему проекту укрепить свою позицию в социальной среде, среди других проектов, а также привлечь внимание общественности к данной проблеме. На данный момент ведутся переговоры о точках соприкосновения и сотрудничества для наилучшего взаимодействия. В наших рядах уже состоит несколько психологов, которые помогают проводить тренинги для волонтеров, а также поясняют некоторые психологические особенности семей, имеющих детей с ДЦП.

Таким образом, считаем данный проект жизнеспособным и возможным к реализации в разных субъектах Российской Федерации и не только.

Цель проекта:

- Максимально социализировать детей с ОВЗ.
- Оказать посильную психолого-педагогическую помощь.

Задачи проекта:

- Облегчить родителям воспитание ребенка.
- Поддержка родителей физически и психологически.
- Проведение мероприятий согласно предписанию врачей и методик для данного ребенка в частности.
- Активное привлечение участников проекта к общественной жизни.

Сроки реализации проекта:

Проект не ограничен во времени, его протяженность зависит от потребности родителей в помощи.



## СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

В настоящее время активно возрождается интерес к проблеме изменений общества путем реализации социальных проектов. Среди этих общественных ожиданий всегда присутствуют образы разного масштаба и разной степени вероятности, многие из которых совершенно лишены шансов на реализацию, другие, скорее всего, станут возможны в будущем. Именно через выделение из всей массы социальных проектов тех, которые соответствуют представлениям людей о перспективах развития, реализуется функция проектирования реального будущего. Происходит переоценка и осмысление обществом основ своего бытия, интенсивный поиск ценностных ориентиров, возрождение интереса к различным социальным проектам мыслителей прошлого. Одним из направлений такой поисковой деятельности является проектирование.

Латинское *projicio* переводится как «бросаю вперед», «держу перед собой», *projectus* буквально означает «брошенный вперед». Современное понятие «проект» сохранило следы древнего значения. Например, толковый словарь В. Даля дает такое определение проекта: Проект м. лат. *projeckt* франц. план, предположение, предназначение; задуманное, предположенное дело, и самое изложение его на письме или в чертеже [8].

В толковом словаре русского языка Ушакова можно найти следующее определение: ПРОЕКТ, а, м. (латин. *projectus* – брошенный вперед). 1. Разработанный план постройки, сооружения чего – н. 2. Предварительный, предположительный текст какого – н. акта, документа и т. п. 3. План, замысел. [9].

Новейший философский словарь и энциклопедия социологии трактуют понятие «проект» как (лат. *projectus* – выступающий вперед) – прототип, прообраз предлагаемого объекта.

Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона определяет проект как предположение; разработанное предназначение закона (законопроект) меры, сметы расходов, плана постройки.

Проектирование, как «идеальное промысливание и практическое воплощение того, что должно быть» (Н.Г. Алексеев) – представляет собой деятельность, которая совершается, прежде всего, в пространстве ценностей, целей, задач, проблем.

Проектирование ("проектирование" от лат. "projectus" – брошенный вперед) – это специфическая технология, представляющая собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей. Кроме того, под проектированием традиционно понимается особая деятельность, имеющая своей целью разработку проектов.

В.И. Курбатов определяет проектирование как – процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Специфическая деятельность, результатом которой является научно – теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений [3, с. 6].

В наиболее общем смысле проектирование можно понимать как подготовку человеком желаемого изменения. Проектировать (фр.) – задумать, загадать, сообразить и предположить к исполнению. [8].

Социальное проектирование является, следовательно, целенаправленной рациональной деятельностью, а его целью выступает создание представления о будущей производственной или непроизводственной деятельности, предназначенной для удовлетворения общественных потребностей. В энциклопедии социологии можно найти следующее определение социального проектирования – (англ. *projection, social*) научно обоснованное конструирование системы параметров будущего социального объекта или качественно нового состояния существующего объекта; одна из форм социального управления.

В.А. Луков [4, с. 7] дает более общее определение понятия «социальное проектирование». Он полагает, что социальное проектирование – это конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам.

Исходные принципы социального проектирования разрабатывались: Я. Дитрихом, Т. Тиори, Д. Фраем, а также отечественными учеными – Н.А. Аитовым, Т.М. Дридзе, И.К. Корниловым, И.И. Ляховым, Ж.Т. Тощенко, А.Г. Раппопортом, Г.П. Щедровицким.

Социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, процессов и отношений, направленное на внесение изменений в социальную среду человека: озеленить город, сохранить или восстановить памятники, водоемы, парки, сады; оказать помощь социально незащищенным слоям населения; поучаствовать в профилактике негативных явлений социальной жизни (О.Н. Выгузова).

В последнее время достаточно много пишут о проектной деятельности в гражданском воспитании молодежи. Это объясняется сложнейшими условиями современной действительности, которая диктует необходимость новых разработок в области воспитания студентов. Исходя из этого, социальное проектирование получает все большее распространение в воспитательной системе вуза, т.к. основной задачей данной системы является гражданское воспитание студентов, направленное на развитие социальной активности, проявляющейся в

развитии «вкуса» к социальной деятельности. (А.И. Кравченко). Именно социальная активность студента является необходимым условием, показателем и результатом его социализации, которая представляет собой процесс усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта (Ю.В. Василькова, Ю.И. Кривов).

Основная цель социального проектирования – создать условия, способствующие формированию у студентов собственной точки зрения по обсуждаемым проблемам и дать возможность попробовать свои силы в разработке реальных проектов, результатом которых может стать изменение социальной ситуации (в вузе, микрорайоне, городе). Социальное проектирование является одним из важнейших элементов развития гражданских знаний и умений, выражения собственной активной позиции в общественной жизни [1, с. 23].

Сущность социального проектирования в вузе заключается в том, что:

- студент должен теоретически осмыслить проектируемое явление и определить практическую направленность действий по изменению данного явления;
- студент в ходе работы над проектом овладевает методологией и технологией выполнения конкретной специфической деятельности, алгоритм которой он выстраивает и предлагает реализовать для преобразования социального явления;
- студент получает возможность самостоятельно определить и реализовать конкретные действия по достижению целей и задач проекта;
- студент получает возможность взять на себя роль субъекта социально – проектной деятельности (разработчика, организатора, исполнителя и т. д.);
- студент оказывается в ситуации актуализации и мотивирования собственной социальной активности, трансформирующейся в свойство личности. [2].

Социальное проектирование призвано служить тем пространством социализации, в котором можно организовать наиболее полное обогащение студентов социальным опытом, реализацию их творческих возможностей, формирование гражданского самосознания.

Начало проектной деятельности связано с обнаружением трудности, дискомфорта себя в том, что окружает, с чем связана повседневная жизнь. При этом трудность четко формулируется, описывается, рассказывается простым, бытовым языком. Обнаружение корней трудности позволяет сформулировать социальную проблему, разрешение которой может стать предметом социального проекта [6].

Социальный проект ориентирован на формирование у студентов гражданской компетентности. Под гражданской компетентностью понимается готовность и способность личности активно реализовать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе. [5].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что, говоря о проекте, имеют в виду мыслительную конструкцию какого-нибудь изменения, которое заранее спланировано и в принципе может быть осуществлено. Такая конструкция может предстать в виде модели, прототипа, прообраза, и в ней есть неперенный волевой компонент – решимость осуществить задуманное изменение [4].

Социальный проект – это программа реальных действий, в основе которой лежит актуальная социальная проблема, требующая разрешения [7, с. 15].

Трудность всегда лично окрашена, имеет уникальность и неповторимость, связанную с опытом данного конкретного человека. Социальная проблема универсальна, распространяется на некую группу людей. Социальная проблема – это разрыв между человеком и социумом, один конец которого всегда лежит в социальной сфере.

Проект обязательно включает в себя получение и присвоение социально значимой информации, проблематизацию этой информации и преобразование социальной ситуации. Продукт социального проекта должен иметь социальную значимость, т.е. не только разрешать личную трудность, но являться решением социальной проблемы (попыткой решения). И эффект данного решения должен быть достаточно очевиден для внешнего оценивания.

Цели социального проекта заключаются в получении и осознании опыта социально значимой деятельности, а также в разрешении конкретной социальной проблемы за счет собственной активности. Это один из способов участия в общественной жизни путем практического решения насущных социальных проблем.

В завершении изложенного, можно сделать следующие выводы:

Значимость социального проектирования для формирования гражданской позиции отражается целым рядом важнейших характеристик:

- проектирование дает возможность студентам получить первый опыт создания, влияния и контроля над общественной политикой
- оно ориентировано на экспериментальное деятельностное изучение различных аспектов функционирования социума и является средством вовлечения студентов в общественную практику;
- оно соотносит проблемы местного сообщества с фундаментальными ценностями демократии, закона, принципами деятельности различных структур власти и, тем самым, помогает студентам компетентно и конституционно отстаивать свои интересы и интересы различных социальных слоев, становиться активными и ответственными гражданами;

– оно представляет возможность на практике проверить свою принадлежность к местной общине, апробировать первый опыт гражданского участия.

**Библиографический список**

1. Боголюбов, Л. Н. Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе / Л. Н. Боголюбов и др. // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – № 9. – С. 20 – 30.
2. Косотурова, Н. С. Развитие социальной активности как условие профессионального становления будущего учителя [Электронный ресурс] / Н. С. Косотурова. – Режим доступа: [http://pedsovet.org/component/option.com\\_mtree/task/viewlink/link\\_id,5647/Itemid,0/](http://pedsovet.org/component/option.com_mtree/task/viewlink/link_id,5647/Itemid,0/)
3. Курбатов, В. И. Социальное проектирование: учеб. пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 412 с.
4. Луков, В. А. Социальное проектирование / В. А. Луков. – М. : Флинта, 2003.
5. Малова, О. Н. Социальное проектирование как средство гражданского воспитания студентов [Электронный ресурс] / О. Н. Малова // Высшее образование в России. – 2007.– №10. – Режим доступа: <http://vmo.rgub.ru/policy/article.php?id=118>
6. Муравьева, О. Ю. Некоторые аспекты технологии социального проектирования в гражданском воспитании студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://93.186.97.70:81/nu/nauka/index.phpmodule=func=listpages&>
7. Прутченков, А. С. Социальное проектирование в воспитательной работе школы / А. С. Прутченков // Воспитание школьников. – 2001. – № 9 – 10.
8. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovardalja.net/>
9. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс] / Д. Н. Ушаков. – Режим доступа: <http://ushdict.narod.ru/>

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Варламова Г.А.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тырина М.П., канд. пед. наук, доцент*

## СТАНОВЛЕНИЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

С помощью родителей и воспитателей, под влиянием их требований ребенок постепенно привлекается к выполнению сначала отдельных несложных поручений, затем более сложных заданий, результаты которых необходимы не только для ребенка лично, но также важны для других детей, для окружающих его взрослых.

Трудовая деятельность детей на каждом возрастном этапе разная. В младшем детском возрасте труд ребенка носит подражательный характер, но это не простая подражательность, а сотрудничество ребенка и взрослого. При этом у родителей появляется помощник в домашнем труде. Сначала работа ребенка заключается в полном повторении работы взрослого. Затем ребенок постепенно, с помощью взрослого входит в более сложное сотрудничество с ним. Ребенок начинает играть роль его помощника, правда, еще очень слабо [1].

Я.Л. Коломинский считает, что стремление ребенка участвовать в работе старших очень важно вовремя поддержать и использовать с целью воспитания уважения к труду старших. У младших детей участие в элементарной трудовой деятельности еще носит игровой характер, так как привлекает своей занимательностью. Своеобразная взаимосвязь с игрой сохраняется и в труде ребенка среднего дошкольного возраста, а иногда и старшего дошкольника. Однако трудовая деятельность детей не строится на одном интересе, хотя и не исключает его [1]. Об этом хорошо говорит А.С. Макаренко: ребенок «должен воспитываться так, чтобы решающим моментом в трудовом усилии была не его заинтересованность, а его польза, его необходимость... по мере развития ребенка даже самая неприятная работа будет приносить ему радость, если общественная ценность работы будет для него очевидна» [2].

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте трудовая деятельность детей усложняется по объему, видам деятельности, содержанию, по отношению к ней и направленности.

Дети дошкольного возраста любят помогать взрослым. Поначалу эта помощь скорее символическая, но ребенка не смущает отсутствие умений и навыков. Он не замечает этого, он просто, получая удовольствие от ощущений своей причастности к серьезному делу, осознает себя равноправным участником общей деятельности. Именно здесь и зарождаются корни трудолюбия. При умелом поддержании положительных эмоций удается уже в среднем детском возрасте сформировать интерес к труду, желание приложить усилие, чтобы добиться определенного результата. Ради участия в работе, имеющей объективную пользу, дети могут пожертвовать игрой или другими интересными занятиями [1].

Формы трудовой деятельности детей дошкольного возраста довольно разнообразны. Сюда относятся труд, связанный с самообслуживанием, выполнение обязанностей дежурного по кухне и т.д., выполнение поручений взрослых, уход за комнатными растениями, работа на участке детского дошкольного учреждения, изготовление различных поделок и т.п. В начальных формах трудовой деятельности детей создаются благоприятные условия для формирования коллективистских черт личности. Работая сообща, выполняя общее дело, помогая друг другу, дети учатся жить в коллективе и нести ответственность за порученное дело.

Детям очень важен результат их трудовой деятельности. Многие младшие дети вообще отказываются выполнять задание, если они не видели какого либо положительного результата от своего труда [1].

Д.Б. Эльконин описывает такой эксперимент. Детям дали молоток, гвозди, дощечки и предложили четыре разных вида задания: сделать повозочку, сбить дощечки, вколачивать в них гвозди и просто постукивать молотком, 72 % малышей выполняли только первые два задания.

Старшие дети, побуждаемые чувством ответственности, – все четыре, но два последних превратили в демонстрацию своей силы и сноровки. Бессмысленный труд непривлекателен для детей также, как и для взрослых. Маленькие дети не могут ставить перед собой созидательные цели. Вначале это делают взрослые, формулируя конкретные задачи той или иной деятельности. Постепенно развивается целенаправленность – способность наметить цель и добиваться ее осуществления [3].

Из всего выше приведенного можно понять, насколько важно развивать у детей любовь к трудовой деятельности, и именно в дошкольном возрасте ребенок хочет и готов выполнять посильные поручения взрослых.

### *Библиографический список*

1. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 4 т. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1987. – 359 с.
2. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский и др.. – СПб. : Питер, 2004. – 221 с.3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 345 с.

*Геращенко Г.И.*  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Тырина М. П., канд. пед. наук, доцент*

## **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Количество инвалидов в России составляет свыше 13 млн, что составляет 9,2% от общей численности населения страны, сообщила глава Минздравсоцразвития Т. Голикова, выступая на заседании Совета Федерации в рамках «правительственного часа». Озвучивая аспекты госпрограммы «Доступная среда», она отметила, что при получении услуг инвалиды сталкиваются с проблемами в таких сферах, как здравоохранение, транспорт, спорт и физкультура, социальная защита, образование и жилой фонд.

Вместе с тем, по мнению министра, реализация этой программы может столкнуться с рядом трудностей в силу разобщенности инвалидов, что не позволит в полной мере создать условия доступности для обеспечения равного участия инвалидов во всех сферах жизни общества. «Необходимо повсеместно пропагандировать толерантное отношение к инвалидам в образовательной сфере и при решении вопросов занятости», – считает Т. Голикова [3, с.1].

Фактом, подтверждающим актуальность нашей статьи, являются данные статистики о том, что число детей-инвалидов с каждым годом увеличивается, и поэтому растет количество учреждений, направленных на их социализацию и реабилитацию. Цель работы: анализ процесса адаптации детей-инвалидов, посещающих дошкольные образовательные учреждения. Необходимо помочь повысить самооценку ребенка с ограниченными возможностями, чтобы он ощущал себя полноценным членом социума.

В настоящее время множество исследований посвящено проблеме адаптации детей-инвалидов в дошкольном образовательном учреждении. Дети, имеющие нарушения познавательной деятельности, речевую патологию, требуют постоянно контроля, опеки со стороны окружающих их здоровых людей. Но это не значит, что они не могут быть подготовлены к самостоятельной жизни и к взаимодействию со здоровыми детьми.

Процесс адаптации детей-инвалидов осложнен, в первую очередь, тем, что современный детский, а иногда и взрослый коллектив не готов принять ребенка с ограниченными возможностями таким, каков он есть. Первое социальное общество, в которое попадает ребенок – это дошкольное образовательное учреждение, и первая проблема, с которой сталкивается семья ребенка-инвалида – это тяжелый процесс адаптации. У многих нарушается аппетит, сон. Недостаточное владение речью зачастую не позволяют ребенку выразить свои чувства и эмоции. Невыраженные негативные эмоции накапливаются и прорываются слезами. Именно поэтому адаптация ребенка в социуме становится первостепенной задачей педагогов, работающих в дошкольном учреждении. Во время адаптации крайне необходимо всячески удовлетворять чрезвычайно острую потребность ребенка в эмоциональном контакте с взрослыми. Ласковое общение, добрый настрой, улыбка дают ребенку чувство защищенности.

Для того чтобы ребенок обратил внимание на взрослого и доступным способом ответил на обращение к нему, необходима специальная работа педагога, в процессе которой общение с ребенком должно быть основано на доверительных отношениях. Эмоциональная связь с взрослым расширяет представления ребенка об окружающем мире. Ребенок становится более открытым для общения с другими людьми. Специально организованные условия по адаптации детей позволяют преодолеть стрессовые состояния воспитанников, привлечь родителей к сотрудничеству, помочь им в воспитании детей в семье.

Следующим наиболее важным моментом в адаптации детей инвалидов является пребывание их в ДОУ. Ч. 1 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 установлено: «... содержание образования и условия организации обучения и воспитания, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида». В связи с этим, для получения общего образования детьми с ОВЗ в общеобразовательных организациях должны разрабатываться соответствующие адаптированные основные общеобразовательные программы (отдельными документами) с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей [4, с.1].

На начальном этапе проводится первичная встреча с семьей с целью знакомства и сбора информации о развитии ребенка, выяснения образовательного запроса со стороны родителей.

В работу с детьми данной категории включаются сотрудники образовательного учреждения, администрация и специалисты ДОУ: заведующий, заместитель заведующего по АХР, зам. зав. по ВМР, медработник, воспитатели, педагог-психолог, учителя-логопеды, инструктор по физической культуре, музыкальные руководители, которые способствуют созданию условий и благоприятного микроклимата в ДОУ, для облегчения адаптации детей с ОВЗ и детей-инвалидов, их успешной социализации. Эти специалисты осуществляют индивидуальный подход к детям при организации образовательного процесса. Воспитатели и специалисты проводят беседы с родителями, консультации, дают рекомендации, советы для оптимального развития и адаптации детей в обществе, а также оказание помощи всем членам семей, воспитывающих этих детей. Администрация, в свою очередь, заключает договора о взаимоотношениях между ДОУ и родителями (законными представителями), а в дальнейшем способствует созданию специальных условий, предполагающих

формирование адаптированной образовательной среды. Медработник осуществляет контроль за адаптацией детей с ОВЗ и детей-инвалидов к условиям ДОО, отслеживает состояние их здоровья, самочувствие в течение дня, своевременность приема лекарственных препаратов, согласно заключению и рекомендациям лечащих врачей во время пребывания этих детей в ДОО. Он консультирует воспитателей и родителей (законных представителей), дает рекомендации по осуществлению индивидуального подхода к детям в соответствии с диагнозом в организации питания, организации режимных процессов в детском саду и дома.

На следующем этапе осуществляется углубленное психолого-педагогическое обследование всех сфер деятельности детей данной категории, эмоционально-волевой сферы, высших психических функций, речевого развития, интеллектуального развития. Результаты данного обследования выносятся на ПМПК учреждения с целью определения дальнейшего образовательного маршрута.

Затем проводится организационная работа по проектированию, разработке и утверждению образовательной программы для ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида. Учитывая возрастные и индивидуальные особенности ребенка, медицинские показатели, рекомендации ПМПК ДОО, ожидания родителей, четко формулируются цели и задачи индивидуальной образовательной программы (обсуждается необходимость в дополнении или изменении учебного графика, определяются формы получения образования, режим посещения занятий, как подгрупповых, так и индивидуальных, дополнительные виды психолого-педагогического сопровождения, определение промежуточных и итоговых результатов и т.д.) [2, с.7].

Далее педагогами и специалистами ДОО разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты на основе разработанной образовательной программы для конкретного ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида, учитывая общеобразовательную программу ДОО. Данные индивидуальные образовательные маршруты включают содержание основных разделов базовой программы, а также коррекционные направления для конкретного ребенка, рекомендованные специалистами учреждения.

Так как оптимальный вариант разработки и реализации индивидуальной образовательной программы для воспитанника составляет один год, корректировка содержания ее осуществляется на основе результатов промежуточной диагностики, проводимой в декабре текущего учебного года. На основе анализа промежуточной диагностики, вносятся изменения и корректировки в индивидуальную образовательную программу для конкретного ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида.

В конце учебного года по итогам реализации индивидуальной образовательной программы в рамках психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) проводится анализ итоговой диагностики различных сфер развития ребенка, обосновываются внесение корректировок, формулируются рекомендации с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида специалистами на следующем этапе его воспитания и обучения. Также проводятся итоговая встреча с родителями для определения дальнейших форм работы с ребенком, педагогами и специалистами ДОО даются рекомендации, советы, консультации, памятки [2, с.8].

В настоящее время в условиях специальных дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида используются всевозможные формы педагогического просвещения родителей:

- наглядная пропаганда;
- посещение семей;
- коллективные беседы, собрания, семинары, конференции;
- индивидуальные беседы, консультирование;
- мероприятия;
- родительские клубы и объединения.

Наглядная пропаганда широко применяется педагогами ДОО, но требует определенных затрат. Педагогам приходится тщательно продумывать содержание, художественное оформление, стремиться к единству текстового и иллюстративного материала.

Беседы с родителями могут быть ознакомительными, информационными, рекомендательными, профилактическими. Семинары и конференции для родителей в специальном дошкольном образовательном учреждении предполагают активное участие таких специалистов, как психолог, социальный педагог, инспектор по охране прав и интересов детей. Семинары и конференции интересны для родителей тем, что они могут быть не только слушателями, но и активными участниками или даже организаторами. Ещё одна форма работы с родителями – это мероприятия показательные или совместные. Это детские развлекательные или спортивные мероприятия.

Организационную работу необходимо выстроить таким образом, чтобы родители могли не просто оценить успехи своих детей, но и сами принять активное участие в мероприятии. Для многих родителей такая активная деятельность станет открытием и своих возможностей. Родители смогут попробовать свои силы в научении своего ребенка чему-нибудь.

В последнее время внимание родителей привлекают объединения, клубы, центры, открывающиеся на базе дошкольных учреждений, которые направлены на сближение родителей между собой, обмен опытом воспитания ребенка в семье, коллективное решение сходных семейных проблем, организацию досуговой деятельности вне стен учреждения [1].

Вышеизложенные формы взаимодействия педагогов дошкольного образовательного учреждения с родителями, воспитывающими ребенка с нарушениями психофизического развития, по нашему мнению являются актуальными и эффективными в процессе адаптации детей-инвалидов в социуме.

#### **Библиографический список**

1. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе адаптации детей-инвалидов в условиях детского сада компенсирующего вида / сост.: Е. Н. Ромашкина. – Ярославль : Технол. ин-т, 2013. – 16 с.
2. Методические рекомендации к составлению адаптированной программы для ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида / сост. О. В. Дарцаева. – Нефтеюганск : ХМАО-Югры, 2013. – 36 с.
3. Реализация госпрограммы «Доступная среда»: отчет главы Минздравсоцразвития России Т. Голиковой от 1 февраля 2012 года. // Персона. – 2012. – № 45. – С. 2.
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 // Российская газета. – 2012. – С. 2.

*Дергунова Т.М.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тырина М.П., канд. пед. наук, доцент*

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Стремительное развитие современного общества выдвигает все большие требования к уровню развития личности. Большую социальную значимость и важную роль в формировании личности человека выполняет развитая связная речь. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция речи. Благодаря связной и правильной речи человек имеет возможность эффективно взаимодействовать с социумом. Связная речь – высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

Сегодня широко известно, что развитие мелкой моторики пальцев рук через определенные зоны в коре головного мозга положительно сказывается на становлении детской речи, повышает работоспособность ребенка, его внимание и умственную активность, стимулирует интеллектуальную и творческую деятельность. Особенности развития мелкой моторики и ее влияние на речевое развитие детей изучались в трудах Л.В. Антаковой-Фоминой, А.В. Запорожца, Е.П. Ильина, Н.В. Козловой, А.Н. Леонтьева, Я.З. Неверович, Ж.П. Осиповой, С.Р. Прищепы, Т.А. Ткаченко, Л.В. Фоминой и многих других. Авторы обозначили существование огромного количества игр и упражнений, развивающих мелкую мускулатуру. Их можно условно разделить на несколько групп: игры на развитие тактильного восприятия, игры с водой и песком, фольклорные пальчиковые игры, упражнение с предметами, игры на выкладывание, игры на нанизывание, игры с конструкторами и т.д.

Проблема речевого и интеллектуального развития дошкольников существовала всегда. Но в настоящее время эта проблема является одной из самых важных, так как в последние годы отмечается увеличение количества детей с отклонениями в развитии. Логопеды отмечают, что многие дети с речевыми нарушениями плохо координируют движения руки и глаза, у них слабо развита мелкая мышечная моторика и координация пальцев рук. Дети не умеют строить свою деятельность и копировать предъявленный им образец, недостаточно хорошо ориентируются во времени и пространстве. Отмечается снижение темпа графической деятельности. Всё это в дальнейшем может привести к неуспеваемости в школе.

Многих сложностей можно избежать, проведя целенаправленную работу по развитию мелкой моторики пальцев рук. Отклонения в речевом развитии могут возникнуть уже в раннем возрасте. Перед педагогами образовательного учреждения встает задача предупреждения, своевременного выявления таких детей и оказание им индивидуальной коррекционной помощи. В связи с этим нами была проведена исследовательская работа с целью выявления особенностей развития мелкой моторики как средства развития речи детей младшего дошкольного возраста.

Большинство исследований особенностей развития мелкой моторики и речи дошкольников посвящено среднему и старшему дошкольному возрасту. Мы остановились на младшем дошкольном возрасте, так как вопросы развития мелкой моторики как средства развития речи детей младшего дошкольного возраста требуют дальнейшей разработки.

Исследование состояло из трех этапов:

- диагностический (диагностика развития мелкой моторики и речи младших дошкольников);
- формирующий (разработка и внедрение системы занятий по развитию мелкой моторики детей);
- контрольный (итоговая диагностика уровня развития мелкой моторики и речи детей, определение эффективности системы занятий).

Проведение диагностики на первом этапе доказало необходимость включения целенаправленной работы с детьми по развитию мелкой моторики как средства развития речи. Для этого была разработана система мероприятий, включающая игры и упражнения по развитию мелкой моторики детей. Мероприятия составлялись согласно тематическому плану занятий (см. табл. 1).

## Система мероприятий по развитию мелкой моторики (выдержка)

| Период  | Тематика  | Мероприятия   |
|---------|---|---|
| Февраль | Семья<br>Профессии  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Кто это?» - Собрать фигурки человека из геометрических фигур по образцу,</li> <li>- «Что купила мама? » - Найти «овощи» и «фрукты» в «сухом бассейне»</li> <li>- «Поможем бабушке развязать узелки на бельевой веревке».</li> <li>- «Поможем мальчику застегнуть пуговицы на рубашке».</li> <li>- «Учимся шнуровать ботинки».</li> <li>- «Для кого подарок?» - Чудесный мешочек.</li> <li>- Строитель. «Построим дом из кубиков». Игра «Кто в домике у тебя живет?»</li> <li>- Продавец. «Оторви чек» - отрываем клочки бумаги от полоски.</li> <li>- «Витаминный завод» - лепим «витамины» из пластилина и складываем в коробочки.</li> <li>- Повар. «Рассортируй фасоль по цвету».</li> <li>- Шофер. «Собрать машинку из геометрических фигур».</li> <li>- Воспитатель. «Игрушки. Разрезные картинки из 4-х частей».</li> </ul>   |
| Март    | Начало весны<br>Игрушки   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Следы от капли» - на манке пальчиками ставим точки.</li> <li>- «Солнце светит ярко-ярко» - выложить из спичек солнечные лучи вокруг желтого кружка.</li> <li>- «Кто скоро проснется после зимней спячки?» - Разглаживание бумажных комочков с контурными изображениями.</li> <li>- «Собери пирамидку».</li> <li>- «Мячи для котят» - лепка из пластилина.</li> <li>- «Что спряталось в комочке?» - Разглаживание бумажных комочков с контурными изображениями игрушек.</li> <li>- Рисуем на песке большие и маленькие предметы (мяч, шар, кирпич, кубик).</li> <li>- «Определи на ощупь» - «чудесный мешочек»; («сухой бассейн»). Какая игрушка спряталась?</li> <li>- «Матрешки разбежались» - собрать на ковре матрешек и вложить их одна в одну.</li> </ul>  |
| Апрель  | Одежда<br>Дикие и домашние животные<br>Птицы весной<br>Растительный мир | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Шнуровка, застегивание пуговиц, молний, липучек.</li> <li>- «Сушка белья » - пристегнуть прищепками к веревке одежду кукол, носовые платки.</li> <li>- «Собери картинку» - разрезанные картинки из 4-х частей.</li> <li>- «Нарви молодой травки для кроликов» - мелко порвать зеленую бумагу.</li> <li>- «Кто где живет?» - название и выкладывание из пластмассовых палочек домиков животных (конура, нора, сарай).</li> <li>- «Червячки для грачей» - лепка из пластилина.</li> <li>- «Поможем птицам» - устелить «гнездо» мелкими клочками из ваты.</li> <li>- «Напоим птиц» - работа с водой и пипеткой.</li> <li>- «Каждому листочку - свое место» - закрыть контуры различных листочков нужными листочками, взятыми из коробки.</li> <li>- «Красивый одуванчик» - втыкание спичек в пластилиновый комочек.</li> <li>- Коллективная работа «Весенний луг» - небольшие цветные листочки бумаги смять, крепко сжать в кулачке, скатать между ладошками и приклеить на общий зеленый фон.</li> </ul> |

Разработанная и апробированная система мероприятий по развитию мелкой моторики как средства развития речи младших дошкольников оказалась эффективной. Это доказали следующие данные:

- низкий уровень развития мелкой моторики снизился с 33% до 15%;
- низкий уровень развития речи снизился с 20% до 7%;
- средний уровень развития мелкой моторики увеличился с 52% до 58%; часть детей с низкого уровня поднялись на средний;
- средний уровень развития речи снизился с 67% до 53%, но этот факт не настораживает, поскольку дети из данной категории перешли в категорию с высоким уровнем;
- высокий уровень развития мелкой моторики у детей увеличился с 15% до 27%;
- высокий уровень развития речи возрос с 13% до 40% детей.

Таким образом, проведенная целенаправленная работа позволила не только повысить уровень развития мелкой моторики и речи у детей, но и подтвердить влияние развития мелкой моторики на уровень развития речи.



## **ГРУППА КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ КАК ОДНА ИЗ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Развитие дошкольного образования является одной из главных задач государства. Право на образование, в том числе возможность посещать дошкольное учреждение, гарантировано ребенку Конституцией РФ. Но в силу социально-экономических обстоятельств не все дети дошкольного возраста охвачены организованным дошкольным образованием [2, с. 88-90]. Это привело к нарушению прав граждан на обеспечение доступности образовательных услуг для всех слоев населения, к неравным стартовым условиям при поступлении в школу детей из детского сада и из семьи. Эти факты говорят о необходимости разработки новых моделей взаимодействия с детьми.

Одним из направлений решения проблемы и изменения существующей ситуации может стать развитие вариативных форм работы с дошкольниками на основе их кратковременного неполного пребывания в дошкольном учреждении. Кратковременный, но систематический режим пребывания в детском саду позволит сделать услуги дошкольного образования более доступными для населения, решить насущные семейные проблемы, содействовать полноценному развитию ребенка-дошкольника. Вместе с тем, новые формы дошкольного образования должны не заменить собой традиционные, а органично их дополнить, удовлетворяя потребности в образовательных услугах детей раннего возраста, детей с отклонениями в развитии, детей из малообеспеченных семей.

Мониторинг потребности родителей, имеющих детей раннего возраста, проживающих в нашем микрорайоне, показал, что большинство семей испытывают огромную потребность в получении консультативной и методической помощи по вопросам воспитания и обучения детей. Работа с «неорганизованными» детьми становится одним из перспективных направлений расширения деятельности и укрепления позиций дошкольного учреждения. Для решения этой проблемы в детском саду создана новая форма дошкольного образования – группа кратковременного пребывания детей.

Основная цель группы кратковременного пребывания – реализация права каждого ребенка на доступное и качественное образование, оказание образовательных услуг неорганизованным детям. Группа кратковременного пребывания решает задачи социальной и педагогической компенсации условий для полноценного развития ребенка. Содержание образования направлено на реализацию направлений концепции дошкольного воспитания, образовательных программ, рекомендованных Министерством образования и науки РФ. Обучение и развитие способностей детей осуществляется, исходя из их интересов и индивидуальных особенностей, а также запросов семьи. Для открытия группы кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении, прежде всего, был сформирован пакет нормативно-правовых документов:

- разработано положения о группе, которое определяет нормативную базу ее работы, направление, цель и задачи деятельности, организацию работы (комплектование, распорядок и т.д.), содержание и основные формы работы; положение о группе представляет собой модель работы группы и является одним из основополагающих документов;
- определены должностные обязанности сотрудников;
- разработан договор дошкольного образовательного учреждения с родителями; поскольку группы кратковременного пребывания открываются с целью оказания семье и ребенку конкретной услуги, то и условия договора будут несколько иными;
- составлена рабочая программа занятий с детьми дошкольного возраста с наименованием видов деятельности и рекомендуемым количеством занятий;
- избрано программно-методическое сопровождение работы группы.

Учебно-воспитательный процесс в группе включает в себя разнообразные виды детской деятельности, которые организуются педагогом посредством фронтальных, подгрупповых, индивидуальных занятий. За счет разновозрастного сотрудничества стимулируется общение детей, развиваются эмоции и мотивы, способствующие налаживанию межличностных отношений.

Большое значение придается социально-педагогической работе с семьей, которая предполагает активное включение родителей в организацию образовательного процесса и сам педагогический процесс, обучение родителей формам развивающего взаимодействия с детьми, оказание консультативной помощи родителям по вопросам воспитания и образования детей.

Задачи группы кратковременного пребывания детей:

- охрана жизни и здоровья воспитанников;
- коррекция физического и психического развития и здоровья детей;
- обеспечение интеллектуального и личностного развития дошкольников, не посещающих ДОУ;
- содействие эмоционально-комфортному переходу детей из семейных условий на ступень дошкольного образования, их адаптации к новым социальным условиям;

- обеспечение преемственности дошкольного и начального образования;
- диагностическая и консультативная помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому.

Режим работы группы кратковременного пребывания «Кроха» определяется, исходя из потребностей населения микрорайона. Группа функционирует по гибкому режиму: 5 раз в неделю, 4 часа в день, в зависимости от потребностей родителей (их законных представителей).

В режиме предусмотрены: самостоятельная игровая деятельность в группе с воспитателем, развивающие занятия, консультации для родителей по вопросам воспитания и образования детей, совместная деятельность ребенка с родителями. Интегрированные игровые занятия с детьми ведут квалифицированные педагоги с большим опытом работы.

Многие дети, посещавшие группу кратковременного пребывания, приходят в детский сад в одну группу. Они достаточно легко привыкают к группе, адекватно реагируют на сверстников, взаимодействуют со взрослыми. Можно сказать, что среди детей, прошедших группу кратковременного пребывания, наблюдается более низкий в сравнении с другими детьми показатель заболеваемости, их деятельность сопровождается положительным эмоциональным состоянием.

Таким образом, внедрение в практику работы нашего детского сада новых форм дошкольного образования, таких как группа кратковременного пребывания, обеспечивают возможность общего образования на дошкольной ступени всем детям дошкольного возраста, а также положительно влияют на протекание адаптационного периода детей, поступающих в дошкольное учреждение.

#### **Библиографический список**

1. Давыдова, О. И. Адаптационные группы в ДОУ : методическое пособие / О. И. Давыдова, А. А. Майер. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
2. Евстратова, Е. А. Развитие новых форм дошкольного образования в МДОУ / Е. А. Евстратова // Управление ДОУ. – 2008. – № 5. – С. 12-17.
3. Маханева, М. Д. Обновление содержания дошкольного образования / М. Д. Маханева // Управление ДОУ. – 2005. – № 4. – С. 12-15.
4. Семененко, Н. Ю. Группа кратковременного пребывания: нормативные акты / Н. Ю. Семененко // Управление ДОУ. – 2005. – № 8. – С. 27-31.

**Зайцева С.В.**

*Барнаул, аспирант АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Алеева Ю.В., канд. пед. наук, доцент*

### **ДИСТАНЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО РАЗДЕЛА (ЛЕКЦИОННОГО КУРСА) ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ФОРМЕ ФИТНЕС НАПРАВЛЕНИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ**

Переход высшего образования к новым образовательным стандартам третьего поколения и модульно-рейтинговой системе увеличивает роль самостоятельной работы студента, и предполагает пересмотр содержания, методов и форм процесса обучения с позиций максимального использования современных достижений науки и техники (интернет-технологий, вебинаров, образовательных порталов, онлайн-трансляций, мультимедийных средств обучения и др.). Это относится и к образованию в сфере физической культуры, где также требуется разработка интерактивных учебно-методических комплексов для самостоятельной работы. По мнению З.О. Джалиашивили [1], учебно-методические комплексы должны обеспечивать методическое сопровождение обучения по образовательной программе, организацию самостоятельной работы обучающихся, включая обучение и самоконтроль знаний, информационную поддержку обучения.

Работу в этом направлении можно выстроить по схеме: «преподаватель-интернет-студент». Такой подход является актуальным для студентов, как очной формы обучения, так и заочной формы обучения, когда сроки на изучение дисциплины «Физическая культура» недостаточны для ее эффективного изучения.

В настоящее время фитнес программы в учебном процессе приобретают огромную популярность во всем мире, в том числе и в нашей стране. Сегодня мы наблюдаем огромное количество дополнительных спортивных секций в различных вузах, в которых можно увидеть самый разнообразный контингент людей, занимающихся различными направлениями фитнеса. Но далеко не у каждого тренера-инструктора есть возможность позволить себе затрачивать время занимающихся на теоретическую часть занятия. Таким образом, наблюдается систематическая нехватка времени на освещение теоретического раздела занятий, и нет возможности осветить все вопросы задаваемые студентами.

В системе высшего профессионального образования фитнес может значительно обогатить теоретический и лекционный раздел по дисциплине «Физическая культура». В рабочей программе по «Физической культуре» в одном из модулей теоретического раздела: «Спорт. Индивидуальный выбор видов спорта или систем физических упражнений» актуальным становится обновление лекционного раздела. Данная лекция освещает такие вопросы как: массовый спорт и спорт высших достижений, спортивная классификация, студенческий спорт, индивидуальный выбор видов спорта или систем физических упражнений. Информация по последнему вопросу данной лекции слишком устарела. Появилась необходимость включения в данный раздел лекции ряда вопросов,

касающихся фитнеса, так как именно фитнес вызывает интерес у студентов. Освещая вопросы фитнеса, появляется реальная возможность привлечь внимание студентов к своему физическому состоянию, к своему здоровью, здоровому образу жизни, и в целом повысить мотивацию к занятиям физической культурой и спортом. Как показывает анализ практических занятий проводимых в ААЭП, во время которых обнаружилась недостаточная информированность у студентов по данному разделу лекции и вопросах, связанных с современными системами физических упражнений, направленных на укрепление здоровья студентов, коррекции недостатков физического развития их телосложения. Во время каждого практического занятия студенты задавали вопросы преподавателю, что подтверждает необходимость включения в лекционный раздел вопросов о современных методах ЗОЖ и фитнеса. Приведем пример самых популярных вопросов, задаваемых студентами:

- «вопросы о правильном питании»;
- «какую программу по фитнесу лучше выбрать с учетом физиологических особенностей организма, или уровня их здоровья»;
- «о диетах»;
- «с чего начать тренировочный процесс, чтобы не навредить...»;
- «как безопасно для здоровья снизить вес»;
- «вопросы об улучшении мышечной структуры за счет выполнения упражнений»;
- «какие упражнения или фитнес-программы, являются самыми эффективными для коррекции тела (фигуры)».

Как мы видим, современного студента интересуют вопросы здоровья и красоты тела. В настоящее время средства массовой информации насыщены различного рода информацией о способах похудения с помощью диеты, которые не всегда являются безопасными. Самостоятельно студенту трудно разобраться во всех тонкостях различных способов похудения. Чаще всего путем самостоятельного эксперимента над собой они выбирают методы, навязанные средствами массовой информацией, нарушая работу собственного организма и как следствие, это приводит к ухудшению здоровья. Введение дистанционного курса лекции позволит обеспечить информацией и развить представление о современных методах фитнеса, ЗОЖ, о правильном питании, отвечая на вопросы часто задаваемых на занятиях по физической культуре.

При изучении данного материала студентами большая часть времени отводится на самостоятельное изучение. Таким образом, создание необходимых учебно-методических пособий, видеofilмов, или разделов в одном из модулей теоретического курса в виде элементов дистанционного обучения является актуальным и позволит расширить представления у студентов о ЗОЖ, о современных фитнес упражнениях, о правильном питании и т.д.

И одним из способов решения сложившейся проблемы, на наш взгляд, является использование дистанционных технологий. Дистанционное обучение в виде заочной формы обучения зародилось еще в начале XX века [2]. Сегодня заочно можно получить не только высшее образование, но и изучить несколько иностранных языков, подготовить фитнес-инструкторов, побывать в виртуальных музеях т.д. Современные компьютерные технологии могут обеспечить передачу знаний и доступ к всевозможной учебной информации наравне, а зачастую и гораздо продуктивнее, чем традиционные средства обучения. Можно считать, что качество и структура учебных курсов, также как и качество преподавания при дистанционном обучении, чаще всего намного эффективнее, чем при традиционных формах обучения.

#### **Библиографический список**

1. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению: подход и модель / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 2002. – 246 с.
2. Мур, М. Г. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании / М. Г. Мур, У. Макинтош, Л. Блэк. – Москва : Издательский дом «Обучение-сервис», 2006. – С. 90-98.

**Казанцева В.В.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель*  
*Алеева Ю.В., канд. пед. наук, доцент*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА КУЛЬТУРЫ И ЛОГИКА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ**

Нами была определена логика формирования профессиональной направленности студента колледжа культуры. Рассмотрим ее этапы.

На первом этапе формирования профессиональной направленности студентов колледжа культуры важно не только сообщить определенные знания, но и вызвать к соответствующим явлениям ценностное отношение. Студенту первокурснику необходимо "увидеть" феномен положительного отношения к будущей профессии, осознать и почувствовать его; важно вызвать в нем одобрение положительных и осуждение отрицательных отношений. Здесь особенно важно вызвать непосредственный интерес к профессиональной деятельности, увлечь, заинтересовать первокурсников. Это диалектически противоречивый процесс: с одной стороны, прошлый опыт знаний, переживаний создает определенную установку, влияющую на последующее формирование личности, а с

другой – мысли и чувства, возникающие в процессе взаимодействия в новом коллективе студентов и формирующее и влияющее на личность, сами изменяются в процессе развития.

Необходима специальная аналитическая работа, актуализирующая мыслительную деятельность студентов – привлечение внимания к значимости отношений людей для их общего самочувствия, настроения, работоспособности, опоры на ассоциации, вызванные прочитанной книгой, учебником, фильмом, анализ собственного опыта, поступков, переживаний и размышлений. Действенность слова в педагогическом процессе обеспечивается тогда, когда создана соответствующая эмоциональная предрасположенность. Она создается в процессе непосредственного взаимодействия, обмена отношениями в организуемой деятельности, которые вызывают у студентов собственные эмоциональные переживания как доброго, внимательного сочувственного отношения, так и негативных противоположные этим отношениям, эмоций.

Специальная корректировка организуемой деятельности необходима для получения педагогически эффективного, формирующего ценностного взаимодействия между членами учебной группы; В процессе формирования эмоционального компонента между участниками деятельности важно учитывать положение П. М. Якобсона о том, что если повторное появление объекта, порождающего известное переживание, не вносит с собой ничего нового, не включает в себя никаких новых моментов, могущих повлиять на эмоциональную реакцию, то таковая от каждого повторного появления объекта, в силу приспособления к объекту, становится слабее [1]. Именно поэтому на первом этапе формирования профессиональной направленности важна такая продуманная организация деятельности студентов, которая поможет уйти от эмоциональных стереотипов: необходима новизна ситуаций, их неординарность, эстетическая привлекательность.

Осознание значимости проявления понимания, сопереживания, содействия достигается не только с помощью вербального взаимодействия (слово преподавателя, учебник, книга), но и в ходе непосредственного взаимодействия, которое нарушается, терпит неудачу, если указанные проявления отсутствуют. Важно так организовать деятельность, так организовать взаимодействие участников, чтобы выступила непосредственная необходимость, ценность именно такого взаимодействия, как обмена нравственными отношениями среди студентов учебной группы.

На первом этапе, когда происходит адаптация первокурсника к новым условиям жизни, знакомство с целями, задачами, требованиями, нормами, правилами внутреннего распорядка, и традициями учебного заведения, необходимы также ситуации, когда участники взаимодействия получают возможность пережить удовлетворение от самой сути дела, от проявления нравственного поступка, совершенного в интересах других людей. На этом этапе мы большое значение придавали формированию учебного коллектива, в котором студент проводит большую часть учебного времени. Коллективные интересы не только нацеливают, ориентируют личность на те или иные виды деятельности, активизируют эту деятельность, но и оказывают дисциплинирующее, организующее влияние. Если общность интересов утрачена, коллектив, как правило, распадается, утрачивает свою воспитывающую роль.

Процесс становления учебного коллектива, во многом зависит от его состава, а значит, от того, насколько продуманно идет его комплектование, в том числе и с учетом факта психологической совместимости. Здесь, важно учесть интересы, прошлый опыт абитуриентов, наличие склонности к тому или иному виду деятельности, чтобы создать будущую основу общности интересов, ценностной ориентации.

На первом этапе в формировании учебного коллектива немаловажная роль отводится такому социально-психологическому фактору, как общение. Жизнедеятельность первокурсников проходит в общении, которое способствует их духовному обогащению, помогает студентам лучше узнать друг друга и объединяться в соответствии с общей коллективной программой.

В процессе общения и деятельности они обогащаются не только в познавательном плане, но и получают развитие и в эмоциональном отношении. Эмоциональное состояние прямо сказывается на отношении к различным видам деятельности, поэтому для формирования личности будущего специалиста в коллективе важно настроение. Важным представляется и организация специальной оценочной деятельности, когда в учебной группе обсуждается та или иная возникающая ситуация, правильно расставляются акценты с тем, чтобы всем стали видны положительные и отрицательные стороны взаимоотношений и поступков, их последствия.

В силу того, что на первом этапе опыт коллективных отношений студентов довольно противоречив и это чрезвычайно усложняет педагогическое руководство, необходимо обеспечивать активное, заинтересованное творческое обсуждение оттенков отношений. такая коллективная оценочная деятельность, являющаяся источником общих суждений, взглядов, становится основой для того, чтобы абитуриент научился дифференцировать нравственные и безнравственные отношения.

Эффективному решению задач первого этапа процесса формирования профессиональной направленности личности способствует реализация ряда педагогических требований к организации учебной и трудовой деятельности. Перечислим эти требования. Это специальное выдвигание цели и обоснование предстоящих дел, что обеспечит их осмысленность, будет содействовать актуализации мыслей и чувств первокурсника, вызовет понимание того, зачем "это" нужно делать, кому от "этого" станет лучше и радостнее, эмоционально окрасит отношение к предстоящему; посильность деятельности, зависимость ее результатов, от характера отношений, которые складываются между ее участниками; стимулирование непосредственного интереса к процессу; обеспечение диалогического, равноправного характера общения; продуманная организация такого жизненного опыта студентов, который убедит их в важности взаимопонимания, сопереживания и

содействия: организационно-обучающее педагогическое взаимодействие в системе преподаватель, студент, что стимулирует перечисленные проявления взаимодействия.

Задачей второго этапа формирования профессиональной направленности личности студентов, выступает согласованность в проявлении мыслей, чувств, поведения. Для этого необходимо, помочь первокурснику разобраться в их конфликте и подвести его к тому, чтобы он сам захотел научиться умениям и навыкам положительного взаимоотношения в учебной группе: чтобы он сам на основе локализации аффективного внимания в конкретной ситуации стремился к самостоятельному, независимому (автономному) проявлению положительного отношения, как к различным видам деятельности, так и к окружающему миру. Возникновение стремления поступать определенным образом, соответствующим лучшим образцам, уже свидетельствует о том, что мотив достижения целей, поставленных на данном этапе формирования профессиональной направленности, оказался дееспособным.

При этом важно идти от студента. Объективным законом является развитие личности по мере удовлетворения ее потребностей. Первокурсник не будет поддаваться педагогическим воздействиям, если преподавателями не будут учитываться его потребности, а также то, насколько устраивают, удовлетворяют его особенности взаимодействия с другими людьми возникающими при этом обмен отношениями. Поэтому если воспитательные дела не планируются таким образом, чтобы "высветить", показать окружающим те или иные творческие индивидуальные особенности личности, то организуемые дела, общение не актуализируют осознания ею проблемы профессиональных отношений.

На данном этапе формирования профессиональной направленности личности будущего социально-культурного специалиста мы особое внимание уделяли организации учебного коллектива.

Можно выделить ряд основополагающих функций воздействия учебного коллектива на личность студента:

- воспитательную, заключающуюся в целенаправленном воздействии с целью формирования нравственности сознания и поведения;
- ориентационную, предполагающую ориентацию личности на цели и задачи коллектива;
- нормативно-регулятивную, состоящую в регулировании индивидуальных и групповых действий, направленных на достижение коллективных целей и задач в соответствии с нормами общества;
- организационную, выражающуюся в построении структуры индивидуальных действий в масштабе коллектива соответственно его целям и задачам;
- коммуникативную - включение индивида в систему коллективных и межличностных отношений.

Все эти функции взаимосвязаны, взаимообусловлены. Так, регулирование процессов коллективной жизни в соответствии с нормами коллектива оказывает воспитательное воздействие на личность студента. Ориентировочная функция имеет воспитательное значение, а воспитание предполагает определенную ориентацию личности.

На втором этапе профессиональной направленности личности студентов особое внимание уделяется созданию в учебной группе морально-психологического климата, который выступает непременным условием эффективности учебно-воспитательного процесса. Под морально-психологическим климатом понимается сложившаяся форма психического отражения и переживания, значимая для всех членов группы или участников совместной деятельности. Продуктивная учеба и хорошее самочувствие студентов находится в прямой зависимости от благоприятного морально-психологического климата, который активизирует личность. Одним из критериев морально-психологического климата коллектива является сплоченность, которая характеризует меру внутреннего единства коллектива и способность противостоять внешним воздействиям.

На решение задач второго этапа формирования профессиональной направленности первокурсника должны быть направлены продуманные педагогические требования к деятельности, которые способствуют возникновению и укреплению в студенте стремления, проявлять к окружающим понимание, сопереживание, содействие, т.е. положительное отношение. Для этого этапа характерно постепенное усложнение, как целей, так и содержания деятельности, организационных форм; стимулирование общения, которое обеспечивает обмен положительными отношениями. Деятельность должна вызывать интерес, быть посильной, способствовать раскрытию индивидуально-творческих особенностей студентов. Отвечая сиюминутным интересам и желаниям студентов, деятельность при этом должна содержать проблемность, иметь усложняющий характер. Важно включить всех членов коллектива или участников совместной деятельности в такое взаимодействие, когда партнер выступает для них в качестве цели, а не средства.

Задачей третьего этапа формирования профессиональной направленности личности является создание готовности проявлять нравственное отношение как понимание, сопереживание, содействие, для этого необходимо целенаправленно акцентировать внимание студентов именно на оттенках, характере проявлений нравственного отношения, что позволит выработать толерантность, склонность обращать внимание именно на них, способствуя аналитическому усвоению их характеристик.

На четвертом этапе формирования профессиональной направленности личности будущего социально-культурного работника важно закрепить приобретенные умения и навыки этих проявлений.

На этом этапе особенно важно вызвать профессиональную готовность студента к процессу взаимозависимости проявлений понимания, сопереживания, содействия и благополучности осуществления деятельности, показать их зависимость от воли и умения самой личности.

Функция преподавателя на данном этапе формирования профессиональной направленности студентов заключается в том, чтобы проявить особое доверие к участникам взаимодействия, стимулируя у них чувство удовольствия, удовлетворения оттого, что в той или иной ситуации их мысли, чувства и действия выступают в единстве, обеспечивая возможность свободы действий, соответствующих внутренним побуждениям - мыслям, чувствам студентов на уровне саморегуляции высшего типа.

Формы, в которых реализуется процесс формирования профессиональной направленности, различаются:

1) по охвату студентов:

- массовые (в масштабах колледжа),
- групповые (на курсе, в группе);
- индивидуальные;

2) по специфике задач:

- ориентированные на познавательное изучение и восприятие профессиональной направленности (тематические вечера, викторины и др.);

- направленные на творческую деятельность;

3) по способности объектов отношения и взаимодействия в быту, во взаимоотношениях, в учебной и вне учебной деятельности, в средствах коммуникаций и т.д.

#### **Библиографический список**

1. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 316 с.

**Коннова С.С.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тырина М.П., канд. пед. наук, доцент*

## **АГРЕССИЯ И ЖЕСТОКОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Актуальность темы заключается в том, что подростковая жестокость распространяется по всему миру с огромной скоростью. Так, почему же с ней практически никто не борется? Вообще, подростковая агрессия – это типичное проявление кризиса у подростков. Конечно это – крайне неприятное, но естественное явление. Возможно, многие подростки считают, что быть агрессивным нынче модно, что агрессия – своеобразный механизм психологической защиты личности от воздействий на неё внешнего мира. Чтобы не быть пассивным, зависимым, не умеющим отстаивать собственные интересы и цели, нужно быть агрессивным. Понятно, что родители ведомы благими намерениями, однако не видят, что обучают детей агрессивным формам поведения и не учат другим способам взаимодействия с окружающими, другим путям решения проблем. Своими руками, не замечая, часто растят монстров, а потом не знают, что с ними делать. В первую очередь, нужно успокоиться. Не зря подростковый возраст называют переходным: в этот период ребенок переходит из детства во взрослую жизнь. Агрессия подростков может выражаться по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей характера ребенка и отношений в семье.

По мнению психолога М.В. Антоновой, агрессия подростков выражается в специальных основных формах:

- физическая агрессия: подросток использует физическую силу против других людей;
- вербальная агрессия: подросток выражает свои негативные чувства при помощи слов, угроз, крика и т.п.; подросток грубит по малейшему поводу, становится резким и вспыльчивым, негативно настроен по отношению к окружающим, не доверяет им, считая, что «все против него»;
- косвенная агрессия: подросток пытается выразить свою агрессию, направленную на кого-то конкретного, посредством других людей (злые шутки, сплетни, травля);
- пассивно-агрессивное поведение (скрытая агрессия): подросток не делает то, что просят, или делает слишком медленно, забывает о просьбах и поручениях, оттягивает время.

Совсем избежать подростковой агрессии невозможно: переходный возраст – это время не только психологических, но и физиологических изменений в организме. Агрессия подростков во многом обусловлена половым созреванием. Задача родителей – свести проявления подростковой агрессии к минимуму, чтобы ребенок не причинил вред себе и окружающим.

Ю.М. Антонян считает, что причиной агрессии является тревожность. Это свойство формируется в глубоком детстве как следствие нарушение эмоциональных связей с матерью, т.е. депривации. «Тревожность создает охранительное поведение. Тревожность порождает пониженную самооценку, у индивида резко снижается порог восприятия конфликтной ситуации как угрожающей, расширяется диапазон ситуаций, повышает интенсивность и экстенсивность ответной на мнимую угрозу реакцию индивида» [1, с. 83].

Вторая причина проявления агрессивного поведения у подростка – это нарушения отношений с родителями. Самая непоправимая ошибка родителей – суровость и жестокость. Именно такое отношение к подростку порождает в нем аналогичные чувства не только к вам, но и к окружающим. Дети, которых постоянно наказывают, физически и морально унижают, в итоге превращаются в жестоких циников. Жестокость

откладывается у них в подсознании и заставляет вести себя соответственно, но уже с ровесниками, животными, да и с самими родителями.

Третьим фактором считают окружающую действительность. Как известно, личность подростка формирует семья и общество. Переходный возраст – это период, когда ребенок, как губка, впитывает в себя всю негативную информацию. У некоторых получается ее «фильтровать», а у некоторых, к сожалению, нет. Агрессивное поведение появляется у тех подростков, которые часами смотрят жестокие фильмы, передачи о насилии. Подобные вещи у человека с нормальной психикой вызвали бы жалость, страх и сострадание. Если ребенок смотрит такие передачи с удовольствием, и на лице не дрогнет ни одна мышца – такой подросток, скорее всего, будет решать свои проблемы, применяя силовые методы. Еще одной причиной подростковой агрессии является слабохарактерность подростка, его заниженная самооценка, желание тянуться к лидерам. Есть своего рода правила, которые помогут избежать агрессивного поведения и искоренить его. Прежде всего, в семье должен быть нормальный микроклимат. Поведение подростка – это зеркальное отражение отношения к нему. Психологи советуют: ни в коем случае не стоит применять грубость и жестокость при общении со своим чадом, ведь, смотря на вас, ребенок берет пример. Общайтесь с ним на равных и ни в коем случае не унижайте. Нужно следить за тем, чтобы ребенок не увлекался фильмами и передачами со сценами насилия. Вместо этого необходимо постараться увлечь подростка чтением, спортом или еще каким-нибудь полезным делом. Нужно учить решать своего ребенка проблемы с помощью головы, а не кулака, если это возможно.

Педагоги и психологи рекомендуют поднимать подростку самооценку, развивать в нем самостоятельную личность, которая не будет следовать за стадом, а будет иметь на все личное мнение. Необходимо проводить с подростком чаще свободное время, играть с ним в футбол или ходите в кино, выезжайте семьей на природу.

Ребенка нужно всегда учить добру, привлекать к благотворительности, к помощи старикам и брошенным животным. Он должен ценить каждую мелочь, сделанную в помощь кому-то, чтобы ему захотелось делать это снова и снова. Подросток, который соприкоснулся с горем другого человека, не сможет причинить зло никому. В случаях серьезного проявления агрессии нужно срочно обращаться к психологу, который сможет помочь подростку правильно выплескивать негативные эмоции и владеть собой.

Подростковая агрессия – явление довольно неприятное и болезненное для родителей. Нужно стараться делать все, чтобы агрессивное поведение подростка не вылилось в тяжелые последствия, и быть внимательным к своим детям.

#### ***Библиографический список***

1. Алфимова, М. В., Трубников, В. И. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112-121.
2. Бандура, А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс ; пер. с англ. Ю. Брянцева, Б. Красовского. – М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 223 с.
3. Горьковая, И. А. Медико-психологическое исследование формирования характера делинквентных подростков / И. А. Горьковая : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 1992. – 22 с.
4. Иванова, Л. Ю. Агрессивность, жестокость и отношения старшеклассников к их проявлениям / Л. Ю. Иванова // Проблемы личности, профилактика отклонений в её развитии. – М. : Колос, 1993. – С. 121-125.
5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 223 с.
6. Исаев, Д. Д. Типологические модели поведения подростков с различными формами аддиктивного поведения / Д. Д. Исаев [и др.]. – СПб. : Питер, 1997. – 189 с.
7. Лановенко, И. П. Борьба с групповыми правонарушениями / И. П. Лановенко. – Киев : Украина, 1981. – 176 с.
8. Левитов, Н. Д. Психическое состояние агрессии / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 23-29.
9. Личко, А. Е. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков / А. Е. Личко, Ю. В. Попов. – М. : Премьера, 1988. – 256 с.
10. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3-18.

***Кутырева Е.А.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тырина М. П., канд. пед. наук, доцент*

## **ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Восприятие является одним из ведущих видов детской музыкальной деятельности. Оно доступно детям с самого рождения, хотя, как показывают современные исследования психологов, этот вид деятельности активизируется уже в перинатальном периоде.

В.Г. Белинский писал: «Влияние музыки на детей благодатно, и чем ранее они начнут испытать его на себе, тем лучше для них. Они не переведут на свой детский язык ее невыговариваемых глаголов, но запечатлеют их в сердце, – не перетолкуют их по-своему, не будут о ней резонировать; но она наполнит гармонией их юные души...» [1, с. 12].

Все мы знаем, что только через живое общение со взрослыми ребенок научится говорить, только находясь в музыкальной среде, ребенок овладеет музыкальным языком, научившись чувствовать и осмысливать выразительность музыкальной речи, будет испытывать потребность в ней.

Большинство педагогов-психологов и музыкантов рассматривают процессы музыкального восприятия детей дошкольного возраста с 4-7 лет и старше. Но мы рассмотрим ранний период, с 2 до 3 лет, поскольку уже в этом возрасте происходит интенсивное развитие мозга, создается потенциал для последующего обучения. Ещё Л.С. Выготский говорил о том, что «обучение опирается не столько на уже созревшие функции, сколько на созревающие... ребенок развивается в самом процессе обучения»

Музыка может восприниматься различными способами. Так, например, М. Мартено предложил следующую классификацию:

- пассивное восприятие – ребенок слышит звук радио, но занят другим делом;
- частично активное восприятие – малыш слушает и одновременно предаётся своим мыслям: музыка в данном случае служит для него источником вдохновения;
- активное – ребенок требует исполнения той или иной песенки, поет отрывки из нее или, слыша мелодию, начинает танцевать». Можно привести такой пример: на территории Спасо-Ефимиевского монастыря в летней трапезной обедала маленькая девочка (около 3 лет). Услышав звон колоколов, она вылезла из-за стола и начала двигаться. Танцевать ей было неудобно: малышка два раза качнулась туловищем, но потом стала размахивать кистями рук, попадая «в долю» с колоколами [4, с.89].

Все три вида должны присутствовать в жизни ребенка постоянно, «перенасытить» музыкой нельзя, если грамотно подходить к выбору произведений. В раннем возрасте дети любят повторять, они просят вновь и вновь прослушать то, что им понравилось, поэтому возникает некоторая цикличность прослушивания произведений.

Н.А. Метлов пишет о том, что в младшей группе нужно для прослушивания давать детям только вокальные произведения, без сопровождения. Но Б.Л. Яворский, напротив, отвергал мнение о том, «что дети не поймут взрослой музыки», говоря о доступности содержания произведения и силе его эмоционального воздействия.

К сожалению, базовые программы дошкольного воспитания ориентируются на репертуар, написанный специально для детей. Не умаляя композиторского дарования, мы подчеркиваем, что нельзя лишать детей знакомства с серьезными шедеврами музыкального искусства.

Рассмотрим восприятие музыки как вида музыкальной деятельности на занятиях в дошкольном учреждении, поскольку, в домашних условиях музыка, как правило, функционирует как фон или носит развлекательный характер.

Композиторы, пишущие музыку для детей, ограничиваются определенным набором тем, которые затрагивают именно жизненный мир ребенка, а потому близки ему. В произведениях, непосредственно отображающих специфический мир ребенка, на первом плане оказываются тематические линии, связанные с особенностями поведения и общения детей, например: «Упрямый братишка», «Плакса».

Доступными и наиболее распространенными для детей раннего возраста являются темы природы и животного мира. Издавна тема природы в творчестве композиторов является одной из самых поэтических и любимых. Несколько слов можно сказать и о сказочных образах. При всём многообразии сказочных персонажей, характеризующих так или иначе мир фантазий, не следует углубленно изучать тему сказки с детьми раннего возраста. Однозначно, в творчестве композиторов преобладают негативные «страшилки».

Можно выделить три этапа работы, которые помогают структурировать и организовать процесс слушания музыки на занятиях:

1. Подготовительный этап: важно создать соответствующую атмосферу перед прослушиванием, потому что внимание детей раннего возраста неустойчиво, легко рассеивается. Самое главное в любом возрасте перед началом прослушивания «услышать тишину». М. Смирнова приводит удивительно точные слова Г. Нейгауза о роли тишины: «Звук должен быть окутан тишиной, он должен покоиться в тишине, как драгоценный камень в бархатной шкатулке...»

2. Этап восприятия музыки: музыкальное произведение звучит в аудиозаписи или в живом исполнении педагога. Качество исполнения должно быть достаточно высоким, иначе, получая «некачественную» музыку, дети будут получать негативные эмоции.

3. Оценочный этап: дети сели, приготовились, звучит музыка, и после окончания звучания произведения педагог может показать картину или игрушку, использовать наглядные материалы.

После прослушивания педагог спросит у ребят: «О чём рассказал композитор?» И как подсказку покажет ребятам иллюстрацию, подобранную к произведению. Часто на помощь приходит игрушка. Дети не многословны, в их словаре еще очень мало слов, которые могут передать то, что они услышали. Например, на занятии было прослушано произведение К. Сен-Санса «Лебедь». Дети слушали очень внимательно. Первая «очнулась» Нина (2 года 9 месяцев): «вода течёт». Тонкое наблюдение ребенка, который услышал переливы, мерное течение воды. Мы посмотрели на изображение лебедя. На втором занятии после повторного прослушивания ребята маленько сгрустнули. При повторном прослушивании используется двигательная активность детей для лучшего запоминания произведения.

Подводя итог, можно сказать, что занятия по слушанию музыки предполагают три этапа работы. Для малышек очень важно музыкальное развитие, у них улучшается память, они становятся более усидчивыми. Проще говоря, у музыкальной деятельности одни плюсы, главное, правильно подобрать произведение.

#### **Библиографический список**

1. Метлов, Н. А. Музыка детям / Н. А. Метлов. – М. : Просвещение, 1985. – 125 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 4. Детская психология. – М. : Наука, 2008. – 398 с.



3. Тарасова, К. В. Дети слушают музыку / К. В. Тарасова, Т. Г. Рубан. – М. : Колосс, 2007. – 165 с.
4. Радынова, О. П. Музыкальные шедевры: Авторская программа и методические рекомендации / О. П. Радынова. – М. : Пресс, 2010. – 187 с.

*Леонова А.В.*  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Алеева Ю.В., канд. пед. наук, доцент*

## **РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА В ПОЗНАНИИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

В современном образовательном пространстве развитое исследовательское поведение рассматривается не как узкоспециальная личностная особенность, требующаяся для небольшой профессиональной группы научных работников, а как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме и компетентности в любой сфере культуры. И даже шире – как стиль жизни современного человека. Поэтому от современного образования требуется уже не простое фрагментарное включение методов исследовательского обучения в образовательную практику, а целенаправленная работа по развитию исследовательских способностей, специально организованное обучение детей умениям и навыкам исследовательского поиска. Это важно еще и потому, что самые ценные и прочные знания добываются самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий. Напротив, знания, усвоенные путем выучивания, по глубине и прочности обычно существенно им уступают. Не менее важно и то, что для ребенка естественнее и потому гораздо легче постигать новое, действуя подобно ученому (проводить собственные исследования – наблюдая, ставя, эксперименты, делая на их основе собственные суждения и умозаключения), чем получать уже добытые кем-то знания в «готовом виде».

Современная психология интенсивно изучает механизмы функционирования исследовательского поведения и развития исследовательских способностей ребенка, а педагогика разрабатывает теорию и методику исследовательского обучения.

Н.Н. Поддьяков отмечал, что главным средством познания окружающего мира является детское экспериментирование, направленное на преобразование объекта с целью познания, результатом которого является формирование обобщенных способов практического исследования ситуаций [1].

Целенаправленное развитие исследовательского поведения ребенка путем построения образовательного процесса на основе использования методов самостоятельного исследовательского поиска стало для нашей работы основным. Маленькие дети рождаются исследователями, но стоит им немного подрасти, как по этому параметру их несложно дифференцировать на тех, кто наиболее склонен и способен к активному исследовательскому поиску, и тех, кого это меньше привлекает, у кого это хуже получается.

Исследование, исследовательское поведение – это неотъемлемая часть поведения любого живого существа, условие его выживания в изменяющейся среде, условие развития и даже здоровья. Мотивом, мотивацией исследовательского поведения является так называемая любознательность.

Изучение исследовательских способностей детей может успешно осуществляться в ходе наблюдений. Наблюдая за поведением детей в ситуациях, требующих исследовательского поведения, нами были определены следующие критерии:

- умение видеть проблемы;
- ставить вопросы;
- выдвигать гипотезы;
- давать определение понятиям;
- классифицировать;
- наблюдать;
- умения и навыки проведения экспериментов;
- умение делать умозаключения и выводы;
- структурировать материал;
- объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

По ним вполне можно оценивать весь комплекс составляющих, требуемых в ситуациях исследовательского поведения. На эти критерии следует ориентироваться и при решении задачи развития исследовательских способностей. Поисковая активность важна как фактор регулирования психического и соматического здоровья. Неудовлетворенная потребность в творческом исследовательском поведении у человека может привести к тяжелым расстройствам нервной системы и даже психическим заболеваниям. Внешнее, насильственное ограничение поисковой активности приводит к ущемлению одной из наиболее значимых человеческих потребностей – потребности в исследовательском поиске.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были установлены три причины успешного исследования дошкольников:

- 1) наличие у детей знаний и представлений разного уровня о системах взаимодействий;

2) тенденция дошкольников к использованию комплексных, комбинированных манипуляций и организации их в стратегии комбинаторного перебора;

3) особенности познавательной мотивации и целеобразования у детей при обследовании многофакторных объектов.

#### *Библиографический список*

1. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Просвещение, 1977. – 271с.

*Леуцук С.А.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тырина М.П., канд. пед. наук, доцент*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Подходы к трактовке образования различны. Оно рассматривается как система представлений и понятий, являющихся составной частью психики человека и определяющих его поведение; как процесс приобщения личности к культуре; как специальный социальный институт, разрабатывающий и реализующий систему мер, организующих и направляющих процесс приобщения личности к культуре. Несмотря на эти различия, едино мнение о значимости образования. От него зависят перспективы развития общества, социальный и экономический прогресс, возможность поиска и освоения новых компетенций, принятия нестандартных решений.

Проблема качества образования в мире существовала всегда. И особенно актуальной стала в настоящее время, что определяется рядом причин: ускорением научно-технологического прогресса и усилением зависимости темпов развития общества от уровня и масштабов образования; переходом общества к фазе становления информационной цивилизации; разворачиванием процесса глобализации (быстрое накопление научных данных и их устаревание); интернационализацией образования, предполагающей сближение качественного уровня работы образовательных систем различных стран, соответствие подготовленности молодежи некоторым всеобщим критериям и нормативам [3].

Качество образования – это комплексный показатель, включающий следующие составляющие:

- соотношение цели и результата обучения;
- обеспечение степени удовлетворения ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых образовательных услуг;
- определенный уровень знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций, умственного, физического и нравственного развития личности.

В то же время, это система, модель, организация и процедуры, гарантирующие обучающимся необходимое общественное развитие.

Современный отечественный и зарубежный опыт позволяет сформулировать некоторые педагогические принципы качественного образования:

- личностно ориентированный и развивающий характер образовательных программ и технологий обучения с учетом образовательных потребностей обучающихся, компетентностный подход и профилизация;
- системность, целостность и вариативность содержания образования и видов деятельности, множество точек зрения на проблему и множество граней ее решения;
- проблемность и диалогичность содержания, диалогичность характера взаимодействия субъектов образования в учебном процессе, переход на субъект-субъектные отношения педагога и обучающегося;
- активность и самостоятельность обучающихся как субъектов образования, творческая деятельность по саморазвитию, самоопределению, самореализации и становлению себя;
- рефлексивность как осознанность содержания, способов деятельности и собственных изменений;
- модульно-блочный принцип организации содержания образования и деятельности обучающихся;
- принципы опережения при обучении и развитии, поддерживающей мотивации, самообучения, самоконтроля и самокоррекции;
- ориентация субъекта на будущее содержание жизни и деятельности, гуманистические ценности и идеалы; знания из будущего, в котором обучение не школа памяти, а школа мышления; созидание человеком образа мира в самом себе посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры [2].

Повышение качества образования – это процесс, обуславливающий реформирование образования и продвижение в направлении формирования новых смыслов и ценностей, содержания образования и подходов к методам обучения, контроля и оценки результатов образовательной деятельности. В условиях настоящего времени образование должно быть современным, передовым, поддерживающим объективные тенденции общественного развития, открытым по отношению ко всему новому.

Дошкольное образование – очень важное звено в общей системе образования. Развитие, воспитание и обучение ребенка в период от рождения до 6 (7) лет имеет значение для всей будущей жизни человека. Качество дошкольного образования напрямую зависит от уровня компетентности педагогов, работающих с детьми. В связи с этим одной из основных задач становится обеспечение дошкольных образовательных учреждений высокопрофессиональными кадрами, способными обеспечить эффективную реализацию программ дошкольного образования.

Значимое место в процессе подготовки специалистов для дошкольных учреждений занимает формирование их дидактической культуры как важнейшей составляющей профессионально-педагогической культуры, позволяющей эффективно осуществлять профессиональную деятельность в новых организационно-педагогических условиях. Это требует перевода профессионально-педагогической подготовки на новый уровень: формирование дидактической культуры будущего педагога дошкольного образовательного учреждения как интегрального качества личности, обеспечивающего продуктивную педагогическую деятельность.

В основе рассмотрения дидактической культуры будущего педагога ДОУ лежит теоретический подход профессора И.Ф. Исаева, который ввел в научный оборот термин «дидактическая культура». Согласно этому подходу, дидактическая культура структурно включена в технологический компонент, а функционально относится к обучающему компоненту профессионально-педагогической культуры. В структуре дидактической культуры педагога И.Ф. Исаев выделяет следующие группы профессионально-личностных ценностей: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества. Взаимодействуя, эти компоненты образуют систему, которая, с одной стороны, создает условия для личностного самоопределения, самореализации и саморазвития педагога. С другой стороны, позволяет реализовать возможности личностей воспитанников, так как дидактическая деятельность строится с учетом образовательной перспективы и на основе оптимизации имеющихся дидактических условий [1].

Неоспоримо, что качество образования зависит от качества преподавания, от имеющегося уровня дидактической культуры педагога и уровня управления качеством образования. Очевидна связь между проблемой качества образования и проблемой формирования дидактической культуры специалистов. Этот факт требует дальнейшего изучения на теоретическом уровне и определяет актуальность разработки и внедрения модели формирования дидактической культуры будущего педагога дошкольного образовательного учреждения в практике.

#### ***Библиографический список***

1. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Каким должен быть образовательный стандарт / под ред. Л. П. Кезиной и В. Д. Шадрикова. – М., 2002. – 176 с.
3. Панкова, Н. В. Актуальные проблемы развития сферы образования в России / Н. В. Панкова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. – 2007. – № 3 (34). – С. 159-163.

***Линк А.В.***  
*Новокузнецк, НФИ КемГУ*  
*Научный руководитель:*  
*Лаптева И.Д., канд. пед. наук, доцент*

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ**

В современном обществе происходит повсеместное внедрение информационных технологий. Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образовательной системы. Модернизация образования требует смены образовательных парадигм, в том числе и за счет освоения новых педагогических технологий, обеспечивающих принципиальную переориентацию учебного процесса и позволяющих напрямую подойти к развитию мотивации учащегося к познавательной деятельности. В число таких технологий входит обучение с использованием средств информационных технологий, имеющее определенные преимущества перед стандартными средствами обучения в ряде параметров, таких как наглядность представления материала, быстрота обратной связи, интерактивность режима обучения, оперативность получения результатов, упрощенный процесс обновления информации, простота и интуитивность применения. Интерактивные информационные средства могут стать инструментом новой формы познания мира и инновационного подхода к обучению. Проникновение современных интерактивных информационных технологий в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения, обеспечив тем самым основу для формирования познавательного интереса учащихся. Основными целями интерактивных информационных технологий в процессе образования являются усиление интеллектуальных и творческих возможностей школьников в информационном обществе и, как следствие, повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

Проведенный нами анализ современного состояния педагогической теории и практики позволил выделить ряд противоречий: между объективной потребностью в использовании информационных технологий для организации учебного процесса в рамках традиционной классно-урочной системы и недостаточно высоким

качеством разрабатываемых продуктов программного обеспечения; между необходимостью повышения качества знаний обучающихся по учебным дисциплинам и повышению познавательного интереса к их изучению, и недостаточно рациональным и эффективным использованием основных и дополнительных возможностей интерактивных информационных технологий, как следствие некачественной подготовке учителей, их компетентности в использовании новых информационных технологий; между потребностью использования интерактивных информационных средств как новейших средств обучения и отсутствием мотивации учителя к освоению новых образовательных технологий; между востребованностью информационных технологий в процессе обучения и их эпизодическим использованием. Устранение данных противоречий возможно путем использования интерактивных информационных технологий и средств в процессе обучения.

Информационные технологии являются мощным средством обучения, которое способно повысить его эффективность, создать мотивацию ученика. В современных условиях проблема интереса, прежде всего, как важнейшего стимула развития личности все больше привлекает к себе внимание учителей и педагогов, ищущих эффективные приемы и средства обучения. Интерес является одним из постоянных сильнодействующих мотивов любой деятельности человека. Одна из наиболее важных областей интереса – познавательный интерес. Исследования трудов авторов (А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) позволили нам взять за основу авторские толкования понятия «познавательный интерес» и сделать вывод, что познавательный интерес – это мотив, лежащий в основе учебной деятельности, придающий ей творческий, устремленный характер.

На наш взгляд формирование познавательного интереса у учащихся на различных школьных дисциплинах будет осуществляться намного эффективней средствами интерактивных информационных технологий обучения. Использование интерактивных информационных технологий позволит повысить мотивацию учения школьников, прежде всего, благодаря новизне работы с новыми информационными техническими средствами, благодаря обеспечению выполнения таких условий как, ориентация на потребности учащихся, готовность учащихся и учителя к применению интерактивных информационных средств в процессе обучения и их активное использование.

Следует отметить, что внедрение новых информационных технологий обучения способствует индивидуализации образовательного процесса с учетом уровня подготовленности каждого ученика, его индивидуальных особенностей усвоения материала, интересов и потребностей. А также стимулированию стремления учащихся к постоянному самосовершенствованию. В условиях постоянного и динамического обновления и изменения форм и методов организации учебной и вне учебной деятельности учеников, информационные технологии способствуют повышению гибкости и мобильности учебного процесса и, конечно же, формированию и развитию познавательного интереса школьников [6].

Одним из интерактивных информационных средств, способным повысить уровень познавательного интереса учащихся, является электронная интерактивная доска. Интерактивная доска – это современное средство, обладающее всеми качествами традиционной школьной доски, имеет более широкие возможности графического комментирования экранных изображений, позволяет естественным образом (за счет увеличения потока предъявляемой информации) увеличить учебную нагрузку учащегося в классе, обеспечивает эргономичность обучения, способствует креативному обучению, построенному на «аудиовизуальном диалоге» [8]. Интерактивная доска может стать хорошим помощником, но важно понимать, что эффективность работы с ней во многом зависит от того, как и насколько рационально учитель применяет ее те или иные возможности. Интерактивная доска с ее демонстрационно-наглядно-интерактивными возможностями – одно из средств поддержания и удержания интереса ученика. Задания с использованием интерактивной доски сосредотачивают учащегося на решении той или иной задачи, вызывая энтузиазм и создавая дополнительную мотивацию для посещения уроков. Применение интерактивных досок в процессе обучения детей позволяет сделать этот процесс более увлекательным и наглядным [2].

В использовании электронной интерактивной доски на уроке в процессе обучения можно выделить ряд основных преимуществ. Одно из них это то, что интерактивная доска способствует развитию положительной мотивации к изучению предмета за счет возможности самостоятельного управления объектами на доске, а также благодаря созданию ярких образов и впечатлений, что способствует более полному и глубокому восприятию учебного материала. Интерактивные доски передают информацию слушателям быстрее, чем при использовании стандартных средств. Интерактивные доски позволяют наиболее полно раскрыть творческий потенциал учителя и учащихся. Использование интерактивных досок на уроке позволяют учителю увеличить передачу и восприятие материала за счет увеличения количества иллюстративного материала на уроке, будь то картинка из интернета или крупномасштабная таблица, текстовый файл или географическая карта. Более того проверка знаний обучающихся при помощи использования интерактивной доски становится более динамичной. Программное обеспечение интерактивных досок позволяют учителю в быстром темпе создавать поправки в имеющемся методическом материале непосредственно на уроке, адаптируя его под конкретного ученика в конкретной ситуации. Интерактивные доски позволяют выполнять как индивидуальную работу ученика, так и коллективную.

Но, несмотря на большой спектр преимуществ использования интерактивной доски, существует и ряд недостатков: стоимость интерактивной доски намного выше, чем стандартной. Ремонт или замена какой-либо части интерактивной доски также очень дорогостоящая процедура. Один из самых явных недостатков - это отсутствие или малодоступность программного обеспечения, по крайней мере на данный момент. Более того, использование интерактивной доски в процессе обучения должно быть ограничено согласно требованиям

выполнения санитарных норм [9]. Подготовка к уроку с использованием информационных технологий занимает длительное время. Но, впоследствии, как итог проведенной работы накапливается в виде целых циклов уроков и практикумов, которые составляют интеллектуальное и методическое богатство учителя. И лучшей наградой служит возрастающий интерес учащихся к предмету, радостное ожидание ими каждого следующего урока, их желание помочь учителю подготовить очередной урок с применением информационных технологий [3].

Таким образом, в мировой образовательной практике процесс передачи знаний невозможно представить без использования информационных средств обучения, однако вопрос эффективности их применения недостаточно изучен на современном этапе развития образования. В ходе работы было выявлено, что к числу позитивных факторов, определяющих использование информационных технологий в обучении, относятся более глубокое понимание изучаемого материала, повышение познавательного интереса школьников, значительное сокращение времени обучения, улучшение показателей памяти, воображения, мышления, внимания, развитие личностных качеств учащихся.

#### **Библиографический список**

1. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М.-Л., 1935.
2. Гусакова, Е. М. Электронная интерактивная доска: программное обеспечение и технические характеристики, влияющие на эффективность обучения / Е. М. Гусакова // Интеграция образования. – № 1 (70). – 2013.
3. Иванов, В. Л. Электронный учебник: системы контроля знаний / В. Л. Иванов // Информатика и образование. – М., 2002. – 375 с.
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1981.
6. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М., 1983. – С. 69-87.
7. Полат, Е. С. Новые педагогические технологии : пособие для учителей / Е. С. Полат. – М., 2002. – 442 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973.
9. Яшкинас, В. К. Мел и тряпка уходят в прошлое / В. К. Яшкинас. // Шаг за шагом. – 2007. – № 4. – С. 15.
10. “Interactive Whiteboards in Education” (UK) //TechLearn, The Network Centre, Innovation Close, York Science Park, York, YO10 5ZF//URL: [URL: http://www.jisc.ac.uk/uploaded\\_documents/Interactivewhiteboards.pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Interactivewhiteboards.pdf)

*Меннер А.Э.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шадрин А.Н., канд. пед. наук, доцент*

### **КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

Социальная напряженность в стране порождает проявление в жизни современного общества агрессии, жестокости, нетерпимости, причем агрессивное поведение подростков приобрело в последнее время массовый характер, что поставило это явление в центр внимания социологов, педагогов, психологов, медицинских работников и правоохранительных органов.

Большинством исследователей агрессия рассматривается как «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.)» [1, с. 16]. Агрессивное поведение - это периодически повторяющееся проявление агрессии как ситуативной реакции. Выделяют следующие виды агрессии: физическая агрессия, вербальная агрессия, прямая агрессия, косвенная агрессия, инструментальная агрессия, аутоагрессия и другие.

Подростковая агрессия обусловлена определенными факторами:

- индивидуальные особенности личности подростка, находящегося в психологически трудном возрастном периоде личностного и физического становления;
- отклонения от нормы в состоянии психологического и физического здоровья и развития (несоответствие физическому развитию, отставание в росте, возрастные кризисы, акцентуация характера);
- нарушения в сфере межличностных взаимоотношений (изоляция от сверстников, непопулярен, конфликтен, отчужден);
- ошибки педагогов (превышение педагогической власти; лишение ребенка индивидуальных стимулов; противоречивость предъявляемых требований; конфликтные отношения между родителями ученика и учителями или между учеником и учителями и др.);
- социально-педагогической запущенность, когда подростки ведут себя агрессивно в силу своей невоспитанности, отсутствия необходимых позитивных знаний, умений и навыков;
- отсутствие условий для самовыражения, незанятость полезными видами деятельности, отсутствие позитивных и значимых социальных и личностных жизненных целей и планов;
- низкая или завышенная самооценка;
- социальные причины (противоречия в обществе, в микросоциуме);
- психотравмирующие ситуации (развод родителей, смерть близких, перемена места жительства и т.д.)

Кроме того, проявление агрессии у подростков может быть вызвано отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения; зависимостью ребенка от норм, ценностей группы, к которой он принадлежит; протестом против действительности или требований взрослых, смешением социальных и личностных ценностей с позитивных на негативные.

Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков должна быть направлена на формирование социально значимых качеств личности подростка, необходимых ему для успешной социальной адаптации в процессе жизнедеятельности, и устранение десоциализирующих влияний со стороны ближайшего окружения, вызывающих проявление агрессивности в различных ситуациях и деструктивные действия, целью которых является нанесение вреда или оскорбления окружающим. Агрессивное поведение подростка свидетельствуют о том, что он не смог справиться с проблемами и трудностями, возникшими в его жизни, и задача педагога выявить эти проблемы и помочь подростку преодолеть их.

Исследователи выделяют следующие функции педагогической коррекции:

- социально-защитная, заключающаяся в формировании у ребенка защитных механизмов, обеспечивающих его адаптацию и комфортное самочувствие в социальной сфере;
- воспитательная, предполагающая воспитание силы воли у ребенка и умения контролировать свои эмоции, адекватно оценивать имеющиеся потребности;
- компенсаторная, формирующая альтернативные агрессивному образцы и стереотипы поведения в различных ситуациях;
- стимулирующая, направленная на активизацию положительной, социально-полезной, предметно-практической деятельности подростка, отвечающей его интересам, способствующей удовлетворению потребностей в общении, самореализации и самовыражении [3, с.13].

Одной из мер, предотвращающих и контролирующей подростковую агрессию, а также ослабляющих ее, является физическая культура, которая рассматривается современной педагогической наукой как особый способ предупреждения отклонений в поведении подростков, способствующий воспитанию физических и нравственных качеств, связанных с формированием всесторонне развитой личности. Физическая культура, являясь составной частью общей культуры личности, во многом определяет ее социальный и нравственный статус и может быть решающим фактором предупреждения и преодоления отклонений в поведении подростков.

Физическая культура воздействует непосредственно не на предметы внешней природы, а на жизненно важные качества, свойства и способности подростка, «которые получены в виде задатков, передающихся по наследству и развивающихся в течение жизни поколений под влиянием условий деятельности и воспитания» [4, с. 56]. Вовлечение подростков в физкультурную деятельность дает также возможность активно противостоять распространению вредных привычек, способствовать здоровому образу жизни и является альтернативой агрессивному поведению.

Работу по коррекции агрессивного поведения подростков с использованием физической культуры и спорта необходимо проводить в следующих направлениях:

- диагностика уровня нравственности и воспитанности, психофизического состояния и физического развития подростков с агрессивным поведением;
- выявление двигательных способностей, физической подготовленности;
- определение мотивации и потребностей подростков различных возрастных групп к физкультурно-оздоровительной деятельности, формирование устойчивого интереса к систематическим занятиям физическими упражнениями;
- усиление деятельности в той области физкультурно-спортивной деятельности, в которой он может достигнуть хороших результатов;
- постоянная интенсификация положительного развития личности, формирование ведущих положительных качеств;
- усвоение и накопление социально ценного жизненного опыта в процессе сочетания занятий физической культурой и спортом с социально полезными видами деятельности;
- накопление навыков нравственного поведения, так как двигательная деятельность, развиваясь в условиях соперничества, наглядно показывает положительные и отрицательные стороны поведения;
- развитие волевых качеств личности;
- искоренение вредных привычек и формирование здоровых привычек, навыков самоконтроля за стрессовыми ситуациями.

Для снижения уровня агрессивности подростков, формирования адекватной самооценки, развития физических и нравственно-этических качеств, повышения мотивации к физкультурной деятельности в коррекционной работе могут быть использованы предложенные в исследовании В.А. Кабачкова принципы и методы организации занятий:

- предоставление агрессивным подросткам ведущих ролей при выполнении упражнений (приеме нормативов, тестировании, проведении эстафет);
- педагогически правильная расстановка занимающихся в ходе освоения нового материала (первыми выполняют упражнения агрессивные подростки);
- создание таких педагогических ситуаций, при которых у агрессивных учащихся также могут быть неудачи; извлечение максимальной пользы из неудачного выполнения упражнения агрессивными подростками; временное отстранение агрессивных подростков от занятий, но с обязательным их присутствием; справедливое

решение конфликтных ситуаций; проведение групповых бесед с акцентом на положительных сторонах деятельности учащихся, умышленно умалчивая об отрицательных; поддержка инициативы, самостоятельности, взаимопомощи при освоении физических упражнений [2, с. 60-63]

В процессе организации и проведения коррекционной работы среди подростков агрессивного поведения необходимо учитывать индивидуальные особенности подростков их интересы и потребности, постоянно отслеживать изменения, происходящие в их личности и поведении, и мониторинг факторов проявления агрессии для оперативной оценки ее эффективности.

Таким образом, физическая культура и спорт способствуют совершенствованию двигательных способностей, повышают мотивацию к учебной и физкультурно-оздоровительной деятельности, развивают физические и нравственно-этические качества и позволяют более эффективно вести работу по профилактике агрессивного поведения среди подростков.

#### **Библиографический список**

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
2. Кабачков, В. А. Влияние занятий различными видами спорта на психическую устойчивость и физическую подготовленность подростков с асоциальным поведением / В. А. Кабачков, С.Ю. Тюленьков, В. А. Куренцов // Теория и практика физической культуры. - 2003. - № 10. - С. 60-63.
3. Ковальчук, А. В. Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Ковальчук. – Кострома, 2005 – 22 с.
4. Новичкова, Н. Г. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков средствами физической культуры / Н. Г. Новичкова : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 184 с.

*Москаленко Т.В., Щербак Ю.Е.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Шувалова М.Н., канд. пед. наук, доцент*

## **ПРОСВЕЩЕНИЕ КИЕВСКОЙ РУСИ**

Украина, Крым! События, происходящие здесь, в центре внимания СМИ. Благодаря проведенному референдуму, 97 % населения (украинцы, русские, крымские татары) изъявили свою волю: Крым и Севастополь вошли в состав РФ. Напряженная обстановка, разобщенность украинского народа, беспорядки, митинги, вражда – так лишь несколькими словами можно охарактеризовать сложившуюся ситуацию в этой стране.

А что же на Украине? Власть в Киеве нелегитимная, русский язык лишен статуса государственного, хотя на Украине проживает 15 миллионов русских, что составляет 1/3 всего населения; рост неонацизма, национализма, искаженность современного сознания народа и, как следствие, потеря моральных и духовных ценностей.

В течение 23 лет, как Украина – самостоятельное государство, не замечен рост экономики, успехи в области здравоохранения, образования, культуры.

Национальным героем стал Бандера – преступник, приспешник гитлеровской Германии. Почему часть населения, особенно Западной Украины, среди которого много молодых людей, явилась сторонниками Майдана? Они не знают своего прошлого, своих корней?

В.Г. Белинский писал: «Мы вопрошаем прошлое, чтобы оно нам объяснило настоящее и намекнуло на будущее».

Обратимся к истории украинского народа. На восточной части Европейского континента с древнейших времен проживали славяне.

Вопрос о происхождении восточных славян, а также термина «Русь», как отмечают историки, затруднено из-за отсутствия достаточно полных письменных источников и остается до сих пор дискуссионным. Существуют различные версии, точки зрения.

В VI-VII вв. в византийских документах упоминаются «анты», под которыми ученые подразумевали всех восточных славян. В ранних первоисточниках фигурирует термин «скифы», а не славяне. «Скифы» – это собирательное имя многих народов – печенеги, половцы, вятичи, поляне, радимичи, кривичи и т.д. Все они занимали территорию между Черным и Балтийским морями, от Карпат до Оки и Волги.

Балтийское море в давние времена называли Варяжским. Слово «варяг» встречается у греческих писателей и под именем «варанги» подразумеваются наемные дружины северных людей – норманнов. В некоторых летописях отождествляли варягов и русь. У иностранных писателей Русь не смешивается с варягами, они говорят о народе «русь» и их жилища помещают у Черного моря.

Древнерусское государство как единое территориальное целое, с центром Киевом, сложилось во второй половине IXв. Летописец Нестор в «Повести временных лет» пытался открыть историческую задачу: «Откуда пошла Русская земля, кто в Киеве нача перве княжити и откуда Русская земля стала есть».

Из-за моря приходили варяги и брали дань у новгородских славян, кривичей и др. народов. Они прогнали варягов, стали сами «владеть землей», ставить города, но между ними начались усобицы. Они позвали на княжение одного из варягов, им стал Рюрик. После его смерти княжить в Новгороде стал его родственник Олег. Он покорил многие славянские и неславянские племена, а столицей Древнерусского государства сделал Киев, назвав его «матерью городов русских». Олега называли вешим, то есть мудрым.

Постепенно варяжская правящая династия Рюриковичей «ославянилась», а «Русь» превратилась в этническое имя. В IX веке «Русь» представляла собой небольшой участок Днепровского Правобережья с центром в Киеве и Южной границей на реке Рось. Складывалось представление о «Руси» как стране – государстве.

В X – XI вв. Киев стал крупным городом в восточной Европе, в котором было 400 церквей, 8 рынков, большое количество народа – торговым центром.

Цементирующей силой, объединившей все славянские народы была их языковая общность. Благодаря Кириллу и Мефодию возник письменный язык – славянский (старославянский или староболгарский), ставший единым для Руси, Болгарии, Сербии и Моравии.

Как всем известно, в 988 г. князь Владимир Святославович осуществил Крещение на Руси.

Объединение славянских народов под властью Киева не являлось результатом внешних причин. Совместное решение проблем экономического, общественного и политического развития в рамках единой государственной целостности подвигло народы к содружеству, а также возможность противостоять внешним врагам и создание условий для мирного труда, как залога будущего страны.

Развитие, стабильность, величие и мощь Киевской Руси во многом определились состоянием культуры и образования. Нет истории без учета ценностей, созданных нашими предками. Формирование сознания, мировоззрения, аксиологической системы народа происходило в течение многих веков.

Начало становления национальной системы воспитания относится к периоду Киевской Руси, и первыми ее ростками является народная педагогика: это различные жанры фольклора: пословицы, поговорки, сказки, былины, потешки, песни, а также бытовые традиции, обряды и обычаи.

Письменность на территории Киевской Руси была известна в VI-VIII вв., еще в дохристианские времена славяне писали «чертами» и «резами». Введение усовершенствованной азбуки (Кириллицы) ускорило процесс распространения грамотности, позволило организовать обучение на родном языке, в то же время в странах Западной Европы обучение происходило на латинском языке.

На Руси возникают школы с учителями-священниками и появляются книжники – любители просвещения, переписчики книг. В 988 г. князем Владимиром Святославовичем были учреждены школы «книжного учения» для знатных людей, из среды его дружинников. В 1988 г. в Киеве было отмечено тысячелетие школ на Руси.

Период княжения Ярослава Мудрого историки характеризуют как период «интенсивного насаждения грамотности». При его дворе в Новгороде функционировала школа для 300 детей.

Школы открывает смоленский князь Роман Ростиславович, галицкий князь Ярослав Осмомысл. Начальная грамотность распространялась не только среди феодальной верхушки и духовенства, но и среди других слоев населения – купцов, ремесленников и даже крестьян.

Воспитание детей простых людей осуществлялось в семье: учили сельскохозяйственному труду, домашней работе. Обучение ремеслу проходило в доме мастера, одновременно обучали элементарной грамоте, церковному пению.

В 1086 г. при Киевском Андреевском монастыре внучкой Ярослава Мудрого Анной было открыто первое на Руси женское училище.

В XI-XII вв. появился ряд рукописных сборников как отечественных, так и переводных: «Изборник» Святослава, «Златоуст», «Молния», содержащие материал дидактической направленности, рекомендации по использованию методов и форм обучения, взятых из Древней Греции и Византии – «сократический метод», метод толкования.

В известном документе «Русская Правда» (XI в.) обнаружены математические задачи, помогающие выработке навыков в вычислительной практике и сельскохозяйственных расчетах.

А самым ценным, оригинальным памятником педагогической мысли является «Поучение детям» князя Владимира Мономаха. В нем речь идет о значении воспитания и образования, о роли труда, о примере родителей для детей, а главное – совет как любить Родину, защищать свою землю, быть гуманными, отзывчивыми, или, как сегодня принято говорить, толерантными. Педагогическая ценность этого «Поучения» неоспорима.

Благодаря христианству на Руси появляются каменное зодчество, мозаика, иконопись, фреска, создаются архитектурные шедевры мирового уровня. Заимствуя от греков технику строительного мастерства, древнерусские мастера переосмыслили их на основе вековых славянских традиций, а также народно-языческого восприятия.

Итак, история Киевского государства - это не только история украинского народа. Это период нашей общей истории, когда в итоге появилась возможность созреть и вырасти Украине, Белоруссии и Великолоссии. Мы все вместе были братскими народами и должны ими оставаться и сегодня.

По выражению историка Василия Осиповича Ключевского, Киевская Русь стала «колыбелью русского народа». Разные были столицы у Руси, но особое место среди них принадлежит Киеву.



Киевская Русь – это наша общая прародина, это наши истоки, это начало государственности, фундамент нашего Просвещения, образования, культуры. И мы, россияне, гордимся нашими родственными связями с украинцами и белорусами.

#### **Библиографический список**

1. Егоров, С. Ф. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV-XVII вв. / Академия педагогических наук СССР; [сост., биографические очерки, коммент. С. Д. Бабишина, Н. Митюрлова]. ; ред. тома: С. Ф. Егоров, Л. Н. Пушкарёв, Я. Н. Шапов; [вступ. ст. Д. С. Лихачева, Г. М. Прохорова]. – М. : Педагогика, 1985. – 366 с.
2. Фоменко, М. В. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Академия педагогических наук СССР; [сост. Н. П. Калениченко]; редкол.: М. В. Фоменко (отв. ред.) [и др.; биогр. очерки, коммент.: Л. И. Атлантова и др.]. – М. : Педагогика, 1988. – 635 с.
3. Греков, Б. Д. Киевская Русь / Б. Д. Греков. – М. ; Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1944. – 348 с.
4. Арсланов, Р. А. История отечества с древнейших времен до конца XX века : в 2 ч. / Р. А. Арсланов, В. В. Блохин, В. Г. Джангирян [и др.]. – М. : Уникум-Центр ; Поматур, 2000. – Ч. 1. – 368 с.
5. Карташев, А. В. Очерки по истории русской церкви : в 2 т. / А. В. Карташев. – М. : ТЕРРА, 1992-1993.
6. Платонов, С. Ф. Курс русской истории / С. Ф. Платонов. – М. : Вече, 2006. – 591 с.

**Першина Л.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Алеева Ю.В., канд. пед. наук, доцент*

### **СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Проблема человека как самоценности исторически актуальна. Особую значимость на современном уровне развития цивилизации приобретает субъектная выраженность человека, исследование процесса становления человека субъектом, его самореализация. Становление личности, как известно, достаточно сложный и длительный процесс. Особое место в этом процессе занимает дошкольное детство, которое А.Н. Леонтьев назвал периодом «первоначального фактического складывания личности».

Одним из ведущих направлений воспитания личности ребенка является формирование его активности. Вне активности невозможны ни познание, ни усвоение нравственного опыта, ни деятельность ребенка. Активность, самостоятельность, инициативность, творчество становятся ведущими в определении направленности развития в современных условиях [3].

В дидактике детского сада (Л.А. Венгер, Т.И. Ерофеева, Н.Н. Кондратьева, В.И. Логинова, Н.Н. Поддъяков, А.П. Усова и др. [1]) разрабатываются приемы обучения, способствующие постановке дошкольников в активную субъектную позицию. Освоение позиции субъекта деятельности возможно лишь тогда, когда личность ребенка не подавляется, если ему не пытаются навязать то, что в действительности ему чуждо.

В условиях качественно новой образовательной ситуации в стране – вариативности дошкольного и школьного образования, его гуманизации, внедрения личностно-ориентированного подхода возникла проблема формирования субъектной позиции ребенка. На сегодняшний день в педагогической теории и практике возникло противоречие между потребностью педагогов и коллективов ДООУ в совершенствовании подготовки детей к школе на основе активной позиции субъекта учебно-познавательной деятельности и отсутствии технологий её формирования [2].

В качестве проверки данного противоречия нами был проведен констатирующий эксперимент. Цель нашего эксперимента заключалась в выявлении уровня сформированности основных компонентов учебно-познавательной деятельности старших дошкольников.

В качестве основных компонентов учебно-познавательной деятельности вслед за исследователем нами были выделены:

- уровень сформированности мотивации (отношение к выполнению деятельности);
- сформированность умения принять учебную задачу;
- сформированность учебных действий;
- сформированность умения контролировать собственные действия;
- сформированность оценочных действий.

Исследование проходило на базе детского сада № 239 г. Барнаула. В исследовании были использованы методики: «домик», «графический диктант», беседы.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были получены следующие данные:

Таблица 1

| <b>Уровень сформированности мотивации детей подготовительной группы</b> |                                  |
|---|----------------------------------|
| <b>Уровни сформированности мотивации</b>                                | <b>Количество детей (абс. %)</b> |
| Высокий   | 60 %                             |
| Средний   | 40 %                             |
| Низкий  | 0                                |

Таблица 2

| <b>Уровень сформированности умений, связанных с принятием учебной задачи</b> |                                  |
|--|----------------------------------|
| <b>Уровни сформированности умений, связанных с принятием учебной задачи</b>  | <b>Количество детей (абс. %)</b> |
| Высокий  | 0                                |
| Средний  | 50 %                             |
| Низкий   | 50 %                             |

Таблица 3

| <b>Уровень сформированности учебных действий и контроля</b> |                                  |
|---|----------------------------------|
| <i>Уровни сформированности учебных действий</i>             | <b>Количество детей (абс. %)</b> |
| Высокий   | 10 %                             |
| Средний   | 40 %                             |
| Низкий  | 50 %                             |

Таблица 4

| <b>Уровень сформированности оценочных действий</b>       |                                  |
|--|----------------------------------|
| <b>Уровни сформированности оценивания своих действий</b> | <b>Количество детей (абс. %)</b> |
| Высокий  | 60 %                             |
| Средний  | 40 %                             |
| Низкий   | 0                                |

Таким образом, мы выявили уровни сформированности компонентов учебно-познавательной деятельности старших дошкольников и результаты занесли в таблицу 5.

Таблица 5

| <b>Уровни сформированности учебно-познавательной деятельности</b> | <b>Количество детей (абс. %)</b> |
|---|----------------------------------|
| Высокий   | 10 %                             |
| Средний   | 70 %                             |
| Низкий  | 20 %                             |

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо выделить ряд моментов:

во-первых, проведен анализ уровня сформированности учебно-познавательной деятельности старших дошкольников по следующим компонентам: мотивация, учебная задача, учебные действия, контроль, оценка;

во-вторых, в ходе анализа выявлена положительная мотивация учебно-познавательной деятельности старших дошкольников, а наибольшие затруднения детей выявлены при принятии учебной задачи и выполнении учебных действий, что указывает на недостаточную сформированность субъектной позиции старших дошкольников.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что формирование субъектной позиции ребенка дошкольного возраста является актуальной на сегодняшний день темой исследования. Остается открытым вопрос понятия «позиция субъекта учебной деятельности», а так же отсутствует четко разработанная технология по формированию позиции субъекта учебной деятельности у старших дошкольников. С этими вопросами мы связываем перспективы нашего дальнейшего исследования.

#### **Библиографический список**

1. Венгер, Л. А., *Готов ли ребенок к школе?* / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер – М. : Знание, 1994. – 192 с.
2. Дубских, В.А. *Организация учебно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста* / В. А. Дубских // Вестник Орловского университета. – 2012. – № 2. – С. 305-308.
3. Зимняя, И. А. *Педагогическая психология* / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

## **СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ СТУДЕНТА»**

Реализация Болонской декларации существенно изменяет вектор подготовки будущих специалистов, во главу угла ставится не столько овладение профессиональными знаниями, сколько ориентация на субъектное пространство личности, где человек приобретает определенную «траекторию своего движения», имея точки приращения, как в личностном, так и профессиональном аспекте. Решение данной проблемы видится во внедрении и реализации разнообразных стратегий индивидуализации обучения. В настоящее время в практике вузовского образования в Казахстане прослеживается устойчивая тенденция получения обучающимися не столько определенной профессии, сколько высшего образования как основы для дальнейшего развития, формирования профессиональной карьеры и жизненного пути. В этой связи особую значимость приобретает разработка индивидуальных образовательных маршрутов студентов, как основы для их дальнейшей самореализации, самоактуализации в личностном и профессиональном плане.

Как показывают результаты проведенного нами в 2012 году на базе Евразийского национального университета имени Л. Гумилева (n = 186 чел.) исследования мотивация получения высшего образования разнонаправлена, в ней прослеживается ориентация, как на профессиональное, так и личностное самоопределение и самоактуализацию. Перспективность высшего образования для дальнейшей жизни, карьеры значима для 30% первокурсников. Более 21 % опрошенных студентов связывают избранную специальность с реализацией своих интересов, потребностей, способностей, возможностью раскрытия всей полноты потенциала своей личности. Получение любого высшего образования явилось мотивом для поступления в вуз для почти 16 % первокурсников.

Несмотря на то, что термин «индивидуальный образовательный маршрут» достаточно прочно закрепился в педагогической терминологии, существуют различные подходы к определению данного понятия, что существенно затрудняет процесс разработки его содержательной составляющей и организационной реализации в практике современного вузовского обучения. Особую значимость это приобретает в условиях кредитной системы обучения, базирующейся на высокой степени академической свободы, самостоятельной поисковой учебной деятельности студентов, диверсификации содержания и сроков освоения образовательных программ, что актуализирует процесс определения сущности понятия «индивидуальный образовательный маршрут студента».

Если рассматривать этимологию французского слова *marche*, то оно обозначает ход, движение вперед и *route* – дорога, путь. В целом термин «маршрут» обозначает направление движения объекта, относительно определенных ориентиров и координат, с указанием основных пунктов [10].

Другие источники при определении термина «маршрут» акцентируют внимание на том, что это «путь следования, обычно заранее намеченный» [11].

До недавнего времени термин «маршрут» применялся исключительно вне сферы образования (транспорт, геология, путешествия и др.). Начиная с 90-х годов XX века проблема выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов получила разработку в исследованиях, посвященных процессу обучения и воспитания в системе среднего образования (Т.А. Алексеева, С.В. Воробьева, Е.С. Пискунова, А.П. Тряпицына и др.). При этом под индивидуальным образовательным маршрутом понимается целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая ученику позицию субъекта выбора, субъекта разработки, субъекта реализации при осуществлении учителями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [3; 9]. Данная программа содержит конкретно сформулированные цели, учебный план, внеаудиторные мероприятия, организационно-педагогические условия, подбор определенных педагогических технологий, систему методик педагогической диагностики, описание ожидаемых результатов. Индивидуальный образовательный маршрут, по мнению вышеуказанных ученых, складывается на основании изучения существующих образовательных проблем конкретных учащихся и определения эффективных путей их преодоления.

В.С. Лазарев представляет индивидуальный образовательный маршрут как субъектно-уровневый учебный план, составленный с учетом сформированности познавательной базы, образовательных потребностей, особенностей и склонностей субъекта образовательного процесса, предусматривающий обязательное выполнение минимума по нормативным предметам [5].

Практика реализации индивидуализированного обучения в вузовском образовании России и Казахстана в первом десятилетии двадцать первого века предлагала (В.И. Богословский, Н.А. Завалко, Н.Г. Зверева, В.В. Лоренц, М.Л. Соколова и др.) различные подходы для его осуществления, это кардинально повлияло на становление и оформление термина «индивидуальный образовательный маршрут студента».

Н.А.Завалко [6] в этот период вводит термин «индивидуальная образовательная стратегия личности», которое представляется сложным интегративным динамическим личностным образованием в единстве ценностного, мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, вбирающим в себя разные уровни взаимодействия внутреннего и внешнего для обучения и развития личности, специфические формы осознания

личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего и будущего. Определяющими социально-педагогическими условиями, обеспечивающими реализацию индивидуализации обучения в многоступенчатой системе образования (в том числе и на вузовской ступени), по мнению автора являются: объективная психолого-педагогическая диагностика образовательного потенциала личности; профессиональная компетентность педагогов, позволяющая подбирать адекватное зоне ближайшего развития личности содержание и технологии обучения; использование современных технологий обучения; педагогический мониторинг и менеджмент, оптимизирующие систему. Индивидуальный образовательный маршрут определяется автором как тактический компонент стратегии. В других исследованиях он описывается как путь восхождения к образованию, как программа, как вариативная структура учебной деятельности, как модель образовательного пространства.

По мнению В.И. Богословского, индивидуальный образовательный маршрут это определенный путь восхождения студента к образованию, который формируется с учетом объектных и субъективных факторов и осуществляется обучаемым самостоятельно [2].

В.В. Лоренц определяет индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемую дифференцируемую образовательную программу, обеспечивающую студенту позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательного стандарта при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации [8].

Н.Г. Зверева в своем исследовании представляет индивидуальный образовательный маршрут как вариативную структуру учебной деятельности студента, отражающую его личностные особенности, проектируемую и контролируемую в рамках отдельной учебной дисциплины совместно с преподавателем на основе комплексной психолого-педагогической диагностики [7].

В ходе своего исследования М.Л. Соколова приходит к выводу, что индивидуальный образовательный маршрут – процесс освоения студентом образовательной программы с опорой на его образовательный опыт, возможности с ориентацией на решение его образовательных проблем, отмечая, что он раскрывается через нормативный текст, определяющий цели маршрута, график освоения образовательной программы, инвариантную и вариативную части содержания программ учебных дисциплин, возможность участия во внеаудиторных мероприятиях, организационно-педагогические условия реализации маршрутов студентов со сходными проблемами, систему методик педагогической диагностики, ожидаемые результаты студентов со сходными проблемами. Она считает, что важным этапом проектирования индивидуальных образовательных маршрутов является поиск компромиссов между обязательными установками основных образовательных программ и личностно-профессиональными устремлениями каждого студента [12].

Е.А. Александрова, М.Г. Остренко считают, что индивидуальный образовательный маршрут описывает персональную траекторию освоения содержания образования [1].

И. А. Галацковой, М. И. Лукьяновой индивидуальный образовательный маршрут представляется как модель образовательного пространства образовательного учреждения, где происходит процесс «восхождения» индивида [4].

А.Г. Гогоберидзе напрямую связывает понятие индивидуального образовательного маршрута с личностными потребностями, мотивами, ценностями студента, с необходимостью их реализации в ограниченных образованием требованиями и условиями среды, выделяя три уровня: базовый (достижение образовательных ориентиров), вариативный (отражение взаимосвязи личностного и профессионального развития студента) и аксиологический (ценностное самоопределение студента) [5].

В нашем исследовании, на основе анализа литературы, нами уточнено понятие «индивидуальный образовательный маршрут студента» применительно к кредитной технологии обучения, которое определяется как проектируемый совместно с эдвайзером (консультантом) поэтапный план учебной (научной, ценностно-ориентировочной и др.) деятельности студента, реализуемый в конкретной образовательной среде вуза, разрабатываемый на основе индивидуальных, профессиональных запросов личности, способствующий развитию её субъектной позиции, самоактуализации и самореализации обучающихся.

С целью выяснения объективных представлений о степени готовности обучающихся в вузе к определению индивидуальных образовательных маршрутов в учебном процессе университета нами было проведено анкетирование студентов 1-2 курсов бакалавриата специальности «Иностранный язык», в ходе которого получены следующие результаты: большинство студентов (76%) по их собственной оценке имеют представление об индивидуальном образовательном маршруте (ИОМ). Однако в это каждый из опрошенных вкладывает своё понимание: 35% респондентов считают, что индивидуальный образовательный маршрут предполагает выбор студентом изучаемых дисциплин и состава ведущих их преподавателей. 27% опрошенных полагают, что процесс обучения в университете при кредитной технологии (расписание, набор дисциплин, преподавателей, периодичность учебных занятий, сложность заданий и т.д.) должен быть построен, исходя из запросов, интересов, предпочтений студента, перспектив его дальнейшей карьеры. 18% пишут, что ИОМ, это когда осуществляется персональное сопровождение студента в учебном процессе. На вопрос о необходимости разработки индивидуальных образовательных маршрутов для студентов вуза были даны следующие ответы: 54% опрошенных считают для себя важным разработку подобных программ, так как они позволяют наметить конкретные цели, исходя из возможностей и потребностей студентов. 18% респондентов считают, что это совершенно не нужное дело, так как есть ГОСО, учебный план, программы, есть преподаватели, которые работают «по-старинке» и ничего менять не собираются. 15% опрошенных студентов считают, что результатом обучения в вузе в конечном итоге будет диплом, поэтому нет необходимости что-либо менять, кредитная система

никак на итог не влияет. 13% отметили, что не видят пока для себя в этом процессе (разработка ИОМ) перспектив, но, тем не менее, хотели бы поучаствовать в нем, если это приведет к каким-либо изменениям и сможет повлиять положительно на их дальнейшую карьеру.

При ответе на вопрос о необходимости привлечения специалиста, который должен помогать студентам в разработке индивидуального образовательного маршрута, 78% опрошенных ответили утвердительно. При этом было особо подчеркнуто, что это должен быть человек, специально выделенный для таких целей, освобожденный от ведения занятий, имеющий определенный график работы и всегда доступный для студента (в противном случае, нет смысла, т.к. преподаватели перегружены занятиями). 12% опрошенных высказали критическое отношение, мотивировав тем, что у них гипотетически существуют эдвайзеры, но они их видят крайне редко, поэтому они считают нужным возложение на них дополнительных функций и обязанностей. 10% опрошенных студентов отметили, что их вполне устраивает настоящее положение дел, хотя хотелось бы более продуктивного индивидуального взаимодействия между преподавателями и студентами, учитывающее их индивидуальные интересы. Таким образом, результаты опроса свидетельствуют о широкой палитре мнений, как по содержанию, так и по организации работы по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов.

На основе результатов теоретического и практического исследования можно сделать вывод о том, что «индивидуальный образовательный маршрут студента» это сложное и многоаспектное понятие, которое экстраполируется на самые разнообразные виды деятельности, реализуемые в вузе (учебная, воспитательная, научно-исследовательская, досуговая и др.) и разрабатывается исходя из индивидуальных и профессиональных интересов студентов. Его проектирование представляется особенно значимым в условиях кредитной технологии обучения.

#### **Библиографический список**

1. Александрова, Е. А. Содержание и формы деятельности классного воспитателя / Е. А. Александрова. – М. : Сентябрь, 2009. – 160 с.
2. Богословский, В. И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики : монография / В. И. Богословский. – СПб., 2000. – 346 с.
3. Воробьева, С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Воробьева. – СПб., 1999. – 46 с.
4. Галацкова, И. А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Галацкова. – Ульяновск, 2010. – 24 с.
5. Гогоберидзе, А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Гогоберидзе. – СПб., 2002. – 52 с.
6. Завалко, Н. А. Индивидуализация процесса обучения в системе многоступенчатого образования / Н. А. Завалко. – Усть-Каменогорск : Изд-во ВКГУ, 1998. – 252 с.
7. Зверева, Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Гогоберидзе. – Шуя, 2007. – 232 с.
8. Лоренц, В. В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Лоренц. – Омск, 2001. – 26 с.
9. Образовательная программа-маршрут ученика: Ч.1/Под ред. А. П. Тряпицкой, Е. И. Казаковой. – СПб. : Изд-во «ЮИПК», 1998. – 118 с.
10. Современный энциклопедический словарь. – М. : Изд-во: Большая Российская Энциклопедия, 1997. – 407с.
11. Проходова, А. М. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Проходова. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.
12. Соколова, М. Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Л. Соколова. – Архангельск, 2001. – 24 с.

**Стасенко В.В.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тырина М.П., канд. пед. наук, доцент*

## **ГЕНДЕРНАЯ ПОЛИТИКА В ШКОЛЕ**

Гендерный аспект является фактором взаимоотношений учителей и детей. Реформирование системы образования с учетом гендерно ориентированных программ расширяет возможности полов для свободного духовного развития личности. Необходимо введение гендерной составляющей в образовательные стандарты всех специальностей высшего профессионального образования. Гендерный подход – это способ формирования личности, отвечающей мировым стандартам. Это актуализирует проблему повышения качества подготовки учителя к реализации гендерного подхода в современной школе и формирования гендерной компетентности как составляющей профессионально-педагогической культуры.

Принципами гендерной педагогики должны стать равноценность и взаимоценность [3], признание индивидуальных особенностей школьников как важнейших источников развития и саморазвития личности независимо от их половой принадлежности [2].

Одной из проблем гендерной политики является преобладание в школьных коллективах женщин учителей. Это обусловлено рядом причин:

- низкий уровень оплаты труда простого учителя;
- низкий уровень признания профессии учителя в обществе [1];
- ориентация мальчиков и девочек в школе на профессии, присущие каждому из полов.

Это основные причины того, почему мужчины не идут работать в школу.

Из последней причины вытекают две последующие:

- в школе мальчиков и девочек ориентируют на профессии стереотипно воспринимаемых как «мужские» или «женские». Например, профессии няни, медсестры, школьной учительницы, воспитателя, повара в детских учреждениях, библиотекаря, секретаря воспринимаются исключительно как женские. Профессии водителя, военного, бизнесмена, финансиста признаны «мужскими». Женщины в нашей стране в основном работают в отраслях непроеизводственной сферы, труд в этой сфере малопrestiжен и малооплачиваем. Это торговля и общественное питание, здравоохранение и социальное обеспечение, образование и культура. Мужчины концентрируются, как правило, в престижных и высокооплачиваемых профессиональных отраслях: управление, предпринимательство, сфера бизнеса, политика, финансовые структуры [5, с. 89].

Все это подводит к пониманию того, мужчины – это, в первую очередь, управленцы. Статистические данные о занятости в сфере образования и демонстрируют неравные статусы мужчин и женщин. Так, соотношение педагогов женского и мужского пола в общеобразовательных школах нашего края составляет 64,5 % и 35,5 %, соответственно, т.е. школьный педагогический состав складывается преимущественно из женщин. При этом прослеживается рост числа преподавателей-мужчин по мере повышения статуса образовательного учреждения. Так, в средних профессиональных учебных заведениях доля мужчин составляет уже 51,4 % от общего количества преподавателей, а в высших – 60,8 %. При этом в качестве директоров и заместителей директоров школ женщины выступают только в 31,6 % случаев. И, как правило, ректоры и проректоры высших учебных заведений – мужчины.

Таким образом, уже само подобное распределение закладывает основы для оправдания существующего гендерного неравенства в образовании. Учащиеся школ с первых дней обучения видят, что рядовыми учителями являются в подавляющем большинстве случаев женщины, а высокостатусные позиции занимают, в основном, мужчины [4, с. 14].

Мы рассмотрели причины преобладания женщин учителей в школе, теперь рассмотрим отношение женщин к ученикам. Прежде всего, необходимо понимать, что материнская и отцовская стороны воспитания, как «инь» и «янь», являются необходимыми для ребенка, но при этом не могут заменять друг друга. Для воспитания в ребенке полноценной личности нужны как материнская, так и отцовская «философии жизни», потому что они имеют различные биологические основы.

Проведенные в развитых странах Запада исследования показали, что учителя уделяют мальчикам больше внимания, чем девочкам. Девочек не поощряют к вопросам, к поиску, от них не требуют точных ответов. Любой ответ девочки принимается, в то время как от мальчика требуют большего, настаивают на более правильном, более рациональном решении. Отставание девочек объясняют отсутствием способностей, у мальчиков подчеркивают недостаточность приложенных усилий. Девочек, таким образом, не стимулируют добиваться успеха.

Представители феминистской педагогики обратили внимание на то, что сам стиль школьного обучения (особенно в старших классах) построен по образцу, более привычному и удобному для мальчиков. От старшеклассников требуют публично отстаивать свою точку зрения, демонстрировать свои знания и способности. Для мальчиков это нормальный стиль отношений, а для девочек почти – неприемлемый. Девочки предпочитают обмен мнениями, а не защиту четко определенных позиций, они менее склонны открыто показывать свои знания, иногда просто стесняются говорить перед большой аудиторией [6, с. 250].

Параллельно с процессом естественного отставания мальчиков учителя (вернее, учительницы), исходя из собственных интересов, склонны поощрять у учеников обоих полов скорее женские, чем мужские качества. От учеников ждут и требуют, чтобы они сидели тихо, выполняли указания, внимательно слушали учителя. Именно такое поведение общество оценивает как типично «женское».

Но вместе с этим многие учителя, придерживаясь точки зрения, что школа должна задавать различные направления развитию мальчиков и девочек, подразделяют предметы на «мужские» и «женские» или «преимущественно мужские» и «преимущественно женские». По мнению существенной части школьных педагогов, при изучении таких предметов, как домоводство (68%), мировая художественная культура (19,9%), биология, естествознание (15,9%), русский язык и литература (9,4%), иностранные языки (6,2%), необходимо больше внимания уделять девочкам. В то же время респонденты считают, что для мальчиков больше, чем для девочек, важны начальная военная подготовка (71,6%), вождение автомобиля (53,2%), физика (34,2%), физическая культура (28,1%), математика (21,9%), информатика (15,6%), основы безопасности жизнедеятельности (15,3%), химия (12,5%) и некоторые другие предметы.

Гендерные стереотипы находят воплощение в учебном процессе. Школьные учителя, особенно в старших классах, при изучении математики, физики, химии и других предметов естественнонаучного цикла больше внимания стараются уделять мальчикам, что негативно отражается на уровне подготовки девочек по этим предметам. В конечном итоге, у девочек постепенно формируется комплекс неполноценности и непригодности к некоторым видам деятельности. Сегодня без преувеличения можно говорить о том, что не только в семье, но и в школе закладывается профессиональное разделение по половому признаку, развивающееся на основе гендерных стереотипов.

Скрытое влияние на детей оказывает пол учителя. Преобладание в школах учительниц не побуждает мальчиков к выбору педагогической профессии [7]. Это связано с комплексом особых проблем, которые есть в школе. Чтобы исправлять это, надо вести популяризацию педагогической профессии, как среди девушек, так и молодых людей, заканчивающих педагогические вузы.

#### **Библиографический список**

1. Вебер, М. Мужская сторона педагогики [Электронный ресурс] / М. Вебер. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://pedsovet.org/content/view/18098/253/>, свободный (январь 2014).
2. Гендерная стратегия РФ (Проект). – М., 2004. – 25 с.
3. Закирова, А. Р. Подготовка будущего учителя к реализации гендерного подхода / А. Р. Закирова // Филология и культура. – 2013. – № 2. – С. 296-298.
4. Ким, Л. Практические аспекты гендерной педагогики / Л. Ким // Гендерные исследования. – 2005. – № 2. – С.13-24.
5. Клецина, И. С. Гендерная социализация / И.С. Клецина. – М. : РГГУ им. Герцена, 1998. – 92 с.
6. Костилова, И. В. Введение в гендерные исследования / И. В. Костилова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 255 с.

**Ткаченко М.В.**  
Барнаул, АлтГПА  
Научный руководитель:  
Алеева Ю.В., канд. пед. наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С РОДИТЕЛЯМИ**

В последнее время всё большую актуальность приобретает проблема, связанная с изменением отношений подростков с родителями.

Отношения подростков с родителями интенсивно перестраиваются, причем не всегда «по вектору» взаимопонимания, сострадания и постоянной заботы. Все большее место занимает критика образа жизни родителей, их установок и образа действий. Конфликты между родителями и подростками приводят к появлению очень устойчивой личной тревожности, которую трудно корректировать, о чем свидетельствуют исследования А. М. Прихожан [3].

Семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и прежде всего опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом воспитания, социализации ребенка.

Основные «сложности в общении», конфликты возникают из-за родительского контроля над поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т.д. А также подчеркивается тот факт, что в семейных отношениях важны ожидания родителей, забота о ребенке, последовательность или непоследовательность требований, ему предъявляемых, и, конечно, эмоциональная основа этих отношений – любовь, принятие ребенка или его непринятие.

Родительская любовь – совершенно необходимое, но недостаточное условие благополучного развития подростка. Семьи, где имеются явные дефекты воспитания, принято называть неблагополучными [1]. А сами дефекты могут быть разные: от полного эмоционального отторжения (воспитание «по типу Золушки», здесь неизбежна полная потеря контакта), гипоопеки (безнадзорности, дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви) до гиперопеки – излишней заботы о ребенке, чрезмерном контроле за всей его жизнью, основанном на тесном эмоциональном контакте – когда ребенка растят и лелеют в оранжерейных условиях, «сдувают пылинки».

Основа личности закладываются в раннем детстве, но наиболее значимые новообразования личности появляются именно в подростковом возрасте при непосредственном влиянии семьи, которое может быть положительным и отрицательным. Поэтому очень важно выяснить значимость подростка для своей семьи, его отношение к своей семье [2].

С этой целью нами было проведено исследование. Была создана на основе методики «Неоконченные предложения» Сакса Леви анонимная анкета, которая включала в себя 22 вопроса. В исследовании приняли участие 20 учащихся 9-х классов. Большую ценность для нас представляли вопросы, касающиеся отношения к отцу, будущему, семье, к матери и к себе.

Проанализировав ответы испытуемых, касающихся семьи, мы выяснили, что большинство опрошенных (95%) отзываются о своей семье, как о культурной, дружной и счастливой. Остальные 5% считают, что семья у них обычная и большинство семей для них не кажутся счастливыми, благополучными.

Проанализировав ответы испытуемых, касающихся их будущего, мы можем сделать вывод о том, что у большинства подростков (94%) отношение к будущему положительно. Они его видят благополучным, позитивным, а также мечтают о создании своей семьи. Остальные 6% пишут не о создании семьи, а о своих планах стать начальниками.

Проанализировав ответы испытуемых, касающихся их отца и матери, мы обнаружили, что большинство испытуемых пишут о своих теплых отношениях с родителями, считая их хорошими друзьями, и желают им долгой жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства подростков имеют место быть положительные взаимоотношения с родителями, основанные на любви, понимании.

#### **Библиографический список**

1. Казанская, В. Г. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.

2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
3. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Т.А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.

**Филатова Е.А.**  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Утробина Т.Г., канд. филол. наук, доцент*

## **ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В современных условиях социума, когда остро стоит вопрос о конкурентоспособности педагога, и наблюдается ускоренное развитие и внедрение новых технологий, невозможно остаться востребованным без самостоятельного получения новых знаний. Профессиональная деятельность молодого выпускника предполагает непрерывное образование, готовность к постоянному повышению его уровня.

В исследованиях А.К. Громцева [1], П.И. Пидкасистого [2] и др. самообразование предстает как деятельность, которая разворачивается во внутреннем плане и осуществляется с помощью различного рода мыслительных операций, производящихся человеком над идеальными объектами, вследствие чего происходит усвоение знаний.

Современная система высшего образования должна соответствовать европейским стандартам, поэтому ориентация студентов на развитие готовности к самообразованию стала особенно актуальной. В соответствии с этим в задачи высшей школы входит подготовка студентов с достаточным уровнем ключевых компетенций для эффективного продолжения в дальнейшем своего профессионального и личностного самосовершенствования в рамках непрерывного образования.

В связи с этим изменяется процесс подготовки студента, предполагающий формирование личностных качеств, позволяющих в будущем решать новые профессиональные задачи путем пополнения имеющихся знаний через самообразовательную деятельность.

Центральными понятиями в теории современного высшего профессионального образования становятся понятия «компетентность», «компетенция», однако в исследованиях недостаточно представлен такой вид как персональная компетенция, характеризующаяся готовностью к постоянному повышению образовательного уровня, потребностью в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способностью к самообразованию и самосовершенствованию. Одним из условий, при которых образование может проявить свой гуманистический характер, является его ориентация на формирование готовности к самообразованию.

Самообразование имеет личностную значимость, поэтому его фундамент должен быть заложен на начальных стадиях учебной деятельности и совершенствоваться на всех этапах образовательного процесса. К окончанию обучения в вузе будущий педагог должен быть полностью готов к самообразовательной деятельности. К сожалению, в действительности значительная часть выпускников образовательных учреждений испытывает затруднения в организации и реализации самообразования из-за отсутствия соответствующей подготовки или ее недостаточности для практической деятельности.

В связи с этим возникают противоречия: между пониманием роли самообразования в формировании личности будущего педагога, отражением этого в нормативных документах деятельности образовательных учреждений и недостаточной методической разработанностью данного вопроса, ограниченными возможностями реальной педагогической практики создать условия для осуществления оптимального процесса самообразования студентов; между интенсивной информатизацией профессионального образования, создающей значительные потенциальные возможности для личностного и профессионального развития человека и недостаточной подготовленностью педагогов и организаторов образовательного процесса к руководству самообразованием студентов.

Встает вопрос о создании такой образовательной среды, которая, как для педагогов, так и для самих студентов, послужит средством развития системы личностных смыслов, позволит выработать индивидуальный стиль деятельности в соответствии с содержанием потребностно-мотивационной сферы и сформировать готовность к самообразовательной деятельности.

В вузе следует создать следующие педагогические условия: педагогическое стимулирование самообразования студентов, отражение в содержании образования социального опыта осуществления самообразования, направленность образовательных процессов на формирование общеучебных умений, реализация управленческого взаимодействия педагогов и студентов в процессе формирования готовности к самообразованию.

Подводя итог, можно сделать вывод, что самообразовательная деятельность, готовность к ней и умение ее осуществлять, являются важными, неотъемлемыми качествами современного педагога. Именно поэтому одной из основных задач вуза сегодня является создание соответствующей педагогической среды, направленной на



формирование готовности молодого педагога к внутренней самоорганизации и самообразовательной деятельности.

*Библиографический список*

1. Громцева, А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
2. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

**Филиенко Е.И.**

*Новокузнецк, НФИ КемГУ*

*Научный руководитель:*

*Лантева И.Д., канд. пед. наук, доцент*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Эффективность процесса формирования гражданской культуры старшеклассников обеспечивается его технологической оснащенностью, так как в условиях развивающегося гражданского общества и наличии множества негативных факторов влияния на личность развитие гражданской культуры старшеклассников может быть эффективным только при условии последовательности и профессиональности технологического подхода.

Однако следует помнить, что ни одна технология не гарантирует результат, если не будут решены проблемы, отягощающие современную социальную ситуацию.

Термин «технология» в переводе с греческого означает «наука об искусстве»: *techné* – «искусство», «мастерство»; *logos* – «слово», «учение». Он пришел в педагогику из производственной сферы. Словарь современного русского языка определяет «технологию» как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве. «Технология – это объективный, прежде всего материальный процесс (и даже исключительно материальный), который происходит на производстве, и точно также нужно поступать, если мы хотим рассматривать или построить технологию обучения и воспитания». [5].

Педагогическая технология - «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности». С.И. Заир-Бек предлагает рассматривать педагогическую технологию в качестве «инструмента, способного создавать и поддерживать условия для достижения ряда вероятностных, а не жестко определенных целей в учебном процессе» [2, с. 148].

В.П. Беспалько рассматривает педагогическую технологию как содержательную технику реализации учебного процесса. [4, с. 12].

Понятие «педагогическая технология» В.А. Сластенин определяет как упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса. [6]

По мнению М.В. Кларина, педагогическая технология – это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. [4, с. 12].

В педагогической науке наряду с технологиями обучения имеют место педагогические технологии. И те и другие проектируют информационную структуру и психолого-педагогический механизм развития личности, который действует в зависимости от информационно-инструментальной совокупности условий. Предполагается, что содержательно-информационный аспект определяется главным образом педагогическими технологиями, а процессуальный – технологиями обучения, хотя четких разграничений между этими технологиями в науке не установлено. [3, с. 38].

Технология обучения выражает процессуальный аспект стратегии обучения. Предметное содержание его заключено в виде качественных признаков объекта, изучаемого старшеклассниками, учебная информация задается на уровне интегрированного знания. Назначение технологий обучения – регулирование учебного процесса с образовательным и развивающим эффектом в области учебной деятельности. Технологии работают на уровне установления субъект-субъектных отношений, лежащих за пределами частных ситуаций, обеспечивают становление и развитие качеств личности, связаны с формированием у старшеклассников картины мира и общества, развитием профессиональных и культурологических характеристик личности. [3, с. 37].

Современные педагогические технологии гуманитарного образования обладают широкими возможностями для овладения приемами работы с информацией. Эти возможности, по мнению Е.О. Галицких:

- создают условия не только для понимания содержания, но и формируют умение пользоваться методами познания, приемами построения нового знания;
- способствуют усвоению способов обмена информацией, углубления и преобразования информационных единиц (включая их организацию, построение и структурирование);

- технологические приемы позволяют аудитории проявить собственные силы, так как каждый «выбирает свою меру участия, объем информации, вступает в диалоговое взаимодействие со всеми участниками»;

Интерактивные формы предоставляют возможность активизировать «культуру мысли и слова» аудитории [1, с. 110].

Применительно к формированию гражданской культуры учителя понятие «педагогическая технология» осмысливается в нашей статье как комплексная интегративная модель с усовершенствованным содержанием, управлением учебной деятельностью в соответствии с целями и задачами, направленными на реализацию проектируемого результата. Отражение проектируемой педагогической технологии формирования гражданской культуры старшеклассников проявляется в методологической, концептуальной, содержательной, методической, управленческой сферах учебной деятельности.

В самом общем виде технология формирования гражданской культуры старшеклассников может быть идентифицирована как педагогическая стратегия формирования старшеклассника-гражданина, отвечающая следующим принципам: культуросообразности, субъектности, гармонизации самости и социумности, диалогизации.

Одна из ключевых идей проектирования образовательной технологии заключалась в том, что процесс формирования гражданской культуры старшеклассников должен совпадать с логикой его субъектного развития. При построении концепции развития гражданской культуры старшеклассников в образовательном процессе были положены гуманистический, субъектно-деятельностный, культурологический, аксиологический, системный и коммуникативно-ориентированный подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного становления личности старшеклассников. С позиций системного подхода все звенья образовательного процесса должны оказывать актуализирующее воздействие на проявление всех компонентов гражданской культуры в их единстве. Реализация субъектно-деятельностного подхода предполагает развитие гражданской культуры старшеклассника с позиции становления и развития субъектности по отношению к собственной гражданской позиции, к себе самому как гражданину. Для гуманизации общественных отношений, ориентации на человека, как высшую ценность, необходимо учитывать особенности поля культуры, характерные для современного этапа развития общества.

Культурологический анализ процесса воспитания старшеклассников предполагает исследование гражданских ценностей, нравственных норм и принципов, идеалов, составляющих ценностно-смысловое ядро гражданской культуры школьника, которые формируются и действуют в социуме.

Внедрение обсуждаемой технологии задумано как конструирование нового опыта в условиях эксперимента: поставленные задачи решались через организацию деятельности старшеклассников, носящую преобразующий характер на всех этапах обучения. В исследовании использовались следующие виды анализа: комплексный – вычленение и «отслеживание» развития компонентов, входящих в структуру гражданской культуры; старшеклассника уровневый – выявление уровня сформированности каждого структурного компонента гражданской культуры; сравнительно-сопоставительный – выявление динамики становления гражданской культуры в условиях традиционного и экспериментального обучения.

Общие концептуальные положения формирования гражданской культуры старшеклассников, выдвинутые нами в теоретической части нашей курсовой работы, реализованы в комплексной программе, основанной на технологическом обеспечении с позиций субъектно-деятельностного подхода с опорой на логику развития субъекта и стадии формирования субъектности. Каждому этапу процесса формирования гражданской культуры старшеклассников соответствуют структурные компоненты этого сложного личностного новообразования.

Первый этап (объектная стадия). Цель – создание условий для качественных изменений в личности старшеклассников, динамическое движение к субъектному уровню сформированности гражданской культуры, обогащение опыта действия и поведения старшеклассников. Задачи: формирование когнитивного компонента гражданской культуры, активизация элементов, входящих в другие ее компоненты (эмоционально-оценочный, конативный, мотивационно-ценностной); создание условий для овладения старшеклассниками опытом учебной деятельности. Содержание этапа: усвоение комплекса обществоведческих знаний в соответствии с образовательным стандартом на репродуктивном уровне; ознакомление со стратегиями учения; усвоение норм и правил ведения диалога и внутригруппового взаимодействия; участие в социально значимой деятельности.

Второй этап (объект-субъектная стадия). Цель – развитие ценностно-смыслового ядра гражданской культуры. Задачи: формирование мотивационно-ценностного компонента; развитие когнитивного компонента и активизация эмоционально-оценочного компонента гражданской культуры. Содержание этапа: усвоение технологий создания социальных проектов; усвоение комплекса знаний и представлений на продуктивном уровне; овладение техникой личностно-развивающего диалога; овладение информационно-коммуникационными технологиями; усвоение рефлексивных приемов.

Третий этап (субъект-объектная стадия). Цель – совершенствование компонентов гражданской культуры старшеклассников. Задачи: формирование конативного компонента; развитие когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-оценочного компонентов в их единстве и взаимосвязи; создание условий для овладения опытом гражданского поведения и социально значимой деятельности. Содержание этапа: овладение навыками коллективного взаимодействия; организация и участие в социально значимой деятельности; участие в международных компьютерных проектах по гражданской проблематике.

Четвертый этап (субъектная стадия). Цель – формирование интроспективно-рефлексивного компонента. Задачи: осознание старшеклассником себя в роли гражданина; подготовка к самостоятельной деятельности учителя; формирование устойчивых гражданских качеств личности; активность в различных сферах социально значимой деятельности.

Рассмотренное технологическое обеспечение позволило в учебном процессе создать качественно новые условия образовательной деятельности, сформировать у старшеклассников стремление самостоятельно принимать решение, прогнозируя их возможные последствия, защищать свои интересы, уважая права и интересы других людей, грамотно выполнять свои социальные роли и функции, успешно строить свои взаимоотношения с окружающим миром и находить способы самореализации в социально-значимой деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. – М. : Академический проект, 2004. – 240 с.
2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004. – 224 с.
3. Касаткина, Н. Э. Внедрение в образовательный процесс вузов современных педагогических технологий : методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Е. А. Кагакина и др. ; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2007. – 170 с.
5. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Ушаков, Д. Толковый словарь современного русского языка./ Д. Ушаков. – М. : Аделант, 2013. – 800 с.
7. Чернявская, А.П. Образовательные технологии : учебно-методическое пособие / А. П. Чернявская и др. – М. : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html>.

*Хмелевская Я.С.*

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель*

*Алеева Ю.В., канд. пед. наук, доцент*

## **РАЗВИТИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В концепции нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования подчёркивается, что современная школа должна воспитать готовность человека к «инновационному поведению». На смену повторению, подражанию приходят новые требования: умение видеть проблемы, спокойно принимать их и самостоятельно решать. Это касается всех сфер жизни: бытовой, социальной. В образовательных стандартах третьего поколения говорится, что «в начальной школе основным результатом является формирование общеучебных навыков, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе; воспитание умения учиться – способности к самоорганизации с целью решения учебных задач». Таким образом, проблема формирования самоорганизации учебной деятельности младших школьников на сегодняшний день является актуальной.

Помимо этого, способность организовать собственную учебную деятельность является одним из показателей субъектной позиции младшего школьника, что является критерием успешного обучения. Под самоорганизацией понимается способность подчинять свое поведение собственным взглядам, готовность осуществлять деятельность без опоры на постороннюю помощь. Самоорганизация учебной деятельности младшего школьника – это умение планировать, выполнять и контролировать результат выполнения учебной задачи [1].

Таким образом, выделяют следующие умения самоорганизации учебной деятельности школьника:

- умение определять цель учебного задания;
- умение планировать учебное задание;
- умение целесообразно выполнять учебное задание;
- умение контролировать ход и результаты учебного задания;
- умение оценивать ход и результаты учебного задания [4].

Формирование самоорганизации младших школьников осуществляется по следующим направлениям:

1. Развитие самостоятельности в познавательной деятельности (умение самостоятельно овладевать знаниями, формировать собственное мировоззрение).
2. Развитие умения самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Реализация данных направлений непрерывно осуществляется в целостном педагогическом процессе. Начальная школа является базовым звеном в формировании умений самоорганизации учебной деятельности, от которой зависит дальнейший успех в обучении школьников. Проанализировав литературу, мы выделили следующие этапы формирования умений самоорганизации у младших школьников:

1 этап – «подражательный»: школьники выполняют учебную задачу по готовому образцу с помощью учителя. Например, работа по алгоритму, в котором все предлагаемые действия довольно жестко фиксированы,

их последовательность обязательна. Выполняют самостоятельно, определяя некоторые способы ее решения. Примером является работа.

2 этап – «частичной самоорганизации»: часть учебной задачи дети в по памятке. Памятка – инструкция, в которой даются указания о необходимости конкретных действий (шагов), но учащиеся имеют возможность перестановки одного-двух действий или даже пропуска одного из них.

3 этап – «полная самоорганизация»: самостоятельное выполнение определенной работы младшими школьниками в знакомых ситуациях [3].

Данные этапы формирования умений самоорганизации (которые сами по себе являются универсальными учебными умениями) осуществляются на каждом уроке в начальной школе.

Успешность формирования самоорганизации определяется следующими факторами:

- Положительная познавательная мотивация, которая определяет интерес к учебной деятельности и учебной задаче.

- Умение планировать собственную учебную деятельность как с позиций временной и пространственной организации, так и с позиций самостоятельного определения алгоритма решения учебной задачи.

- Адекватная самооценка, которая определяет уверенность в собственных знаниях и способствует развитию умения высказать свою точку зрения, критически подойти к изучаемому материалу.

- Рефлексивные умения, которые интегрируют задуманный и реальный результат выполненной учебной задачи.

Таким образом, учет представленных факторов способствует более эффективному процессу формирования умений самоорганизации младших школьников. В связи с этим, возникает необходимость вовлечения всех участников педагогического процесса в данную деятельность, так как в основе формирования умений самоорганизации лежит принцип комплексного подхода.

Успешно сформированная самоорганизация учебной деятельности младших школьников определяется следующими критериями:

- потребностью в знаниях;

- умение самостоятельно мыслить;

- способность ориентироваться в новой ситуации;

- стремление найти свой подход к новой задаче;

- желание глубже понять не только усваиваемые знания, но и способы их добывания;

- критический подход к изучаемому материалу, к суждениям других людей;

- способность высказать свою точку зрения, независимую от других [2].

Таким образом, работа по формированию самоорганизации учебной деятельности младших школьников требует от педагогов и взрослых комплексного воздействия на школьника. Кроме того, учет представленных факторов помогает осуществлять индивидуальный подход в процессе формирования умений самоорганизации. Систематическая работа по представленным этапам способствует эффективному формированию умений самостоятельно выделять учебную задачу, определять ее цель, разрабатывать систему мероприятий по решению этой задачи, предвосхищать результат собственных действий, осуществлять задуманное решение задачи и рефлексировать собственную деятельность. Данные умения способствуют формированию познавательной самостоятельности младших школьников, а также способности применять освоенные способы решения учебной задачи в новой учебной ситуации.

#### **Библиографический список**

1. Безруких, М. М. Ступеньки к школе / М. М. Безруких. – Москва : Дрофа, 2002. – 256 с.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
4. Сорокина, О. А. Коррекция недостатков учебной деятельности школьников // Начальная школа. – 2003. – № 8. – С. 97-100.

**Чернова С.Г.**

*Новокузнецк, МБОУ «СОШ № 82»*

*Научный руководитель:*

*Михальцова Л.Ф., канд. пед. наук, доцент, член-корр. МАНПО*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современные тенденции в образовании на гуманизацию, профессиональную подготовку и практико-ориентированную направленность диктуют необходимость организации образовательного процесса с позиций компетентностного подхода, реализация которого позволяет изучать обучающихся и выявлять организационные и психолого-педагогические условия повышения качества образования. Востребованной становится модель не узкопрофессиональной подготовки выпускников школы, ориентированная на конкретные объекты и предметы труда, а интегрального типа, в которой цели, содержание и результаты обучения направлены на формирование широкой социально-профессиональной компетентности.

Соответственно актуальная проблема модернизации образования - формирование конкурентоспособных профессионалов, к которым XXI век предъявляет новые требования и стандарты, необходимость компетентной организации образовательного процесса и формирования соответствующих компетенций. Значимость успешного личностного и профессионального развития обучающихся актуализируется приоритетными документами развития российского образования: «Национальная доктрина образования на период до 2025 г.», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 01.09.2013г. и др. [3, 4, 5].

Вместе с этим мы считаем, что условия неопределенности современного информационного общества требуют ориентации профессиональной подготовки старшеклассников не столько на усвоение предложенных знаний определенного предмета, сколько на творческую подготовку к практическому решению постоянно возникающих новых и неожиданных задач.

Разрешение этой проблемы актуально в процессе модернизации образования, духовно-нравственного развития и воспитания граждан Российской Федерации, при подготовке подрастающего поколения в условиях обновленного мира. В современной России также существенно изменились требования к результатам обучения и воспитания, возникла необходимость формирования креативности и субъектности как высшего уровня активности, целостности и автономности личности, воспитания у подрастающего поколения готовности жить в обновленном социуме. Не будет преувеличением утверждение того, что каждый педагог стремится дать своим обучающимся максимум знаний, умений и навыков, а их объем и глубина детерминированы реализацией компетентностного подхода.

Модернизация образования ориентирует на компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления целей, задач и содержания образования. Необходимость введения в профессиональное образование понятия «компетенций» всесторонне изучена в исследованиях Э.Ф. Зеера. Он считает, что компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных), а не проявленная компетенция остается потенциальной и в этом ее особенность. Компетенции это интеграция знаний, умений, опыта в социально-профессиональных ситуациях, т.е. в конкретной реальной деятельности, а знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливают компетенцию образованной и профессионально успешной личности [2, с. 75].

Главными целевыми установками в преподавании учебного предмета «Технология» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования являются компетенции, полученные обучающимся в ходе обучения. Под термином «компетенция» понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Кроме этого, в понятие «компетенция» в качестве составных частей входят знания, умения и навыки, личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность, толерантность и т.д.), социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе) и профессиональный опыт. В совокупности же все эти компоненты формируют поведенческие модели, когда школьники способны самостоятельно ориентироваться в ситуации и успешно решать задачи, стоящие перед ними, а в идеале и ставить новые, расширяя свои личностные и профессиональные возможности [1, с. 77].

Овладение компетенциями принято считать компетентностью. Понятие «компетентность» А.В. Хуторской рассматривает как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Знание, умение, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний в термин «компетентность» вкладывает В.М. Шепель. Н.А. Дмитриевская полагает, что «компетентность» – это единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес целями организации [2, с. 79].

Важная роль в овладении компетенциями в образовании принадлежит «Технологии». Образовательная область «Технология» – это необходимый компонент обучения, воспитания и развития школьников. Главная цель «Технологии» – подготовка обучающихся к самостоятельной трудовой жизни в условиях рыночной экономики и адаптация в современных условиях.

В рамках «Технологии» происходит знакомство с миром профессий и ориентация школьников на работу в различных сферах общественного производства. Это обеспечивает преемственность перехода обучающихся от общего к профессиональному образованию и трудовой деятельности. Преподавание «Технологии» обеспечивает использование разнообразных межпредметных связей для практической реализации их в новые идеи, продукты, услуги, удовлетворяющие потребности человека, общества и государства.

Мировой опыт свидетельствует, что при быстрой смене технологий за время трудовой деятельности человек вынужден 4-5 раз менять профессию, направления своей деятельности. Это означает, что перед началом трудовой деятельности каждый человек должен овладеть элементами технологической культуры. Составляющие технологической культуры должны формироваться при изучении предметной образовательной области «Технология», начиная с начальной школы. Важно подчеркнуть, что независимо от вида конкретной технологии, которую человек сейчас использует, он имеет дело с инвариантными составляющими человеческой деятельности: культурой труда; графической культурой (созданием и использованием графических изображений в процессе выполнения работы); информационной культурой (использованием различных источников информации в процессе выполнения работы); экологической культурой (бережным отношением к природе и здоровью человека, экономией материалов и энергии, переработкой отходов); культурой дизайна; культурой дома и потребительской культурой;

культурой человеческих отношений и проектной культурой. Изучение образовательной области «Технология» позволяет молодежи приобрести общетрудовые и, частично, специальные умения и навыки [6, 7].

Содержание учебной дисциплины «Технология» с приоритетом компетентного подхода в образовательном процессе школы позволяет обучающимся успешно овладевать знаниями и умениями необходимыми для самоопределения, выбора собственного индивидуального пути саморазвития и использования личного опыта в будущей профессиональной деятельности. Обозначенное направление подготовки школьников имеет профессиональную, гуманистическую и аксиологическую составляющие.

Реализация компетентного подхода на уроках технологии осуществляется в разных видах обучения: проектное, проблемное, эвристическое, продуктивное с приоритетом следующих методов обучения: проектирование, эвристическая беседа, генерирование новых идей, эвристический вопрос, проблемное изложение, познавательная игра, учебная дискуссия и др.

По результатам тестирования обучающихся можно определить и многообразие разных форм обучения на уроках технологии: проблемные уроки, уроки с запланированными ошибками, уроки-погружения, видео-уроки, деловые игры, работа в микрогруппах. Интерес у школьников вызывают разные приемы обучения: работа с текстами, анализ таблиц, проблемные вопросы, чтение текста с разметкой, мозговой штурм, педагогическое моделирование, прием компаративистики, ответы на вопросы, беседа, совместное решение проблем, разработка индивидуального образовательного маршрута, просмотр фрагментов видеофильмов, подготовка сообщений, Я-высказывание и др.

Успешной реализации компетентного подхода способствуют аксиологизация пространства школьной среды; введение категории свободы творчества в учебную и внеучебную деятельность; реализация субъект-субъектных отношений; использование коммуникативно-ценностных технологий (педагогическая гостиная, дебаты) и игр (игра ролевая, игра-загадка, игра-соревнование); применение социальных практик (инициативы, театральная коммуникация, публичная коммуникация, презентации, конкурсы). Мы создаем комфортные условия обучающимся по овладению ими общекультурными и общепрофессиональными компетенциями. В соответствии с компетентным подходом в обучении последовательно моделируются в разных формах деятельности школьников содержание будущей профессиональной занятости со стороны ее предметного и социального контекста.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что технология, с позиций социализации обучающихся, занимает ключевое место в системе общего образования. Повышение качества обучения школьников связывается нами с новыми направлениями в теории обучения, одним из которых является реализация компетентного подхода, предусматривающего изменение цели, задач и содержания дисциплины «Технология», изучение тонкого инструментального управления учебным процессом, очередная попытка профессионалов ответить на вопрос «чему и как учить», гарантированное достижение поставленных учебных задач. Реализация компетентного подхода как новой образовательной парадигмы предусматривает иную роль при исследовании деятельности обучающихся в условиях общего образования, основу их обучения представляют формирование компетенций, работа с информацией, моделирование и рефлексия деятельности. Подготовка школьников к труду – это сложная и многоаспектная проблема, которая должна решаться комплексно, что позволит обучающимся не только воспроизводить информацию, но самостоятельно и творчески мыслить, быть более подготовленными к реальным жизненным ситуациям, успешнее продолжать обучение и быть конкурентоспособными на рынке труда для работы в условиях инновационной экономики.

#### ***Библиографический список***

1. Даничкина, Н. А. Приоритет компетентного подхода в образовании / Н. А. Даничкина // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: материалы международной научно-практической конференции. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2012. – С. 75-80.
2. Михальцова, Л. Ф. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в образовательном учреждении: монография / Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2009. – 202 с.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751) // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. – 2000. – № 11.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» – Утверждена Президентом РФ Д.А. Медведевым 04.02.2010 года, Пр-271: <http://mon.gov.ru/dok/npa/prav/8303> (дата обрац. 01.03.2014).
5. Российский общеобразовательный портал: основная и средняя школа – <http://www.school.edu.ru>
6. Технология в школе: Стандарты - <http://www.shk-tehnologia.ru/Page22.html>
7. Технология в школе - <http://shk-tehnologia.ru>

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НАПРАВЛЕНИЯ «КОНСТРУИРОВАНИЕ ИЗДЕЛИЙ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ»**

Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, вызывают необходимость постановки вопроса о более полном, интегрированном социально-лично-поведенческом феномене как результате образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих. Основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в том, чтобы найти пути формирования у будущего специалиста деятельностной позиции в процессе обучения, способствующие становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач.

К настоящему времени концептуальные координаты компетентного подхода обозначены достаточно отчетливо, сформулированы основные его положения. Новый этап компетентного подхода - это переход из стадии самоопределения в стадию реализации, когда заявленные им общие принципы и методологические установки находят свое подтверждение в различных прикладных разработках. К таким прикладным разработкам относится проектирование модели выпускника на начальном этапе создания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения, в которых итоговые требования к выпускникам учебных заведений разного уровня представлены в виде компетенций.

Для отечественной системы образования переход к системной модели выпускника вуза, отражающей преимущества квалификационного и компетентного подходов в их единстве, представляется исследователям крайне важным. В связи с этим возникает необходимость уточнения понятия «компетентная модель выпускника», являющейся результативно-целевой основой проектирования образовательного процесса вуза в виде модели подготовки.

Переход от модели подготовки адаптивного поведения, формирующей умения человека «вписаться» в окружающую действительность, к модели профессионального развития, где акцент переносится на становление умений видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, обусловлен сменой образовательной парадигмы с принципа адаптивности на принцип компетентности. Это предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, образовательные технологии, т.е. системную перестройку всего процесса вузовской подготовки для получения необходимого результата образования в виде компетенций будущего специалиста.

Таким образом, важным в деятельности будущих выпускников становятся не только специальные знания, но и общая способность коммуникативной организации профессиональной деятельности в различных социально-экономических условиях с представителями разных профессиональных сообществ и культур.

Анализ литературных источников показал, что реальные условия работы современного дизайнера требуют от него не только определённого объёма знаний и навыков, но и умения ориентироваться в потоке информации, обобщать и систематизировать её, находить ей практическое применение. В настоящее время выпускник направления конструирование изделий легкой промышленности должен владеть не только общенаучными теориями, законами периодической изменчивости пластических характеристик костюма, механизмами взаимосвязи всех его компонентов, но и уметь наблюдать, анализировать, предсказывать, планировать и выбирать устойчивые архетипы моды и их всевозможные модификации [1, 2, 4].

Социальный контекст в профессиональной деятельности становится все более зримым, значимым аспектом в подготовке специалистов. Важным является формирование не просто специальных знаний и умений, а наличие профессионально-коммуникативной компетенции, способности коммуникативной организации профессиональной деятельности как проявления степени профессионализма специалиста, обеспечивающей эффективный выбор действий для достижения целей через умение профессионального общения [6].

Выше перечисленное позволяет выделить профессионально-коммуникативную компетенцию в ряде других компетенций как одну из определяющих качество образования. Профессионально-коммуникативная компетенция выпускника направления конструирование изделий легкой промышленности – это система взаимодействия экстрафункциональной и функциональной компетенций, позволяющая выполнять процесс трансформации художественной идеи в графическую развёртку поверхности, а затем в реальный объект [5].

Процесс вузовской подготовки в свете компетентного подхода предполагает получение результата в виде системного качества выпускника – компетентности, выраженной сложной структурой общих и профессиональных компетенций, представленной в модели выпускника. Формирование и развитие компетенций у студентов в период вузовского обучения возможно при следующих внешних условиях:

➤ Социально-экономические – финансовое обеспечение ВУЗов, выделение средств на подготовку квалифицированных кадров.

- Материально-технические условия – организация помещений для развития и обучения студентов, обеспечение ТСО, учебно-дидактическими пособиями.
- Дидактические условия – обеспечение педагогического процесса теоретической основой обучения и воспитания, отбор наиболее оптимального содержания образования. Установление принципов обучения, максимально обеспечивающих формирование проектно-конструкторской компетенции, разработка системы применения методов и средств, направленных на развитие самостоятельной, творческой деятельности студентов.
- Санитарно-гигиенические условия – безопасность жизни и здоровья студентов, предупреждение физических и психических перегрузок в процессе обучения и развития, выявление оптимально-допустимой нагрузки на обучаемого в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и способностями.
- Эстетические условия – стимулирование положительных эмоций в ходе обучения посредством художественно-эстетических ценностей и норм.

Внутренние педагогические условия обуславливаются внутренней потребностью личности в развитии, к ним относятся:

- Физиологические и психологические особенности организма.
- Объем индивидуальных знаний, сформированность способов познаний.
- Преобладание учебно-познавательных мотивов деятельности.

Единство внешних и внутренних педагогических условий становится движущим фактором развития личности в любом педагогическом процессе. [3].

Наряду с ними нам представляется возможным выделить ряд специфических условий формирования профессионально-коммуникативной компетенции выпускника направления конструирование изделий легкой промышленности. Условно мы их разделили на три следующих вида:

- социально-педагогические;
- организационно-педагогические;
- дидактические.

К социально-педагогическим мы относим:

- Непрерывное повышение уровня теоретической и дидактической компетентности профессорско-преподавательского состава, обеспечивающего единство и взаимосвязь в постановке и решении педагогических задач, выборе методов, средств и форм обучения.
- Организация целенаправленной педагогической деятельности вуза по созданию развивающей среды, обеспечивающей максимально благоприятные условия развития.

Дидактические условия включают:

- Единство понятийных, образных и практических действий студента в процессе усвоения им учебного материала, достигаемое посредством квазипрофессиональной деятельности.
- Единство и взаимосвязь методов, форм, средств и способов организации учебного процесса общеобразовательных и специальных дисциплин.
- Приобретение студентами методов посредством организации самостоятельной работы.
- Обеспечение материализации достижений студента.
- Оценка творческих работ студентов экспертной группой.
- Организационно-педагогические условия предполагают поиск эффективных путей управления педагогическим процессом с целью достижения оптимального уровня готовности к обучению в школе.

В нашем исследовании особое внимание было уделено разработке дидактических и организационно-педагогических условий формирования профессионально-коммуникативной компетенции. Исходя из анализа научно-педагогической и психологической литературы и исследований в практике высшего профессионального образования оптимальными условиями формирования профессионально-коммуникативной компетенции, будут:

1. Профессорско-преподавательский состав владеет необходимой базой психолого-педагогических знаний.
2. Процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции является целенаправленным, осуществляется комплексно и систематически посредством комплекса активных, практико-ориентированных и креативных форм педагогической деятельности.
3. Процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции протекает в тесной взаимосвязи с современными производственными технологиями.
4. Происходит формирование и развитие основных составляющих профессионально-коммуникативной компетенции выпускника направления конструирование изделий легкой промышленности посредством комплекса дидактических мероприятий.
5. Обеспечивается развитие самостоятельности мышления, инициативности, активности посредством внедрения в педагогическую практику модульной технологии и элементов контекстной технологии обучения.
6. Реализуется формирование отдельных приемов учебно-познавательной деятельности (умение ориентироваться в задании, принимать задачу, выполнять необходимые действия, осуществлять самоконтроль) посредством специфических методов и приемов.
7. Осуществляется формирование адекватного отношения к оценке посредством материализации достижений студента.

Первое условие подразумевает организацию серии семинаров, научно-практических конференций и обмена опытом среди учебных заведений данного профиля по систематизации и конкретизации специальных и



психолого-педагогических знаний. Данное направление способствует повышению профессионального уровня педагогов.

Второе условие подразумевает организацию целенаправленной педагогической деятельности по формированию профессионально-коммуникативной компетенции. Данное направление способствует повышению роли задач, направленных на формирование профессионально-коммуникативной компетенции, обеспечивает место и время в целостном педагогическом процессе для решения данной проблемы.

Третье условие определяет единство требований высшего профессионального образования и предприятий отрасли, что наилучшим образом сказывается на становлении специалиста в целом. Совокупность первого, второго и третьего условий позволяет обеспечить выполнение всех остальных выделенных нами.

Четвертое условие подразумевает организацию педагогического процесса с учетом профессионально важных качеств. Данное направление способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции и обеспечивает обратную связь.

Пятое – седьмое условия обеспечивают формирование психологически благоприятного климата в группе и психическому развитию студентов.

Таким образом, в Алтайском техническом университете имени И.И.Ползунова, на кафедре «Конструирование и технология изделий легкой промышленности» создан ряд условий способствующих формированию профессионально-коммуникативной компетенции выпускника направления конструирование изделий легкой промышленности, а именно:

1. Процесс обучение реализуется посредством технологии формирования профессионально-коммуникативной компетенции, разработанной на основе технологий контекстного и модульного обучения.

2. Приоритетными методами обучения являются те, которые направлены на формирование и развитие метоумений.

3. Воспитательная работа рассматривается как структурная единица целостного педагогического процесса и осуществляется посредством создания благоприятного психологического климата, развития студентов как творчески активных личностей, формирования ценностных ориентаций и т.д.

4. Модульно-рейтинговая система квалиметрии, как средство развития у студентов рефлексии.

5. Использование интеграционного подхода при конструировании учебного материала различных дисциплин.

#### ***Библиографический список***

1. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании / А. Г. Бермус. – М. : Эйдос, 2003. – 125 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно – целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 186 с.
3. Моложавенко, В. Педагогические условия оптимального взаимодействия способов обучения при организации личностно-ориентировочного образовательного процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Моложавенко. – Тюмень, 1998. – 21 с.
4. Семкин, Б. В. Гарантии качества высшего образования в контексте Болонского процесса / Б. В. Семкин, Т. Ф. Свит, Н. П. Щербакова // Гарантии качества высшего профессионального образования : тезисы докладов международной научно-практической конференции. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2008. – С.4-15.
5. Хализова, А. В. Проблема профессиональной подготовки специалистов в контексте компетентного подхода / А. В. Хализова // Гарантии качества высшего профессионального образования : тезисы докладов международной научно-практической конференции. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2008. – С. 20-25.
6. Чижикова, Н. В. Компетентностная модель выпускника направления «Конструирование изделий легкой промышленности» / Н. В. Чижикова, А. В. Хализова // Гарантии качества высшего профессионального образования : тезисы докладов международной научно-практической конференции. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2013. – С. 26-34.

***Ялаева Т.П.***

*Новокузнецк, МБОУ «СОШ № 36»*

*Научный руководитель:*

*Михальцова Л.Ф., канд. пед. наук, доцент, НФИ КемГУ, член-корр. МАНПО*

## **СОЗДАНИЕ СИТУАЦИЙ УСПЕХА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ОБЖ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Национальным богатством любой страны является человеческий ресурс, от развития и реализации потенциала которого зависят экономика, производство и становление общества. Главным стратегическим ресурсом каждого государства, важным фактом развития общества, значительно повышающим статус образования, являются знания, ценности, идеалы, творческий потенциал, потребность в безопасности жизнедеятельности человека и достижении успеха в образовательной и личной жизни. Вследствие этого, цель современного образования состоит не в том, чтобы давать знания, а в том, чтобы научить детей пользоваться, теми средствами, которые помогут им в процессе игровой деятельности реализовывать знания, необходимые при решении различных проблемных ситуаций в личной и профессиональной деятельности.

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» и современные концепции направлены на проектирование школьного образования в соответствии с экономическими требованиями:

предпрофессиональная подготовка, формирование ключевых компетенций, реализация компетентного подхода, безопасность жизнедеятельности, что является очевидным прогрессом в этом направлении [1, 2, 5].

Компетентный подход позволяет своевременно вносить изменения в цели, задачи, содержание преподаваемых дисциплин в соответствии с требованиями нового ФГОС, изучать подготовку обучающихся, их социально-личностные компетенции для успешного поведения в процессе игровой деятельности, гарантированного безопасного жизнетворчества в изменяющихся условиях социума, готовых и способных успешно решать разнообразные проблемы [4, 6].

Сегодня особенно востребована ставка на новое содержание, безопасность жизнедеятельности как научной дисциплины, области научных знаний, изучающей общие опасности в процессе игровой деятельности, угрожающие человеку, государству, миру и предлагающая соответствующие способы защиты от этого в любых условиях обитания человека [3, 7].

В соответствии с этим, коллектив педагогов МОУ СОШ № 36 выделяет следующие задачи: совершенствовать профессиональную компетенцию учителей в условиях введения ФГОС по реализации компетентного подхода и формированию ключевых компетенций у обучающихся для их успешной социализации; реализовывать творческий потенциал и профессиональное мастерство учителей для создания ситуаций успеха в процессе игровой деятельности на уроках; способствовать дальнейшему духовно-нравственному развитию школьников; развивать творческую активность и включенность обучающихся в разные виды образовательной деятельности; создавать ситуации успеха для сохранения и укрепления их здоровья [4, 5].

Мы выявили, что достижение успехов в образовательной деятельности старшеклассников затруднено отсутствием внутренней мотивации обучения (79%); снижением интереса к занятиям и обучению (74%); затруднением в самостоятельном приобретении знаний (71%); недостаточной регуляцией процессов самости школьников на успех (самовоспитание, самообучение, саморазвитие), 67%; недостаточной активностью и желанием успешно работать в команде (65%); недостаточными знаниями и умениями для осмысления процесса и результата успешной деятельности (59%) [6, с. 79].

Это обусловило необходимость разработки содержания образования на уроках ОБЖ в процессе игровой деятельности, которое представлено совокупностью практико-ориентированных ситуаций, организацией деятельности учения, созданием ситуаций успеха для социализации обучающихся. Ситуация успеха в учебной деятельности обучающихся – это сложный комплекс оптимальных приемов и лучших достижений практики, которые способствуют их включенности в активную учебную игровую деятельность на уровне потенциальных возможностей [6, с. 80].

Практика показала, что именно ситуации успеха в процессе игровой деятельности позволяют развивать эти возможности, воздействуя на эмоционально-волевую и интеллектуальную сферу личности. Этим объясняется актуальность создания ситуации успеха как субъективно переживаемого удовлетворения от процесса и результата самостоятельно и творчески выполненной деятельности. Алгоритм создания ситуации успеха в процессе игровой деятельности, который реализуется на уроках ОБЖ, включает:

1. Мотивацию школьников на сотрудничество и значимость предстоящей деятельности: «от каждого из вас зависит выполнение этой работы»; «это позволит показать не только себя, но и престиж нашей школы»; «нам это нужно, чтобы доказать себе и окружающим, что это очень важно и актуально».

2. Снятие страха у обучающихся в процессе психологических тренингов, поддерживающих выражений во время выполнения учебных заданий: «все справлялись с этой работой, вы тоже это осилите...»; «если не вы, то кто же сможет выполнить эту работу верно и обдуманно»; «вы все это уже выполняли, вот и опять вы справитесь с этими заданиями»; «абсолютно уверена, что эти задания вы выполните...».

3. Проектирование деятельности с вербальным сопровождением: «может, сначала определим, для чего нам это нужно выполнить»; «подумаем, кто бы мог качественнее выполнить эту работу»; «давайте предложим, какие формы деятельности нам лучше реализовать»; «как вы считаете, мы можем обеспечить успешный результат деятельности».

4. Исключительную значимость каждого ученика: «только тебе я и могу поручить организовать...»; «именно тебя я и хотела просить об этом»; «это дело только тебе и по силам»; «начнешь именно ты, а мы поддержим»; «ты никогда не подведешь нас».

5. Авансирование успешного результата образовательной деятельности: «вы обязательно выполните верное решение»; «ваши решения будут соответствовать требуемым результатам»; «с вашими способностями получится непременно верный результат», «больше всего мне в твоей работе понравилось»; «я горжусь результатами каждого из вас» [6, с. 78].

Создавая обучающимся ситуации успеха в процессе игровой деятельности, применяем различные методические приемы для активизации процесса обучения на уроках ОБЖ, что является важным методическим средством для развития творческих способностей и успешной социализации. Особое место занимают формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда, что способствует достижению более высоких результатов обучения и успешной социализации обучающихся.

Многочисленные игровые формы обучения позволяют реализовывать ситуации успеха и использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности к творческо-поисковой. Школьники с удовольствием обучаются в игре, прочнее воспринимают и поддерживают интерес к предмету, полученным знаниям для

жизнетворчества, осознают мотивы учения, своего поведения, формируют цели и стратегии собственной безопасной деятельности.

Отличительная черта реализации ситуаций успеха в процессе игровой деятельности на уроках ОБЖ – это активность воображения, осознание себя и своей значимости в обществе, защищенность, создающие своеобразие этой формы деятельности. Компетентный подбор игр позволяет использовать их на уроках от изучения нового материала до уроков обобщения и систематизации знаний. Например, для закрепления, систематизации и обобщения полученных знаний по различным разделам дисциплины ОБЖ реализуем: урок-игру «Дорожные знаки»; интеллектуальные игры «Счастливый случай», «Брейн-ринг», «Звездный час», «Минута славы» и др. При проведении проблемного урока ОБЖ используем ролевые игры, в которых обучающиеся получают роли соответствующие названиям игр: «Эксперт», «Хранитель времени», «Учитель»; пословицы и поговорки, дидактические игры по правилам дорожного движения, составление и разгадывание кроссвордов, ребусов, что активизирует мыслительные процессы, пробуждает интерес к учению и творчеству, создает ситуацию успеха и чувство защищенности в социуме [6, с. 79].

В рамках изучения ОБЖ обучающиеся нашей школы сотрудничают с российскими и зарубежными образовательными учреждениями, реализуют концепцию и педагогическую технологию формирования ценностно-смысловых ориентаций обучающихся на творческое саморазвитие, разработанную Л.Ф. Михальцовой, канд. пед. наук, доцентом кафедры педагогики, заведующей Российско-Американской научно-исследовательской лабораторией. В 2012 году КузГПА (в настоящее время НФИ КемГУ) был получен статус экспериментальной площадки Федерального государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики» РАО по I направлению Плана фундаментальных исследований РАО (свидетельство об аккредитации РАО, № А-18-17/133 от 11.10.2012г. до 31.12.2016г.) по теме «Инновационный потенциал образовательного пространства для творческого саморазвития обучающихся в системе непрерывного образования» [4, с. 226].

Ежегодные видео-дискуссии российских и зарубежных субъектов образования, участие в Международных научно-практических конференциях, Днях науки, публикации научных статей, презентации социально-значимых проектов являются неотъемлемой частью образовательного процесса, в котором творчески позиционируются преподаватели, учителя, студенты и обучающиеся (грамоты, сертификаты, дипломы, благодарности).

Организованная образовательная деятельность обучающихся с приоритетом создания ситуаций успеха в процессе игровой деятельности позволяет трансформировать сложившиеся ценности в новую систему доминант, мотивировать на активную и креативную деятельность, личное желание включаться в образовательный процесс, проявляя потенциальные способности и желания. Это оказывает стимулирующее влияние на потребностно-мотивационную и эмоционально-волевую сферу личности, стимулирует на новые потребности в успехе, стремление творчески и успешно реализовывать себя в социуме.

#### ***Библиографический список***

1. Белозерцев, Е. П. Вековечные ценности отечественной культуры в контексте «модернизации» образования и социального воспитания // Ярославский педагогический вестник – 2012. – Т. II, № 5.
2. Гафнер, В. В. Предвидеть и предупреждать. Профессиональная компетентность учителя ОБЖ как психолого-педагогическая проблема // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2004. – № 9. – С. 15–17.
3. А. Волков, Д. Ливанов: Ставка на новое содержание 03.09.12. [Электронный ресурс] [Url:http://Vedomosti.ru](http://Vedomosti.ru) (дата обращения 14.03.2014)
4. Михальцова, Л. Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования : монография / Л. Ф. Михальцова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.
5. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от. 01.09.2013. Электронный доступ: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>
6. Михальцова, Л. Ф. Профессиональная ориентация старшеклассников / Л. Ф. Михальцова, Т. П. Ялаева // Организация профильного обучения в муниципальной системе образования : материалы региональной научно-практической конференции. – Новокузнецк : РИО ИПК, 2007. – С. 77-80.
7. Михальцова, Л. Ф. Социальная педагогика : учебно-методическое пособие для студентов педагогического вуза, профиль: «Психология образования», направление подготовки: 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» / Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк : РИО КузГПА, 2014. – 100 с.

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Бокова О.А.  
Барнаул, АлтГПА*

### **ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ НА ВСЕХ СТУПЕНЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Психологическая профилактика – это специальный вид деятельности педагога-психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья на всех ступенях непрерывного образования (ДОУ, школа и профессиональное образование различных уровней (начальное, среднее, высшее)). Она предполагает работу по предупреждению нарушения адаптации и возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии дошкольников, школьников, обучающихся и студентов.

Психологическая профилактика в рамках деятельности психологической службы начального профессионального и среднего профессионального образования предполагает основное внимание направлять на своевременное выявление и предупреждение особенностей студентов, которые могут привести к определенным сложностям или отклонениям в интеллектуальном или эмоциональном развитии, поведении и отношениях. Данный вид деятельности осуществляется специалистами психологической службы как целенаправленная систематическая совместная работа педагогов-психологов, преподавателей, администрации и воспитателей общежития по предупреждению возможных социально-психологических и психологических проблем у студентов, по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в коллективе.

Системная психологическая профилактика является многоаспектным процессом, который сочетает различные направления целевой деятельности. Ее ведущими аспектами в образовательной среде являются:

- психологический аспект, направленный на формирование стрессоустойчивых личных установок, позитивно-когнитивных оценок, способности к конструктивному выбору в сложных жизненных ситуациях;
- образовательный аспект, создающий систему представлений и социально-психологических, правовых и морально-этических последствий неадаптивной саморазрушительной активности;
- социальный аспект, ориентированный на формирование позитивных моральных и нравственных ценностей, определяющих выбор здорового образа жизни, адекватного отношения к деструктивному поведению.

Многоаспектность комплексной профилактики включает также направленность ее воздействия на различные уровни в поле субъект-объектных отношений, взаимодействий при реализации профилактических мероприятий: средовое воздействие, нацеленное на создание социально-поддерживающей инфраструктуры, воздействие на отклоняющееся поведение детей группы риска, воздействие, связанное с индивидуальными или групповыми формами помощи.

Предупреждение возникновения социально-психологических проблем (профилактика стрессов, конфликтов, дезадаптации, деструктивного поведения) на современном этапе имеет разнообразные формы и методы организации (групповые, подгрупповые, индивидуальные, аудио- и видеолекции, мультимедиа презентации, печатная продукция).

Современный этап развития психологической профилактики характеризуется многообразием технологических подходов, среди которых из наиболее распространенных и эффективных нами выделены следующие:

1. Информационное просвещение – один из самых распространенных типов профилактики, базирующийся на предоставлении информации о явлениях риска и их негативных последствиях в виде лекционных программ, мини-лекториев, просмотра видеоматериалов с последующим обсуждением, распространение печатной продукции (листовок, буклетов и т.д.). Информационные программы целесообразно комбинировать с другими формами и методами. Несмотря на тот факт, что в задачи информационной профилактики не включается возможность реального изменения поведения, ее использование зарекомендовало себя как достаточно эффективное средство.

2. Аффективное (эмоциональное) обучение концентрируется на ощущениях и переживаниях человека, а также навыках распознавания и управления ими. Оно базируется на представлении о том, что явления дезадаптации и деструктивного поведения чаще всего возникают у лиц, имеющих трудности в определении и выражении эмоций, с неадекватной самооценкой и слабыми навыками принятия решений. В рамках данного подхода выделяется несколько задач: гармонизация самооценки и самоотношения, определение значимых личностных ценностей, распознавание и выражение эмоций, обдуманное принятие решений, формирование способности справляться со стрессом. Основное внимание в данном подходе уделяется развитию личностных качеств.

3. Формирование жизненных навыков, которые позволяют людям контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать коммуникативные навыки и вносить изменения в окружающую среду, помощь в определении и достижении личных целей, повышение устойчивости к негативным социальным явлениям путем обучения личностным и социальным навыкам (в том числе налаживание социальных контактов), а также повышение социальной компетентности.

4. Социализация (учет влияния социальных факторов) предполагает усиление определенных видов социального поведения через формирование конструктивных навыков преодоления негативного влияния среды, развитие критичности к получаемой информации и навыков конструктивной критики, а также предоставление информации и влияние со стороны родителей и других взрослых.

5. Развитие замещающей деятельности способствует снижению деструктивного и зависимого поведения и направлено на развитие позитивной познавательной и социальной активности, при этом внимание акцентируется на положительном влиянии среды.

6. Формирование психологического здоровья, понимаемое как процесс, отражающий гармонизацию человека и окружающей среды, помогающий человеку усилить личные детерминанты здоровья. Данный подход предполагает изменение типа и структуры профессионального образования, однако рассчитан на длительный положительный эффект.

Выделение данных подходов к предупреждению возникновения социально-психологических проблем предполагает разделение целей и задач профилактики на общие стратегические и частные, которые выделяются внутри каждого этапа. Для обеспечения последовательности реализации системной профилактики в ее структуру необходимо включить социально-психологический мониторинг, ориентированный на оценку как субъективных, так и объективных факторов профилактики.

Психопрофилактическая диагностика осуществляется в форме группового скринингового обследования при помощи стандартизированных и валидизированных методик с целью выявления групп риска, а также подготовки студентов к ведению такого вида работы (по социально-психологическим и интеллектуальным основаниям). Важным аспектом является привлечение к профилактической деятельности со студентами на разных этапах администрации учреждения, педагогов, классных руководителей, воспитателей общежитий и родителей.

В начале работы программы по предупреждению возникновения социально-психологических проблем предполагается диагностика рисков на основных направлениях ее осуществления. Основной формой реализации системы профилактики для студентов является групповая работа (лекционные и тренинговые занятия) в сочетании с индивидуальным консультированием лиц повышенного риска. Наиболее продуктивными, с нашей точки зрения, являются следующие виды тренингов:

- тренинг когнитивной оценки проблемной и/или стрессовой ситуации. Студентов знакомят с понятием первичной, вторичной оценки проблемной и/или стрессовой ситуации. Формируется понимание переоценки ситуации и принимаемых решений. Участники тренинга имеют возможность проработать возникающие в жизни стрессовые ситуации (как личные, так и сверстников), формируя собственные стратегии позитивного выхода из них, освоить навыки релаксации;

- тренинг навыков самоконтроля и самоэффективности. Цель данного тренинга – научить участников лучше разбираться в себе, контролировать собственное поведение. В процессе занятий в группе отрабатываются необходимые навыки с опорой на знание о собственной самооценке и Я-концепции. Обсуждается проблема самоуважения в случаях, когда необходимо противостоять влиянию социальной среды;

- тренинг навыков противостояния влиянию социальной среды направлен на развитие умения контролировать ситуацию, принимать ответственность за собственную жизнь: в процессе занятий формируются навыки уверенного поведения и позитивное самовосприятие. Анализируются различные характеристики уверенного поведения, которые прорабатываются в игровых ситуациях;

- тренинг навыков восприятия и оказания социальной поддержки знакомит участников с поведенческими стратегиями поиска и оказания социальной поддержки. При взаимной поддержке окружающие подростков люди (педагоги, воспитатели, родители, друзья) помогают решать проблемы и достигать поставленные цели по обучению и саморазвитию, в результате чего возрастает личная эффективность каждого.

Работу группы целесообразно планировать и проводить поэтапно, постепенно решая возникающие организационные проблемы.

#### 1. Определение целей и задач предстоящей группы.

Чаще всего, педагогу-психологу в системе СПО приходится работать с разными людьми из окружения студентов: кроме родителей в работу могут включаться администрация, педагоги, классные руководители и воспитатели общежитий, в отдельных случаях – врачи и средний медперсонал. На этом этапе необходимо точно определить, какой контингент будет привлечен к работе, каковы ее цели и какими методами будет достигаться результат.

#### 2. Подготовка программы групповой работы.

После определения контингента и методов работы составляется программа (или применяется авторская), в которой должны быть сформулированы цели, задачи и содержание предстоящей групповой работы. Она помогает уяснить для себя и предложить родителям, педагогам, коллегам, администрации образовательной организации и другим заинтересованным лицам конкретный план работы.

Программа групповой работы включает в себя: цели и задачи курса; предполагаемые численность и состав группы; частота и продолжительность занятий; место проведения занятий и его оформление; расписание и планы каждого занятия; необходимые материалы для проведения занятия. План обычно состоит из трех основных частей: вводная часть (разогрев), рабочее время и обсуждение.

Для того чтобы впоследствии определить достигнутые результаты, очень важно правильно подобрать методы психодиагностики группы. Оценка эффективности работы можно проводить с помощью анкет,

опросников, проективных методов либо тестированием участников. Важно, чтобы в течение цикла занятий применялись одни и те же диагностические методики.

### 3. Отбор участников в группу.

Будущие члены группы должны отбираться в соответствии с уже определенными в программе социальными, психологическими и демографическими параметрами (в том числе оценивается группа «риска»).

Важно, чтобы согласие на участие в групповой работе было добровольным: необходимо правильно оценить степень искренности желания (например, согласие заниматься может быть дано под сильным нажимом родителей или классного руководителя).

Процедура отбора может быть организована несколькими способами: в виде индивидуального собеседования; в виде беседы на собрании потенциальных участников; в виде опроса будущих участников (можно предложить им письменно ответить на ряд вопросов).

### 4. Подготовка материалов.

Оформлению помещения и подбору материалов для групповой работы следует уделять особое внимание. Для проведения самой групповой работы обычно достаточно нескольких стульев, поставленных по кругу. При применении релаксационных и визуализационных техник желательно иметь небольшой магнитофон и набор соответствующих дисков/кассет. Само помещение для профилактической работы может быть оформлено продуктами совместной деятельности: стены украшены рисунками участников, куклами и масками, изображающими людей и сказочных персонажей. Специалист должен знать, какие материалы могут понадобиться ему в процессе работы и позаботиться о том, чтобы иметь их до начала занятий.

### 5. Проведение занятий.

Каждое занятие состоит из трех основных частей: вводной (разминка или разогрев), основной (рабочее время) и завершающей.

При работе с подростками необходимо учитывать следующие моменты: активность ведущего занятий; наличие эмоционального компонента; присутствие игрового компонента; относительно небольшая продолжительность занятий – (45-90 минут); необходимость учитывать возникновение таких ситуаций, как споры и ссоры, нарушение конфиденциальности, образование группировок, массовый выход из группы.

### 6. Проведение заключительного тестирования.

На последнем или предпоследнем занятии ведущий проводит последнее тестирование, для того чтобы зафиксировать появившиеся изменения в установках, поведении и настроении участников группы. Методы обследования группы нужно планировать заранее, чтобы собрать ту информацию, которая необходима.

### 7. Оценка результатов.

После завершения работы группы перед специалистом встает задача мониторинга. Ему необходимо провести обзор своей работы с группой и понять, достиг ли он намеченных целей, какие изменения следует внести при планировании последующих групп. В зависимости от требований ситуации и развития групповой динамики можно объединить несколько этапов в один или изменить их последовательность.

Подобным образом организованная работа по предупреждению возникновения социально-психологических проблем у студентов, обучающихся в системе довузовского образования, представляется нам наиболее эффективной, и при грамотной реализации направлена на формирование психологической безопасности образовательной среды.

*Брылева О.А., Григоричева И.В., Мельникова Ю.А.  
Барнаул, АлтГПА*

## **ТВОРЧЕСТВО И ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Наше время – начало XXI века – период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни, период формирования новой цивилизации. Инновации преобразуют всю систему отношений человека с миром, самим собой и другими людьми. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что чрезвычайно обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития.

Актуальность изучения инновационного потенциала личности обусловлена рядом причин, затрагивающих процесс внедрения инноваций в современное образование, а также самого человека, обретающего в образовательном пространстве способность к самостоятельной творческой, инновационной деятельности. Одной из таких причин выступает заказ общества на творческую, активную личность, способную самостоятельно «добывать» знания из культуры, эффективно работать в постоянно изменяющейся среде. Освоение основ инновационной деятельности видится необходимым условием выполнения такого заказа.

Быстрое развитие и динамичность нашего общества обязывают человека обладать такими качествами как подвижность, лабильность, неинерционность. Современный стиль жизни заставляет его мгновенно принимать

решения различных задач с учетом огромнейшего количества факторов. Учет условий задач, их взаимосвязей приводит к тому, что человек воспринимает все это как одну большую сеть. Сетевидный подход применяется как в естественно-научных и технических дисциплинах, так и в гуманитарных. В современных научных парадигмах данный подход приходит на смену системному, то есть сеть оппонирует иерархии. В сетевой парадигме имеются особые механизмы развития – это «событие» и «диалог опытов». Сеть – это особая и уникальная форма общения.

Данная тенденция наблюдается и в современной психологии. Переход от неклассической психологии к постнеклассической происходит в осуществлении процедуры методологической рефлексии над основными принципами психологии, а именно над принципами детерминизма, развития, системности. Именно последний из принципов М.С. Гусельцева предлагает дополнить принципом сети, поскольку он позволяет проанализировать становящиеся и неравновесные процессы [1].

Цель нашего исследования: эксплицировать методологические и общетеоретические ориентиры развивающегося направления исследований инновационного потенциала личности, прежде всего, в контексте психологии образования [2].

Одновременно с заказом общества появляется и противоречивая ситуация того, что, как отмечает В.Е. Ключко, современная образовательная среда во многом не отвечает по своей сложности и разнообразию возможностям человека, его инициативным действиям, саморазвитию, в связи с чем становится необходимым создание такого образовательного пространства, которое бы наращивало возможности человека.

Современный этап развития российского общества диктует необходимости решения насущных проблем, вызванных реальными переменами в образовательном пространстве. Включенность человека в информационный поток предполагает его инновационную деятельность: умение обнаруживать, использовать и преобразовывать полученную информацию в направлении реализации своих творческих потенций. Поэтому еще одной причиной востребованности проблемы изучения инновационного потенциала становится интенсивное развитие современной науки и переход к новым информационным технологиям.

Педагогические технологии гуманитарны по своей природе. Важной особенностью гуманитарной технологии является диалогичность. Условия диалога в гуманитарной технологии обеспечиваются путём преднамеренного конструирования субъект-субъектных отношений, обуславливающих характер индивидуально-личностных изменений учителя и учащихся. Результатом такого взаимодействия будут «состояния», в которых участники педагогического процесса смогут услышать, понять друг друга, выработать доступный язык общения. Гуманитарность педагогической технологии проявляется в возможности её влияния на интегральные характеристики человека (потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентации, установки, смыслы), определяющие динамику личностной системы в целом [3].

Современное состояние образовательной системы в стране характеризуется как инерционным действием традиционной системы образования, так и процессами обновления стратегии, содержания и форм образовательного процесса. Проведенный анализ психолого-педагогических работ (Ш.А. Амонашвили, 1980, 1990, 1996; И.В. Иванухин, 1990; Б.П. Никитин, 1990; Л.В. Занков, 1960, 1991; И.П. Иванов, 1992; Г.А. Цукерман, 1995; Э.Г. Костяшкин, 1982; В.Н. Тарышкин, 1990;) показал, что складывающаяся в стране система образования уже не является однородной, а инновационные педагогические системы базируются, главным образом, на личностно-ориентированных подходах [цит. По 2]. Поэтому среди других причин обращения к проблеме инновационного потенциала личности можно назвать смену образовательной парадигмы: переход от знаниевого обучения к личностно-центрированному, когда целью становится стимулирование осмысленного учения, а результатом – личность, заинтересованная в самоизменении, обладающую потребностью в саморазвитии (В.Е. Ключко) [4].

Инновационное обучение трактуется как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределённому будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми.

Если рассматривать функции современной системы образования в масштабах глобальных перемен современности, следует проанализировать возможности преодоления этого противоречия с двумя альтернативными стратегиями организации образования.

При всех реформаторских попытках традиционная школа лишь углубляет указанное противоречие. Увеличивается ее деструктивная роль по отношению к личности: социальное отчуждение, отход учащихся от ценностей образования поражает все более ранний возраст.

Второй путь – путь реальной перспективы преодоления противоречия между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития – создает стратегия инновационного обучения. Однако без глубокого психолого-педагогического изучения стратегии инновационного обучения, эти разработки представляют собой, по сути, лишь эмпирические вкрапления в традиционное обучение [4]. Поэтому представляется важным научное изучение новой реальности – инновационного обучения и его составляющих: инновационной деятельности, инновационного поведения, а также его результата – инновационной личности, ее инновационного потенциала.

На сегодняшнем этапе разработки проблемы активно идет накопление эмпирических данных (как правило, фрагментарных данных об отдельных компонентах инновационного потенциала личности).

Отсутствие «целостного видения» в изучении феномена инновационного потенциала, необходимость повышения эффективности профессионального образования, формирования инновационного поведения на основе внедрения идей компетентностного, рефлексивного и проектного подходов в профессиональное

образование. Все выше перечисленное повышает актуальность исследования возможностей человека в современном образовательном пространстве.

В данном случае, под инновационным поведением понимается поведение человека, осуществляемое путем выхода за пределы сложившихся установок, поведенческих стереотипов и иницируемое не системой периодически актуализируемых (воспроизводимых) потребностей, а возникающее инициативно в тех точках жизненного пространства человека, в которых сходятся между собой ряд факторов. Среди этих факторов можно назвать, во-первых, возможности человека, представленные его личностным, духовным, творческим, интеллектуальным и т.д. потенциалом; во-вторых, среду, отвечающую этим возможностям, то есть ценностно-смысловое пространство, в котором возможна самореализация; в-третьих, готовность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь» (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, 2009) [5].

Специфика инновации как деятельности порождает определённый тип личности. Модель современной личности отражает черты, востребованные прогностическими тенденциями развития общества, а инновационность находит выражение в особом сочетании специфических черт личности, составляющих ее инновационный потенциал. По мнению авторов статьи основой становления инновационного потенциала личности является творческий процесс, который по мнению Уоллеса включает в себя следующие стадии:

- подготовка (встреча с проблемой);
- созревание (неосознанное погружение в многочисленные аспекты проблемы);
- озарение (внезапное осознание и переживание новой идеи);
- проверка (оценка, углубление, переформулирование первичной идеи в направлении ее лучшего понимания и признания) [цит. по 6].

Уровень существующих научных исследований и разработок в этой области, отсутствие достаточных теоретико-методологических оснований и адекватных моделей инновационной личности не позволяют успешно решать эту задачу. Остается мало изученным феномен готовности, способности к работе в условиях изменения и обновления образования, инновационное поведение, инновационный потенциал личности. Возникает проблема: с одной стороны, в науке проводятся исследования инновационных характеристик личности, с другой - модернизация образования требует изменения личностных качеств участников образовательного процесса.

Перспективы исследования инновационного поведения в образовании видятся в необходимости понимания разных уровней субъектного проявления, обеспечивающего инновационный характер развития личности. Наибольшее внимание необходимо уделить изучению личностного уровня проявления субъектности участников образовательного пространства.

#### ***Библиографический список***

1. Гусельцева, М. С. Методологические предпосылки и принципы развития культурной психологии / М. С. Гусельцева // Методологические проблемы современной психологии. – М, 2004. – С. 82 – 99.
2. Брылева, О. А. Инновационный потенциал личности в образовательном пространстве : учебно-методическое пособие / О. А. Брылева, Е. В. Шарапановская, И. В. Григоричева, Е.В.Четошников. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – 93 с.
3. Цой, В. Г. Тенденции развития психологии управления в период смены технологических укладов // Вестник ТГУ. – Томск, 2013. – №373. – С. 179 – 182.
4. Инновационное обучение: стратегия и практика : материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования, Сочи, 3-10 сентября 1993 г. / под ред. В. Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
5. Ключко, В. Е., Галажинский, Э. В. Психология инновационного поведения / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский. – Томск : Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
6. Кабрин, В. И. Транскоммуникативный подход в интерпретации личностной одаренности и креативности / В. И. Кабрин // Вестник ТГУ. – Томск, 2013. – №369. – С. 154 – 160.

***Бугакова О.А.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Тырина М.П., канд. пед. наук, доцент*

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

На современном этапе педагогическое образование становится одной из самых важных сфер человеческой деятельности. От его эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса.

В России объективно возникла потребность в изучении западноевропейского педагогического опыта в связи созданием новых типов образовательных учреждений, вариативных учебных планов и программ, реализации нового содержания и технологий образования. При этом для нас особый интерес представляет опыт работы английских, американских, французских и немецких педагогических учебных заведений. В последние десятилетия в системах педагогического образования этих стран предпринимаются шаги по углублению инновационных процессов, поскольку именно в этих странах созданы современные инновационные системы подготовки кадров.



По результатам исследований В.А. Капрановой, специалиста в области сравнительной педагогики, есть две противоположные тенденции развития педагогического образования, которые наблюдаются и на сегодняшний день:

1) унификация – создание унифицированных систем педагогического образования, вычленение блока обязательных дисциплин, введение новых дисциплин;

2) диверсификация – развитие различных каналов получения высшего педагогического образования.

При этом в каждой стране реформы имеют свою специфику. Вместе с тем существуют общие направления реорганизации педагогического образования, присущие всем странам:

- расширение объема психолого-педагогической подготовки;
- поиск новых моделей педагогического образования;
- совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров [3].

Интересно исследование Е.Б. Лысовой. По ее мнению, содержание педагогической подготовки в мире сейчас существенно модернизируется. Курс обучения в педагогическом вузе, как правило, включает три компонента: общеобразовательный, специальный, а также школьную практику. В ряде стран определение соотношения между ними – прерогатива вуза. Нередко национальные Министерства образования и науки рекомендуют соблюдать определенное соотношение между этими компонентами. Так, в частности, во Франции действует министерская инструкция, рекомендующая две трети учебного времени отводить на общеобразовательный и специальный компоненты, а одну треть – на педагогическую практику [4].

Результатом реформы педагогического образования европейских стран является тот факт, что всё оно начинает сосредотачиваться в классических университетах. Согласно мнениям исследователей, пока не очевидно, что это приводит к повышению качества преподаваемых курсов, однако повышается статус профессии учителя и растёт уважение к труду учителя со стороны общества. Вместе с тем во всех странах всё больше ощущается польза практически ориентированной работы учителя, основанной на тесной взаимосвязи со школой. Значительным является процесс овладения новыми знаниями и методиками, что способствует профессиональному росту специалиста. Улучшение качества преподавания и квалификация учителей является основной идеей образовательных реформ, проводимых в европейских странах в настоящее время. Этот новый интерес к учителям и их профессионализму объясняется конкуренцией на международном рынке труда.

В 90-е гг. XX в. в российском педагогическом образовании:

- расширяется спектр педагогических специальностей (с 23 до 42 наименований);
- наряду с традиционной пятилетней подготовкой специалистов развертывается обучение по программам подготовки бакалавров и магистров;
- расширяются возможности освоения педагогических специальностей за счет введения экстерната и развития дистанционного обучения;
- развиваются новые научные направления в области образования (андрагогика, педагогическая валеология, акмеология и др.);
- ведется работа по пересмотру учебно-программной и учебно-методической документации [3].

Большое внимание уделяется переподготовке и повышению квалификации работников образования. В структуре вузов открываются центры, управления, институты повышения квалификации и переподготовки специалистов.

Фактически в структуре высшего педагогического образования реализуются три системы подготовки педагогических кадров: моноуровневая, многоступенчатая, многоуровневая.

Моноуровневая система ориентирована на подготовку специалиста для определенного вида профессиональной деятельности. Срок обучения варьируется от 4 до 6 лет.

Многоступенчатая система предполагает получение высшего образования на основе базового профессионального. Срок обучения 7-10 лет.

Многоуровневая система ориентирована на потребности студентов, предоставляя им право выбора направления, профиля и объема профессиональной подготовки и специализации.

Проблема структурной перестройки педагогического образования особенно остро встала перед классическими университетами. В новых условиях традиционная для вуза факультетская и кафедральная структура не всегда эффективна. Ряд университетов в ходе реформы педагогического образования пошли на создание новых структур. Так, в 90-е гг. XX в. в Тюменском университете создана Высшая педагогическая школа. Эта относительно новая для российских университетов организационная структура была призвана укрепить интеграцию среднего профессионального и фундаментального университетского образования, улучшить психолого-педагогическую и методологическую подготовку выпускников университета (которая почти всегда является слабым звеном и вызывает нарекания со стороны руководителей школ) [3].

Контингент обучающихся в Высшей педагогической школе Тюменского университета составили:

- выпускники педагогических колледжей, обучающиеся по совмещенным с университетскими специальностям программам и пришедшие сразу на третий курс вуза;
- студенты университета, которые параллельно с фундаментальной научной подготовкой по избранной специальности на основном факультете получают углубленную психолого-педагогическую и методологическую подготовку;
- лица, которые обучаются по направлению и на средства Центра занятости и получают второе высшее образование по педагогическим специальностям.

Таким образом, создание внутриуниверситетской высшей профессиональной школы позволило более эффективно осуществить педагогическое образование в условиях классического университета.

Мы считаем, что педагогическое образование должно давать общие педагогические знания и умения, формировать типичные профессионально-личностные качества учителя и качества, соответствующие специализации.

Личность учителя должна быть индивидуальной. Метод такого педагогического образования – проблемное обучение, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, при преодолении определенных трудностей в их понимании. Будущий учитель должен обучаться, соприкасаясь с проблемами, с которыми ему предстоит столкнуться в школе. Получая педагогическое образование, студенты должны систематически анализировать различные педагогические ситуации, искать выход из них. Однако последние изменения в структуре и содержании педагогического образования в классических университетах сводятся к сокращению теоретических часов и часов, отведенных на педагогическую практику, что противоречит мировым тенденциям, которые свидетельствуют о расширении практической подготовки будущего учителя на этапе вузовского обучения. Данные тенденции не могут не вызывать тревогу, так как модернизация образования именно от учителя требует профессионализма, творческого подхода к своей деятельности.

Таким образом, опыт развития западноевропейского высшего педагогического образования XX – XXI веков должен быть учтен при сохранении лучших национальных традиций российского педагогического образования, что позволит привести его к современным международным стандартам.

#### *Библиографический список*

1. Капранова, В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом / В. А. Капранова. – Минск : Новое знание, 2004. – 123 с.
2. Лысова, Е. Б. Новое в системе подготовки и повышении квалификации учителей во Франции / Е. Б. Лысова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 18-23.

*Кошеутова О.Л.*  
*Новосибирск, НГПУ*  
*Научный руководитель:*  
*Абрамова М.А., доктор пед. наук, профессор*

### **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Процессы, происходящие в современном обществе, влекут за собой изменения, требующие от человека готовности к постоянному пересмотру своей позиции и переобучению. С этой точки зрения, развитие образования в целом и архитектурного в частности можно рассматривать как важнейшую стратегическую составляющую в процессе развития общества. Цивилизация прогрессирует только тогда, когда прогрессирует образование [1, с.11] В этой связи особую роль играет непрерывное образование, которое по своей сути призвано реализовывать преемственность в содержании образования на разных ступенях учебно-воспитательного процесса и в его различных формах. [3]

Архитектура, являясь неременным атрибутом человеческого бытия, выступает одной из составляющих любого деятельного процесса, мышления, мировоззрения, нравственности [2, с. 8]. С учётом данной характеристики можно определить роль и место архитектурного образования в жизни общества как чрезвычайно значимого, позволяющего сформировать в человеке гибкость мышления, способность нестандартного подхода к решению возникающих проблем, и наконец, дающего возможность повысить общий культурный уровень.

На наш взгляд успешность реализации идеи непрерывного архитектурного образования зависит от определённых условий, среди которых можно выделить следующие:

- правильность организации образовательного процесса;
- применение принципа преемственности учебных программ, их многоуровневость и маневренность;
- возможность интеграции профессиональных образовательных структур;
- взаимосвязь довузовского, вузовского и последипломного обучения.

Существующие разнообразные формы организации профессионального образования, такие как очная (дневная и вечерняя), заочная форма обучения, открытое, дистанционное профессиональное обучение, экстернат успешно реализуются в различных учебных заведениях. Отличительная особенность осуществления непрерывного архитектурного образования заключается в ограничении применения организационных форм. Например, не существует формы заочного архитектурного обучения или невозможно использовать только дистанционное обучение. Связанно это с условиями, которые требуются для эффективной передачи специфических профессиональных знаний. В частности, необходимо погружение обучающегося в профессиональную среду для осознания его предрасположенности к архитектурной профессии, выявлении и развития творческих способностей и, наконец, формировании потребности к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию.

В России система архитектурного образования строится на принципе непрерывности и состоит из следующих этапов: довузовского, вузовского и послевузовского, при этом только взаимосвязь всех этапов

способствует созданию условий для формирования личности архитектора не только как профессионала, но и развивает потребность к постоянному самообучению. По нашему мнению, особенно важен этап довузовской подготовки, так как в этот период происходит закладка фундамента, на котором формируется профессионально-ориентированная личность. Именно в это время наряду с процессом передачи знаний происходит и другой процесс – передачи способов самоопределения.

На сегодняшний день существуют два различных принципа реализации допрофессионального архитектурного образования:

- пропедевтический, который использует концепцию ранней профессионализации, погружение обучающихся в профессиональную среду ;

- общекультурный, базирующийся на концепции творческого развития личности. [1, с. 60] Именно этот принцип в последнее время находит всё большее число сторонников.

Что касается вузовского периода непрерывного архитектурного образования, то до момента вступления России в Болонское соглашение, существовавшая образовательная модель не содержала в своей структуре каких-либо квалификационных промежуточных этапов и носила непрерывный характер. Период обучения продолжался шесть лет, по окончании которого выпускник получал квалификацию специалиста.

С переходом на англо-американскую ступенчатую модель вузы начали выпускать бакалавров и магистров. Введение этой системы сократило период подготовки бакалавров до четырёх с половиной лет и повлекло за собой корректировку профессиональных образовательных программ. Это привело к уменьшению количества входящих в программу предметов и значительно повлияло на содержание оставшихся. В будущем это обстоятельство может обусловить возникновение ситуации, заключающейся в том, что студенту прошедшему подготовку и защитившему диплом за столь короткое время может оказаться невыгодным продолжение образования. Это может существенно понизить уровень подготовки людей приходящих в профессию.

Обучения в магистратуре составляет семь лет, из которых два последних магистрант занимается теоретическими исследованиями и мало времени уделяет практической проектной работе, что тоже на наш взгляд вряд ли можно считать положительным моментом. Реалии сегодняшнего дня выявляют отсутствие разработанных механизмов адаптации выпускников к практической деятельности. Ранее существовавшая система позволяющая студентам участвовать в разработке реальных проектов в рамках государственного заказа, сейчас отсутствует. На законодательном уровне не разработаны механизмы, регулирующие возможность создания творческих мастерских, в которых могла бы происходить адаптация к практической деятельности или вестись исследовательская работа.

Образование архитектора не ограничивается уровнем вуза и должно продолжаться на протяжении всей его творческой жизни. Послевузовский этап предполагает организацию системы повышения квалификации специалистов, которая, к сожалению, в данное время не сведена в единую систему [1, с. 140]. В результате, для реализации модели непрерывного архитектурного образования необходимо создание единого образовательного пространства, предполагающего научную проработку концепций развития профессионального архитектурного образования, прогнозирование путей развития, моделирование ситуации с учётом динамики происходящих в обществе изменений. Решение этих задач поможет повысить конкурентоспособность отечественного профессионального архитектурного образования.

#### ***Библиографический список***

1. Кудрявцев, А.П. Архитектурное образование: проблемы развития / А.П. Кудрявцев, А.В. Степанов, Н.Ф. Метленков, Ю.П. Волчок. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 152 с.
2. Метленков, Н.Ф. Архитектура : учебник для общеобразовательных школ / Н.Ф. Метленков, А.В. Степанов. – М. : Лада, 1994. – 240 с.
3. Селиванова, Л.Н. Модель системы непрерывного психологического образования // Непрерывное образование: XXI век. [Электронный ресурс] / Л.Н. Селиванова, В.В. Селиванов // Петрозаводский государственный университет. – 2014. – № 1(5). – URL: <http://11121.petsu.ru/>

***Кукалева Т.В.***

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Гиенко Л.Н., канд. пед. наук, доцент*

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Для современного образования во всем мире значимой является тенденция к усилению ориентации на субъективный опыт обучающегося, развитие творчества в сочетании с ответственностью за результат своих действий. Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способные выходить за пределы нормативной деятельности и осуществлять инновационные, творческие процессы, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны.

В социально-психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» связано с определенным видом деятельности и означает, согласно словарю, «осведомленность, авторитетность в какой-либо области», а

«компетенция» имеет следующее значение: «Круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении».

А.С. Белкин, характеризует компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет.

А.И. Савенков утверждает, что исследования социальных компетенций в последние годы актуализировались в связи с исследованием эмоционального и социального интеллекта.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины «компетенция», «компетентность». «Компетенция» в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

И.А. Зимняя выделяет 10 основных компетенций, которые представлены в трех группах: 1. Компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности. 2. Компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми. 3. Компетенции, относящиеся к различным видам деятельности человека [2].

А.В. Хуторской выделяет семь ключевых компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции - обеспечивают механизм самоопределения.
2. Общекультурные компетенции - культурологическое и всечеловеческое понимания мира.
3. Учебно-познавательные компетенции - знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.
4. Информационные компетенции. Способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её.
5. Коммуникативные компетенции. Обучающийся должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.
6. Социально-трудовые компетенции. Владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.
7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [5].

Исследование социальной компетентности имеют давнюю историю, Э.Л. Торндайк разработал компетенцию социального интеллекта (1920), где подчеркивал его многомерную природу и определял, как способность понимать других и поступать мудро в отношении других.

По мнению С.Н. Краснокутской социальная компетентность – это «способность достигать личных целей в социальном взаимодействии, постоянно поддерживая хорошие отношения с другими людьми во всех ситуациях», «фактор повышения конкурентоспособности личности на рынке труда и эффективности выполнения основных социальных функций в обществе» [3]. В.И. Загвязинский социальную компетентность определяет, как способность устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать на себя гражданскую ответственность, участвовать в решении проблем страны и региона, проявлять нравственные отношения к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов [1].

Обобщая выше представленные характеристики, социальную компетентность следует понимать как высший уровень социальной активности личности, направленный на освоение и развитие социальной действительности, которая достигается в процессе деятельности, поведения, общения и тд., благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций, совокупность знаний, умений и навыков и качеств, необходимых для социальной деятельности, связанных со способностью личности к адаптации в обществе, самореализации, самоактуализации и самоопределению. Психологические составляющие социальной компетентности являются внутренними ресурсами и механизмами социальной активизации личности, способствующими или препятствующими (в случае недоразвитости) адаптации личности в обществе, самореализации и самоопределению.

Развитие социальных компетенций позволяет предотвратить нежелательные для личности и общества последствия и создать эффективные модели социального взаимодействия, поведения, взаимоотношений.

Формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В итоге у учащегося развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых, до производственных и социальных.

Компетентность не является прямым результатом знаний (можно многое знать, но не уметь применять знания). Компетентность приобретается в деятельности.

Компетентности специалиста XXI века, по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности.

Основной отличительной особенностью компетентностно-ориентированного профессионального педагогического образования является ориентация процесса профессиональной подготовки на получение

конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессиональных педагогических задач. Поэтому особого внимания в преподавании общеобразовательных дисциплин и в ходе профессионального образования заслуживает компетентностный подход.

Исследование по изучению социальной компетентности обучающихся осуществлялось на базе КГБОУ НПО «профессионального училища № 8 (36 обучающихся по 3 специальностям).

В процессе экспериментальной работы подобран соответствующий диагностический инструментарий: методика для изучения социализированности личности учащегося (М.И. Рожков). Опросник социально-коммуникативной компетентности (Р.В. Овчаровой).

Результаты полученные в процессе исследования представлены в таблицах 1; 2; 3.

Таблица 1

**Результаты диагностики по определению социализированности личности  
(обучающихся по профессии повар) в баллах**

| Респонденты \ критерии | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | Ср. знач. |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|
| адаптированность       | 2,6 | 2,6 | 2,4 | 2,6 | 2,0 | 0,6 | 2   | 2,4 | 2,0 | 2,4 | 3,0 | 2,2       |
| автономность           | 2,2 | 2,0 | 2,8 | 2,6 | 2,2 | 1,0 | 2,2 | 2,0 | 1,4 | 1,6 | 2,4 | 2,0       |
| активность             | 3,0 | 2,8 | 3,8 | 3,4 | 3,2 | 1,8 | 3,4 | 3,8 | 3,0 | 3,0 | 3,6 | 3,2       |
| нравственность         | 3,4 | 3,2 | 3,8 | 2,4 | 3,4 | 0,6 | 3,4 | 3,4 | 2,8 | 3,0 | 3,6 | 3,0       |

Таблица 2

**Результаты диагностики по определению социализированности личности  
(обучающихся по профессии швея) в баллах**

| Респонденты \ критерии | 1   | 2 | 3   | 4 | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | Ср. знач. |
|------------------------|-----|---|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|
| адаптированность       | 3,2 | 4 | 1,0 | 4 | 3,0 | 1,8 | 2,2 | 4,0 | 1,8 | 1,6 | 2,8 | 2,7       |
| автономность           | 2,6 | 4 | 1,6 | 4 | 1,4 | 3,8 | 2,0 | 2,0 | 2,4 | 2,2 | 2,0 | 2,5       |
| активность             | 3,2 | 4 | 2,6 | 4 | 3,4 | 3,6 | 3,2 | 3,2 | 3,0 | 2,2 | 3,0 | 3,2       |
| нравственность         | 3,6 | 4 | 4,0 | 4 | 2,8 | 2,6 | 3,0 | 2,8 | 1,6 | 2,6 | 3,8 | 3,2       |

Таблица 3

**Результаты диагностики по определению социализированности личности  
(по профессии плодоовощевод) в баллах**

| Респонденты \ критерии | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14  | Ср. знач. |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|
| адаптированность       | 3,4 | 3,2 | 3,4 | 3,2 | 3,2 | 2,2 | 2,8 | 2,0 | 3,0 | 2,6 | 3,0 | 1,8 | 2,8 | 3,8 | 2,9       |
| автономность           | 3,0 | 2,4 | 3,2 | 3,2 | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,4 | 3,0 | 1,6 | 3,0 | 2,0 | 2,4 | 2,4 | 2,5       |
| активность             | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,8 | 1,2 | 3,4 | 2,6 | 3,8 | 2,2 | 2,4 | 1,2 | 3,2 | 3,2 | 2,8       |
| нравственность         | 3,2 | 3,6 | 3,6 | 2,0 | 3,6 | 3,0 | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 1,4 | 3,8 | 3,8 | 3,1       |

Анализируя данные, полученные в результате исследования можно сказать следующее:

- по критерию «социальная адаптированность» средний показатель усвоения представлений о нормах и ценностях общества. Так, у обучающихся по профессии повар уровень адаптированности – 2,2, у швей – 2,7, у плодоовощеводов 2,9;

- по критерию «автономность» у обучающихся по профессии повар – 2,0, у швей – 2,5, у плодоовощеводов - 2,5, т.е. средний уровень способности самостоятельно создавать или выбирать моральные правила для своей жизни и поведения;

- по критерию «активность» высокий показатель личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию испытуемых к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира: у поваров – 3,2, у швей – 3,2, у плодоовощеводов средний показатель - 2,8;

- по критерию «нравственной воспитанности» высокий показатель приверженности испытуемых гуманистическим нормам жизнедеятельности.

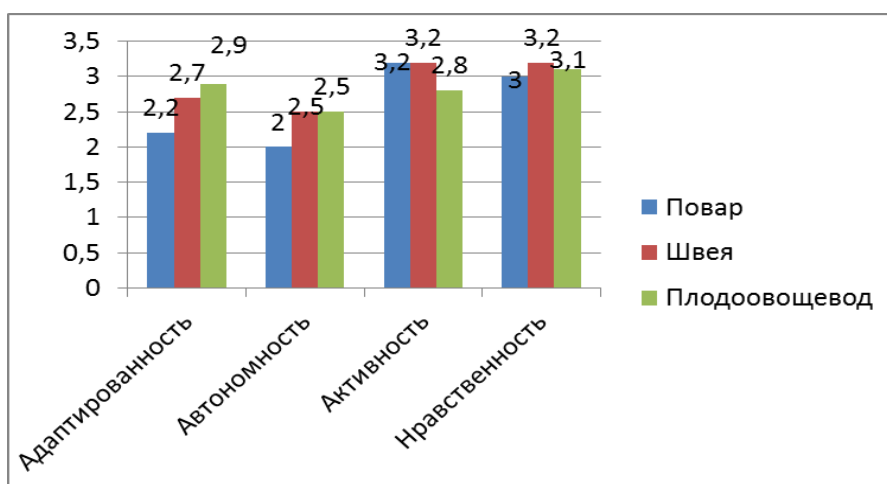


Рис. 1. Результаты диагностики социализированности по специальностям (в баллах)

Анализируя данные с учетом категорий обучающихся: 1) дети-сироты, окончивших специальную общеобразовательную школу VIII вида (для детей с нарушением интеллекта); 2) специальный (коррекционный) класс образовательного учреждения (см. Рис. 1.) можно констатировать, что обучающимся не знакомы законы материального мира, поэтому гуманистические нормы жизнедеятельности для них естественны. Так же как и стремление проявить себя в жизни, обратиться на себя внимание.

Проблематично то, что воспитанники детских домов значительно реже, чем домашние дети говорят о своем будущем, т.е. временная перспектива у них ограничена самым ближайшим будущим (день-два). В этих случаях адаптации и автономности способствует применение специальных средств коррекции, изучение закономерностей психического развития, формирования личности детей под воздействием специальных методов и приемов воспитания и обучения.

Таким образом, компетентностный подход и социальные компетенции в современном российском образовании обозначают вектор организации социально-педагогической деятельности в процессе успешной социализации и адаптации социального опыта в процессе решения определенных проблем.

#### **Библиографический список**

1. Загвязинский, В. И. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / В. И. Загвязинский, О. А. Селиванова. – М. : Изд-во Юрайт, 2012. – 405 с.
2. Зимняя, И. А. Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов и проекта TUNING / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2007. – №11. – С.22-27.
3. Красноуцкая, С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Красноуцкая. – Ставрополь, 2006. – 178 с.
4. Савенков, А. И. Новые тенденции в исследованиях психологии одаренности и творчества // Современные технологии высшего профессионального образования: сборник статей. – М., 2006. – 110 с.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 18–23.

**Михальцова Л.Ф.**  
Новокузнецк, НФИ КемГУ

### **МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СТРАТЕГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Стратегическая ориентация общества на качественное изменение целей, содержания и результатов обучения, так и на непрерывно обновляемый процесс образования обозначается в России и зарубежных странах как инновационный потенциал образовательного пространства.

В настоящее время инновационный потенциал рассматривается в качестве способности и готовности образовательной системы обеспечивать непрерывный инновационный процесс в рамках международного сотрудничества. Возникает необходимость комплексно исследовать ресурсную и результативную составляющие, отражающие готовность и способность образовательной системы к инновационному развитию и изучению стратегии образования [1, 14, 16, 19].

Значимость разработки концептуальных положений инновационного потенциала образовательного пространства для творческого саморазвития обучающихся в системе непрерывного образования обусловлена приоритетными документами развития российского образования: «Национальная доктрина образования на период до 2025г.», «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях», «Федеральная целевая программа развития образования до 2015 г.», «Стратегия развития науки и инноваций в

Российской Федерации на период до 2015 г.», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12. 2012 г., «Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г.» и др. [15, 17].

В этой связи актуализируется необходимость обеспечения непрерывной системы образования, ориентированной на творческое саморазвитие обучающихся, формирование саморазвивающейся личности, способной выявлять и прогнозировать проблемы, разрешать и проектировать сценарии непрерывной собственной жизнедеятельности в сотрудничестве с зарубежными партнерами. Смена доктрины «образование – преподавание» на доктрину «образование – созидание» является закономерной особенностью современных глобальных изменений и ориентацией на подготовку человека-творца в системе непрерывного образования [1, с. 109]. Идеи непрерывного образования в современном мире, осуществление возможности обучения на протяжении всей жизни, поступательное развитие творческого потенциала обучающихся, международное научное сотрудничество приобретают все более глобальный характер. Дальнейшее взаимодействие цивилизаций в настоящее время вполне оправдано единым образовательным пространством, что обуславливает необходимость модернизации образования и гуманного отношения к человеку как субъекту жизнетворчества при активном сближении современных цивилизаций.

Современная ситуация в России диктует необходимость преобразования образовательных учреждений разного типа в образовательные пространства, обладающие инновационным потенциалом для самостоятельного развития творчества обучающихся и возможностью реализации инновационных технологий в системе непрерывного образования. В этом процессе ключевую роль играет образование, которое выступает как важнейший социальный институт, ответственный за процесс социализации личности в условиях глобализации, обеспечивающий преемственность в развитии культуры, формирование условий для территориальной, социальной и академической мобильности молодежи на основе базовой системы осмысленных ценностных ориентаций [6, 7, 10]. Главной направленностью такого образования должно стать формирование инновационного мышления, развитие творческих способностей и интеллектуального потенциала студенчества, поиск новых подходов в решении современных глобальных проблем [4].

Современные тенденции развития образования актуализируют подготовку профессионала, конкурентоспособного в быстроизменяющихся рыночных условиях, мобильного, способного к активному самосовершенствованию и саморазвитию, стремящегося к обучению и повышению квалификации, обновлению знаний и компетенций на протяжении всей жизни.

В стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, разработанной на основе положений Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на этот же период представлена стратегия субъектов образовательной деятельности. Одной из основных задач инновационного развития в сфере образования является создание условий для формирования у граждан компетенций инновационной деятельности, востребованных мировым образовательным сообществом:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высоко конкурентной среде;
- владение иностранными языками, предполагающее способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению [15].

Формирование таких компетенций предполагает адаптацию для этих целей не только отдельных направлений социально-экономической политики (в первую очередь политики в сфере образования), но и общественной среды в целом, создание условий для свободы творчества и самовыражения, поощряющих и вознаграждающих людей, обладающих соответствующими компетенциями и достигающих успеха.

В другом государственном документе «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации до 2015 г.» определена стратегическая цель государственной политики в области развития науки и технологий – выход РФ к 2020 году на мировой уровень исследований, разработок на направлениях, определенных национальными и научно-технологическими приоритетами, освоение в РФ шестого технологического уклада [17]. Также представлены основные направления деятельности государства по решению задачи обеспечения рациональной интеграции отечественной науки и технологий в мировую инновационную систему.

Безусловно, значимым инновационным трендом профессионального образования и ресурсом его развития является человеческий фактор, мотивация на участие в инновациях, готовность проявлять и реализовывать инновационный личностный и профессиональный потенциал. Пришедший с Запада подход обучения компетенциям предполагает исследовательское творческое отношение к педагогическим ситуациям, умение применить полученные знания в жизни и профессиональной деятельности, формулировать цели и владеть инструментами для их достижения, способность к саморазвитию и непрерывному самообразованию. В соответствии с компетентностным подходом в обучении последовательно моделируется в формах деятельности студентов (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) содержание будущей профессиональной деятельности со стороны ее предметного и социального контекста [2, 3, 8].

В связи с внесением записи в Единый государственный реестр юридических лиц о прекращении деятельности, Кузбасская государственная педагогическая академия путем реорганизации присоединена к Новокузнецкому институту (филиалу) КемГУ (НФИ КемГУ) и с 13.03.2014г. вошла в состав ФГБОУ ВПО

«Кемеровский государственный университет», который стал ее правопреемником (приказ Минобрнауки России от 28.08.2013 № 999). Качественное изменение целей, содержания, результатов обучения и непрерывно обновляемый процесс образования обозначается стратегией обучения студентов факультета психологии образования, рассматривается нами как инновационный потенциал образовательного пространства. В рамках этой стратегии образования продолжаем реализовывать концепцию, педагогическую технологию формирования ценностно-смысловых ориентаций с будущими педагогами-психологами на творческое саморазвитие в ходе педагогической практики и во внеурочное время, привлекая многочисленных участников исследования из образовательных учреждений разного типа [5, 9, 11 – 13]. Формированию инновационного мышления студентов, развитию творческих способностей и интеллектуального потенциала, поиску новых подходов в решении современных проблем способствует их активная включенность в деятельность с обучающимися Центра развития личности, учреждений дополнительного образования, экспериментальных площадок КузГПА [15]. Составляющими Национальной инновационной политики является также создание и развитие исследовательских центров (лабораторий) в рамках различных организационных моделей. С этой целью в КузГПА 01.06.2010 года создана Российско-Американская научно-исследовательская лаборатория «Цивилизация. Культура. Образование», [10, с. 219].

Обращение к зарубежному опыту как инновационному потенциалу образовательного пространства важно не для механического заимствования, а для стимулирования и позитивного изменения процессов взаимообогащения ценностей разных народов, которые при всех своих различиях оказывают огромное влияние на творческое саморазвитие и развитие цивилизации в целом. Это предполагает научное обоснование педагогической целесообразности внедрения достижений зарубежного опыта в отечественную педагогическую практику, осмысление разумной ориентации на социальные и духовно-нравственные ценности, выявление инновационного потенциала посредством интеграции зарубежного опыта.

Расширению международного научного сотрудничества как одной из стратегий инновационного развития студентов педагогического вуза способствовала разработка и реализация группой российских и американских ученых совместного инновационного проекта сотрудничества «Цивилизация и культура, сравнительный анализ развития ценностных ориентаций будущих педагогов» по направлениям: научно-исследовательское, коммуникативно-информационное, учебно-экспериментальное, духовно-нравственное, здоровьесберегающее и издательско-просветительское. В рамках этого проекта проводилась диагностика обучающихся с целью выявления их ценностно-смысловых ориентаций, определения базовых ценностей, которые активно влияют на творческое саморазвитие и способствуют сближению интересов молодежи разных цивилизаций.

По результатам деятельности Российско-Американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование», направленной на творческое саморазвитие обучающихся в поликультурной среде, необходимости двуязычного обучения в современном образовании получены Гранты: «Интертекстуальность текстов различных функциональных стилей в сравнительно-переводческом аспекте» / Грант ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, Соглашение № 14.В37.21.0094); «Документация языка бачатских телеутов» / Грант общества SOAS ELPD, Университет Лондона; Фулбрайта для сотрудников международных отделов вузов Fulbright-RIEA-2013 / Стажировка в Университетах Индианы, штат Индиана и Вайоминга, штат Вайоминг по направлению «международное образование», 2013 г. (Д.М.Токмашев) [19]. Проведен сравнительный анализ ценностно-смысловых ориентаций молодежи из вузов разных стран для успешного творческого саморазвития в инновационном образовательном пространстве: Западный Мичиганский Университет (штат Мичиган) 2009г.; Университеты Янга Бриггама и Долина Юта (штат Юта) 2010г.; Университет ДеВрай, Округ Колумбия (г. Вашингтон) 2012г.; Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк, Томский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Московский гуманитарный педагогический институт, Казанский (Приволжский) федеральный университет (с 2003г.) [10].

В соответствии с приоритетными программными документами по решению задач модернизации российского образования, повышения академической мобильности преподавателей и студентов, проведения научно-исследовательских работ учеными, студентами, школьниками был пролонгирован договор о сотрудничестве КузГПА с российскими и зарубежными учеными до 2015 года (№ 384/12 от 10.12.12 г.). Участниками договора по творческому саморазвитию личности в рамках научно-исследовательских лабораторий: информационных технологий (зав. М.С. Можаров, первый проректор, канд. пед. наук, профессор), дополнительного образования (зав. О.А. Милинис, д-р пед. наук, доцент), Российско-Американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование» (зав. Л.Ф. Михальцова, канд. пед. наук, доцент) являются КузГПА, ИРОС РАО, КФУ «Институт педагогики и психологии», Международное общество сравнительного исследования цивилизаций, Западный Мичиганский университет.

Стратегия обучения на академическую мобильность, творческое саморазвитие, качественное образование, формирование компетенций и субъектной позиции личности представлена в отработанном под руководством академика РАО, д-ра пед. наук, профессора А.М. Новикова, д-ра пед. наук А.К. Орешкиной пакете документов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кузбасская государственная педагогическая академия», г. Новокузнецк, в качестве экспериментальной площадки Федерального государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики» РАО. В результате КузГПА присвоен статус экспериментальной площадки РАО по теме «Инновационный потенциал образовательного пространства на творческое саморазвитие обучающихся в системе



непрерывного образования» (Выписка из протокола Бюро Президиума РАО № 6 от 10.10.2012 г., по I направлению Плана фундаментальных исследований РАО; свидетельство о получении общественной аккредитации в РАО, рег. № А-18-17/133 от 11.10.2012 г., действительно до 31.12.2016 г.).

Ежегодные видео-дискуссии российских и зарубежных субъектов образования, участие в Международных научно-практических конференциях, Днях науки, Днях российской культуры, Неделях глобального образования, публикации монографий, учебно-методических пособий, научных статей, тезисов, защиты социально-значимых проектов в режиме on-line являются составляющими стратегии образования вуза в процессе международного научного сотрудничества [6 – 13]. Можно констатировать, что на основании стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г., разработки новых целей и содержания образования определяются следующие ключевые тренды развития профессионального образования в России:

- создание федеральных университетов и национальных исследовательских университетов;
- расширение исследовательской работы в вузах;
- изменение отношения к человеческому ресурсу как основе реальных преобразований в инновационной деятельности вузов, связанных с обновлением содержания и технологий обучения;
- обновление университетской инфраструктуры;
- модернизация начального и среднего профессионального образования, организация центров профессионального развития;
- использование механизмов оценки преподавателей с привлечением международного научного сообщества и ориентацией на показатели публикационной активности;
- международная интеграция и совершенствование измерительных материалов по оценке деятельности образовательных учреждений в этом направлении;
- эффективное стимулирование академической мобильности студентов и преподавателей, в том числе международной;
- включение характеристики международной академической мобильности в рейтинги образовательных учреждений;
- участие в фундаментальных исследованиях Российской Федерации, предусматривающее конкурсные механизмы и средства на институциональное развитие и др.

В соответствии с этим, стратегия обучения студентов основана на реализации концепции и педагогической технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие, использовании инновационного потенциала российского и зарубежного образовательного пространства в системе непрерывного образования. Важным представляется разработка и обновление учебно-методических комплексов, контрольно-измерительных материалов для успешного формирования компетенций; мобильности и креативности обучающихся; активной включенности в учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную и исследовательскую деятельность; качественное обучение и конкурентоспособность на рынке труда в соответствии с ведущей идеей инновационного развития российского образования в процессе международного научного сотрудничества как одной из стратегий инновационного развития обучающихся.

#### **Библиографический список**

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
3. Волков А. Ставка на новое содержание 03.09.12. [Электронный ресурс] [Url:http://Vedomosti.ru](http://Vedomosti.ru) (дата обращения 14.03.2014)
4. Коротков, Э. М. Инновационное образование для инновационной экономики / Э. М. Коротков // Alma Mater. – №7. – С. 6-13.
5. Михальцова, Л. Ф. Программа формирования ценностных ориентаций учащихся в культурно-образовательной среде школы : методические рекомендации / Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк : КузГПА, 2003. – 73 с.
6. Михальцова, Л. Ф. Концепция формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования / Л. Ф. Михальцова // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 5 (27). – С.3-11.
7. Михальцова, Л. Ф. Педагогическая технология формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования / Л. Ф. Михальцова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 96-105.
8. Михальцова, Л. Ф. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения: монография / Л.Ф.Михальцова. – Новокузнецк : РИО КузГПА, 2009. – 202 с.
9. Михальцова, Л. Ф. Ценностно-смысловые ориентации будущих педагогов на творческое саморазвитие в системе непрерывного образования: монография / Л. Ф. Михальцова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2011. – 344 с.
10. Михальцова, Л. Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: монография / Л. Ф. Михальцова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.
11. Михальцова, Л. Ф., Милинис О. А. Учебно-педагогическая практика как средство творческого саморазвития студентов (специальность «050706 – «Педагогика и психология»): учебно-методическое пособие для студентов специальности «050706 – «Педагогика и психология», квалификации – «педагог-психолог» / Л.Ф.Михальцова, О.А.Милинис. – Новокузнецк : РИО КузГПА, 2010. – 125 с.
12. Михальцова, Л. Ф. Учебно-методическое пособие для студентов педагогического вуза. Бакалавриат. «Поликультурное образование», специальность 050400.62 – «Психолого-педагогическое образование / Л.Ф.Михальцова. – Новокузнецк : РИО КузГПА, 2014. – 81 с.
13. Михальцова, Л.Ф. Учебно-методическое пособие для студентов педагогического вуза. Бакалавриат. «Социальная педагогика», специальность 050400.62 – «Психолого-педагогическое образование / Л.Ф.Михальцова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2014. – 100 с.
14. Образование в поликультурном обществе В.В.Путин, 12.07.2009г. [Электронный ресурс]. <http://diplomforum.ru/f87/t27441.html> (дата обращения 11.11.2013).

15. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 8.12.2011г. №2227-р. с. 36 [Электронный ресурс] [Url:http:// www.rtpc.ru./node/506](http://www.rtpc.ru./node/506) (дата обращения 12.03.2014)
16. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации до 2015 г. [Электронный ресурс] [Url:http://base/consultant.ru](http://base/consultant.ru) (дата обращения 12.03.2014)
17. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от. 01.09.2013. Электронный доступ: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>
18. Токмашев, Д.М. Категория пространства в шорском героическом эпосе: лингвокультурологический аспект / Д.М.Токмашев // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2012. – № 3. – С. 40-58.
19. Andreev, V., Mikhaltsova, L., Zinser, R. The globalization challenges to quality of life, quality of education and a person's self-development in the XXI century // Modernization engineering and the general education: problems and prospects, All-Russia scientifically-practical conference. – Urga : UTI TPU, 2010. – P. 21-27.

*Мурзина Е.А., Брылёва О.А.*  
*Барнаул, АлтГПА*  
*Научный руководитель:*  
*Брылёва О.А., канд. психол. наук, доцент*

### **ВЛИЯНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

В России за последнее время произошли серьезные изменения в области образования. Становление мирового образовательного пространства, широкий культурный обмен, интенсивный поиск и внедрение новых субъект-субъектно ориентированных технологий в образовательную практику требуют переосмысления актуальных форм и содержания межличностных взаимодействий. В последних правительственных документах (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Федеральная целевая программа развития образования до 2015 года, доклад «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях») приводится оптимальная модель образования на ближайшую перспективу. В условиях уровня образования – это сочетание базовой подготовки с широким спектром возможностей повышения квалификации и переобучения [3].

Выдвижение ведущей идеи, которая исходит из того, что в образовательном процессе университета, обусловленном потребностями современного студента и диверсификацией социокультурных контекстов, изменится доминанта взаимодействия субъектов образовательного процесса с формулы «преподаватель-студент» на «студент-преподаватель». Увеличение разнообразия типов и видов такого взаимодействия может рассматриваться как развитие субъект-субъектного взаимодействия, отражающее смену ценностно-смысловых представлений современной педагогики высшей школы об образованной личности и являющееся содержательной основой совершенствования коммуникативной и профессиональной компетентности субъектов образовательного процесса.

Такому развитию, перестройке на новый уровень российского образования способствовал Болонский процесс и глобализация. Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы в рамках Болонского соглашения с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу ещё в сентябре 2003 года на Берлинской конференции, обязавшись до 2010 года воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса [2].

Формирование общеевропейской системы высшего образования в рамках Болонского процесса основано на общности фундаментальных принципов функционирования высшего образования. Предложения, рассматриваемые в рамках Болонского процесса, сводятся к следующему:

- введение многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура);
- введение кредитно-модульной системы;
- контроль качества образования;
- расширение мобильности;
- обеспечение трудоустройства выпускников;
- обеспечение привлекательности европейской системы образования.

Считается, что самым важным для совершенствования современного образования является повышение качества мобильности студентов, начинающих исследователей, преподавателей и других сотрудников сферы высшего образования, что является одной из основных целей Болонского процесса с самого начала. Академическая мобильность способствует расширению сотрудничества в рамках Европейского пространства высшего образования, дальнейшей интернационализации систем высшего образования и учреждений, дальнейшему совершенствованию путем сравнения друг с другом, повышению трудоустраиваемости, социальному и личностному развитию мобильных людей, укреплению культурной идентичности стран. Кроме того, мобильность является важной основой для обмена и сотрудничества со странами в других частях мира [4].

Однако мероприятия, связанные с реализацией предложений Болонского процесса, вызывают противоречивые оценки и усиливающуюся дискуссию. Необходим анализ путей и средств оптимальной интеграции российского высшего образования в европейское образовательное пространство. Во всех развитых странах наблюдаются сходные тенденции в высшем образовании, поэтому часть назревших изменений в России

объективно совпадает с рекомендациями Болонской Декларации. Проблемы, стимулирующие Болонский процесс, во многом характерны и для России.

Хотя современные реформы содержания образования в России, введение стандартов нового поколения, где четко не прописаны способы реализации заданных целей, могут привести к упадку качества образования в России и разрушению традиционной системы образования, очевидно также, что самоизоляция от мирового образовательного пространства тоже может иметь отрицательные последствия для любой национальной образовательной системы.

Совместные учебные программы, многосторонние летние школы и региональные формы сотрудничества в высшем образовании являются перспективными инструментами для поддержки лучшего баланса потоков мобильности. Возвращение выпускников на родину может быть поддержано за счет создания привлекательных условий труда и конкретных систем стимулирования (например, гранты возврата). В связи с этим, следует объединять усилия по развитию образования, сохраняя при этом национальные достижения и традиции. Необходимо развивать международную интеграцию, сохраняя все лучшее из собственного опыта. Это позволит сделать российское высшее образование более конкурентоспособным.

При всех изменениях и происходящих реформах в российском образовании нам важно знать отношение, восприятие и социальные представления молодых людей о современном образовании. Данные вопросы изучались в исследованиях социологов, психологов, педагогов, социальных философов, экономистов, культурологов и политологов [1]. Молодежь современной России, как показывают социологические исследования, не только разделяет общий «ценностный консенсус» различных поколений, не только имеет в меньшей степени конформистские жизненные установки, но и усматривает в реформах немалый потенциал для осуществления самоактуализации и построения карьеры. Это, в свою очередь, имеет не сужения каналов социальной вертикальной и горизонтальной мобильности, а их значительного расширения [5].

Для того, что узнать отношение современной молодёжи к нынешней системе высшего образования, был произведен социологический опрос среди студентов - первокурсников, студентов-магистрантов второго года обучения педагогического вуза, студентов последних курсов других вузов г.Барнаула, а так же молодых учителей – выпускников АлтГПА. Общее число респондентов составило 30 человек

#### ***Опросник для выявления отношения современной молодёжи к нынешней системе высшего образования***

1. Известно ли вам, что такое Болонский процесс? Если да, в нескольких словах раскройте понятие.
2. Как вы относитесь к введению многоуровневой системы образования в России - бакалавриат, магистратура, аспирантура? Считаете ли вы это нужным или на ваш взгляд это не нужно, возможно бесполезно и имеет отрицательное влияние на качество современного образования?
3. В чем вы видите преимущество, либо недостаток кредитно-модульной системы обучения (в России вместо кредитов принято употреблять термин «зачетные единицы», или «контрольные точки», при выполнении которых студент получает определенное количество баллов)?
4. Как вы относитесь к балльно-рейтинговой системе оценивания знаний, где 100 максимальный бал?
5. Каково ваше отношение к студенческой академической мобильности (студенческий обмен)?
6. Хотели бы вы получить опыт в зарубежном учебном заведении? Каковы для вас преимущества и перспективы подобного опыта?
7. Как вы ощущаете себя в обществе иностранных граждан?
8. При возникновении каких-либо трудностей, вы обратитесь к иностранному гражданину за помощью, либо предпочтете решить проблему самостоятельно или обратитесь к соотечественнику, находясь на территории иностранного государства?
9. Окажите ли вы помощь иностранному гражданину, оказавшемуся в затруднительной ситуации на территории вашей страны?
10. Считаете ли вы нужными и полезными реформы в современном российском образовании? В чем заключается положительное влияние модернизации образования на качество получаемых знаний?
11. В чем вы видите отрицательное влияние на качество современного российского образования происходящими реформами?
12. Устраивает ли вас в общем система образования в России?

В результате проведенного опроса стало ясно, что понятие «Болонский процесс» знакомо лишь десяти респондентам, что составило примерно 33 % от всех опрошенных, они имеют представление о том, что оно означает и знают цель создания Болонского процесса, две трети опрошенных даже никогда не слышали о нем, что составило почти 67 % от общего числа опрошенных молодых людей. Большая часть респондентов, 23 человека, имеют положительное отношение к введению многоуровневой системы в российское образование, кроме того, считают, что это нужно и способствует саморазвитию, получению новых, более качественных знаний и поднимает образование в России на ступень выше. Эта часть составила 76,7% от общего числа опрошенных людей. Один из опрошенных считает, что многоуровневая система образования в нашей стране не нужна и не влияет на качество образования, что составило примерно 3 %, другой респондент ответил, что не имеет ни положительного, ни отрицательного отношения к данной системе, что так же составило примерно 3 %. Остальные 5 человек, почти 17 %, не выразили своего отношения, ответили, что многоуровневая система образования в России не нужна, не объясняя своей точки зрения.

На вопрос о том, в чем молодые люди видят преимущества и недостатки кредитно-модульной системы обучения (опрошенные были ознакомлены с данной системой в ходе проведения опроса), 20 из опрошенных

ответили, что кредитно-модульная система обучения их привлекает, считают ее интересной, более гибкой и удобной тем, что студент заранее знает объем работы для получения оценки своей учебной и научной деятельности и помогает раскрыть свой потенциал больше, чем традиционная система, а также повышает качество образования. Эта часть респондентов составила почти 67 %. Трое из опрошенных ответили, что затрудняются ответить, двое воздержались от ответа, что составило 10 % и почти 7 % соответственно. Остальные 5 человек, почти 17 %, видят недостатки кредитно-модульной системы обучения, заключающиеся, на их взгляд, в том, что преподаватель ни всегда честно оценивает, проверяя количество, а не качество выполненных работ, что обучающиеся не в полной мере осознают оценку своей деятельности. Большая часть участников опроса – 27 человек, что составило 90 %, выразили положительное отношение к балльно-рейтинговой системе оценивания знаний, отмечая, что она позволяет более точно оценить каждого участника учебного процесса, а так же мотивирует студента получить наивысший балл за свои знания и иметь высокий рейтинг, отсюда большая заинтересованность в получении знаний. Двое опрошенных не выразили своего отношения к данной системе – почти 7 %. Один респондент отрицательно относится к этой системе оценивания знаний, его устраивает больше пятибалльная система, что составило примерно 3 % от общего числа молодых людей.

Из всех опрошенных лишь один ответил, что нормально относится к студенческой академической мобильности – примерно 3 %. Большая часть, 29 человек, ответили, что относятся к этому даже более чем положительно, которая составила почти 97 %. 28 человек, около 93 %, хотели бы получить опыт в зарубежном учебном заведении, считают, что это интересно, престижно, способствует получение новых знаний, саморазвитию, социализации, расширяет коммуникацию, видят в этом неоценимый опыт и хорошие перспективы для дальнейшего трудоустройства. Один респондент ответил, что возможно хотел бы получить подобный опыт, другой – не желает, так как он уже устал от учебного процесса, что составило примерно по 3 % от общего числа опрошенных молодых людей. На вопрос о том, как вы чувствуете себя в обществе иностранных граждан, лишь один из опрошенных молодых людей ответил, что дискомфортно – 3,33 %, другой ответил, что ему будет немного страшно, но отмечает, что подобная ситуация способствует познанию социума, так же 3,33%. Остальные 28 человек, почти 94%, чувствуют себя вполне комфортно. Трое участвовавших в опросе ответили, что, находясь на территории иностранного государства, не обратились бы за помощью к гражданину этой страны, пытались бы разрешить свои трудности самостоятельно, обратились бы к соотечественнику или пошли в посольство, это – 10 % опрошенных. Остальные же, 27 респондентов – 90 %, ответили, что при невозможности самостоятельно решить какой-то вопрос или справиться с возникшими трудностями обязательно обратятся за помощью к иностранцу. Все молодые люди ответили, что непременно оказали бы помощь иностранному гражданину, сделали бы все, что в их силах, это – 100 %.

Половина из опрошенных, 50 %, считают нужными и полезными реформы в современном российском образовании. Говоря, что реформа сама по себе – отличный поворот в сторону изменений к лучшему. Современность не стоит на месте, развитие прогрессирует во всех отраслях, это и не могло коснуться реформ в современном российском образовании, что позволяет улучшить качество обучения учащихся, внедрения новых форм обучения в процесс образования. Другие участники опроса, 30 %, считают все произошедшие реформы в образовании не нужными. Говоря, что на современном этапе развития страны, реформы образования пусть и случаются, но они не несут никакой ценности, так как после них образуется много текущих проблем, которые не прописаны в положениях и, соответственно, государство оставляет право их решения на непосредственных участников педагогического процесса, что вызывает негативное отношение к реформе и не несет положительного влияния на качество образования в целом. Они также высказались о том, что наша система образования находится в развивающемся состоянии, мы стремимся быть ближе к Европе, а выходит так, что с каждым годом уровень образования и грамотности в нашей стране снижается. А 20% респондентов затрудняются ответить.

На вопрос о том, устраивает ли молодых людей в общем система и качество современного российского образования, 60 % ответили, что их вполне устраивает система и качество образования в России, другие 40 % респондентов сказали, что их не устраивает нынешняя система образования, так как ее подводят под стандарты Европы, и качество далеко не на высоком уровне.

Опросив молодых людей, стало ясно, что ни все ознакомлены с происходящими изменениями в области образования, либо суть и назначение их им не совсем понятна или же считают это не нужным и видят в этом отрицательное влияние на качество образования. Однако большую часть участвовавших в опросе устраивает система российского образования с ее происходящими изменениями, считая ее перспективной, что поможет студентам в их саморазвитии, развитии социальной компетентности и трудоустройстве, что в большей степени связано с международным социальным взаимодействием в области высшего образования.

Следует отметить, что основной стратегической целью модернизации образования является создание механизмов устойчивого и постоянного развития системы образования, обеспечение современного качества образования на основе сохранения фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

#### ***Библиографический список***

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания : учебное пособие / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во Аспект-пресс, 2004. – 288 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 N 393
3. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]: Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/>.

4. Силина, И. Сорбонская и Болонская декларации. Интернационализация в процессе высшего образования [Электронный ресурс]: Чемодан – всё об иммиграции и образовании за рубежом – Режим доступа: <http://chemodan.eu/>.
5. «Социальные лифты в жизни российской молодежи: социальная значимость и специфика функционирования». Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Малышев В.А. Ростов – на Дону 2012 г. <http://www.docme.ru/doc/240258/social>.

**Рыбина И.С.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Майер А.А., доктор пед. наук, профессор*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БАКАЛАВРОВ «ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ» И СТРУКТУРА МОДЕЛИ ЕЁ АКТИВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Эффективность профессиональной и личностной самореализации будущего работника «помогающих профессий» во многом определяется доминирующей в науке образовательной парадигмой и построенной на ее основе моделью педагогической подготовки будущего работника. Именно система образования призвана формировать «нравственное ядро» саморазвития личности будущего профессионала, поскольку в этот момент кроме постижения специальных знаний утверждается его нравственная позиция. Так в исследованиях А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко пик эмоциональной включенности в активное соблюдение нравственных норм и приверженности мирозидательной ориентации приходится именно на студенческий возраст [1].

Следует отметить, что современная модернизация системы высшего образования, заключающаяся в переходе на направления прикладного и академического бакалавриата, магистратуры приводит к изменению представлений об организации и качестве образования, критериях образованности личности. Профессиональная подготовка бакалавров, дает обучающемуся свободу выбора и возможность изменения образовательной траектории (по положениям ФГОС-3), студент сам в начале семестра должен выбирать часть дисциплин, формируя свой индивидуальный учебный план. При этом процесс обучения сопровождается увеличением количества часов на самостоятельную работу с теоретическим материалом и выходом на продолжительные производственные практики, что требует от студентов активизации процессов самоорганизации, самодетерминации, саморазвития и самореализации. Зачастую, у них не развиты эти механизмы «самости», что приводит к снижению учебной мотивации и не умению брать на себя ответственность за образовательный вектор своего развития, качество выполнения учебной и квазипрофессиональной деятельности. Следовательно, оптимизация перехода на новую систему образования требует разработки иных критериев образованности, иных моделей образования с новыми технологиями обучения и воспитания, базирующихся на ценностно-смысловых основаниях.

На наш взгляд, системообразующим фактором решения данного вопроса должна стать активизация нравственной самореализации в рамках профессионального образовательного процесса вуза. Так как, развитая нравственная самореализация личности несёт потенциальную способность выступать «внутренним регулятором поведения человека» (Д.Н. Узнадзе, Г.Х. Шингаров), как проявления его ценностно-смыслового отношения «к миру», «к другому человеку», «к себе как личности и профессионалу» (Т.А. Ильина, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейн, А.И. Титаренко), определяет «смысл получения любой профессии» и наполняет ее общественно полезной деятельностью (Н.С. Пряжников).

Проблема нравственности имеет в научной психолого-педагогической мысли богатую историю, начиная с античности до настоящего времени: Пифагор, Платон, Аристотель, Сократ, А. Августин, И. Кант, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, В.В. Зеньковский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Б.С. Братусь, Н.А. Коваль, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский, В. Франки, Ж. Пиаже и др. Понимание высокой значимости нравственных характеристик для жизни и деятельности человека заложены в работах: Л.С. Выготского, М. Вебера, И.А. Ильина, А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна, О.К. Тихомирова, Э. Фромма. Огромный вклад в разработку проблемы внесли труды В.В. Богатова, Е.Н. Богданова, Е.В. Бондаревской, Д.М. Гришина, Н.М. Магомедова, Л.Ф. Никитина, Н.М. Трофимовой, которые освещали вопросы формирования нравственного сознания и поведения. В них подчеркивается значение социокультурной среды, в которой воспитывается личность обучающегося, обозначаются подходы, способствующие нравственной самореализации личности, даются экспериментальные разработки данной проблемы. Проблема нравственности относительно школы и педагога в обществе раскрыта в трудах великих педагогов: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, О.Г. Дробницкого, А.А. Радугина и др. В исследованиях А.В. Кирьяковой, М.Н. Василенко, М.Г. Казакиной, Е.В. Бондаревской поднимается проблема формирования ценностных ориентаций как основы становления нравственности. Так как, нравственность напрямую зависит от ценностей и ценностных ориентаций, являющихся цементирующим началом, вокруг которого вращаются помыслы и чувства человека (А.Г. Здравомыслов, В.И. Слободчиков). Ценности определяют решение многих жизненных вопросов, выражающих суть «нравственного смысла человеческого бытия» (В.А. Ядова), а опосредованно – и наиболее общие «культурно-исторические условия и перспективы развития целого общества» (А.И. Титаренко).

Однако, несмотря на обилие научных разработок в данной области, понимание «нравственности» часто сводится к правильному соблюдению моральных устоев, т.е. выполнение совокупности норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность. Рассмотрение же «нравственности», как субъектного качества личности профессионала, позволяет объединить такие свойства, как доброта, совестливость, порядочность, сознательность, честность, справедливость, ответственность, трудолюбие, дисциплинированность в процессе профессиональной подготовки субъекта.

Феномен самореализации разрабатывается в разных гуманитарных областях: философии, социологии, психологии и педагогики. На философском и социальном уровнях выявляется статус самореализации как научной, общекультурной категории и как явления духовной, нравственной жизни человека (М. Вебер, Ю.Р. Вишневский, Б.С. Гершунский, А.К. Исаев, И.Н. Индинов, В.С. Соловьев, П. Сорокин, Г.К. Чернявская и др.). В концепции жизнотворчества самореализация связывает индивидуальное и социально-культурное начало в жизни конкретного человека (К.А. Абульханова-Славская, И.Ф. Ведин, Л.Н. Коган, Н.Л. Кулик, Л.В. Сохань, Е.Н. Тихонович и др.). На психологическом уровне раскрывается сущность понятия «самореализация», описывается его структура, виды, определяются детерминация и механизмы (Л.А. Анцыферова, Е.Е. Вахромов, В.Е. Галажинский, В.Е. Ключко, А.Д. Леонтьев, А.В. Петровский и др.). Отдельные исследования посвящены профессиональной самореализации (Е.И. Дворникова, Г.Б. Горская, В.Г. Горяев, Л.А. Коростылева, Ю.Н. Кулюткин, И.О. Логинова, и др.), самореализации студентов в процессе обучения (В.П. Зинченко, М.Н. Исаков, А.В. Костеневский, Е.Г. Надежкин, Л.Н. Павлова), педагогической помощи в самореализации будущего учителя (Т.И. Барышникова, Э.П. Бакшеева, С.А. Пятаева). На педагогическом уровне содержание понятия «самореализация» раскрывается через близкие понятия «самоактуализация», «самоосуществление», «саморазвитие», «профессиональное и личностное самоопределение», «самовоспитание» (М.Р. Гинзбург, В.Г. Маралов, Э.И. Новиков, Л.И. Рувинский, Г.Н. Штинова). Определены виды, подходы, принципы и методы формирования способности к самореализации (Г.В. Акопов, А.В. Блинова, Ю.П. Васильев, Л.В. Ведерникова, М.А. Галагузова, Е.И. Дворникова, М.А. Дмитриева, И.В. Золотухина, Н.Е. Кравченко, А.А. Крылов, Л.М. Митина, А.И. Нафтульев, В.В. Садова). В парадигме личностно-ориентированного обучения самореализация трактуется как одно из основных условий развития потенциала личности (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Важными направлениями педагогического исследования самореализации субъекта обучения являются: во-первых, специфика организации творческой образовательной среды как фактора, оптимизирующего данный процесс (А.А. Деркач, Е.Н. Богданов, С.К. Бондырева, В.Г. Зазыкин, Н.А. Коваль, В.Н. Косырев, О.В. Москаленко, Е.А. Уваров, М.А. Васильев, А.П. Фадеева, В.В. Ягодкина), во-вторых, особенности профессиональной самореализации педагогов (Т.И. Барышникова, Е.Е. Дарузе, И.Ф. Исаев, П.Ф. Каптерева, Л.М. Митина, Л.Н. Иванова, С.А. Пятаева).

Многочисленный анализ научной литературы по проблеме показал, что если отдельные аспекты творческой, нравственной, личностной, профессиональной самореализации получили многостороннее развитие в образовательном процессе вуза, то вопросы системного анализа и педагогической организации профессионально-нравственной самореализации бакалавров гуманитарного профиля, не были сформулированы и достаточно разработаны педагогической наукой, и в настоящий момент являются новой проблемой.

Особого внимания заслуживает ценностно-смысловая подготовка бакалавров «помогающих профессий» гуманитарного профиля (педагог, психолог, дефектолог, воспитатель), способных нравственно самореализовываться как в жизни, так и профессиональной деятельности. Именно профессионалы такого профиля в дальнейшем смогут повысить общее «нравственное качество человеческих ресурсов» (Н.В. Бордовская), так как объектом и одновременно субъектом их психолого-педагогического труда являются живые люди.

Под профессионально-нравственной самореализацией (далее ПНС), мы понимаем, реализацию субъектом своего нравственного потенциала в стремлении к личностной зрелости и профессиональной идентичности (вершинам профессионализма), в процессе профессионально-нравственной активности и ценностно-смыслового отношения к «миру», к «другому», к «себе как личности и профессионалу». Она является частью личностной самореализации, постоянно идущим процессом суверенизации личности обучающегося в образовательном процессе, за счет формирования профессионально-нравственных качеств и стремления в их саморазвитии.

Становление профессионально-нравственной самореализации проходит в образовательном процессе, посредством развития ее компонентов, переходящих в компетенции: *внутренней мотивации*, как потребности в профессионально-нравственном саморазвитии; *рефлексии*, как осознания и понимания путей развития своего нравственного потенциала; *субъектности отношений* и *ответственности за поступки*, как принятия своей суверенности и «авторства управления» жизнью, выступающих средством внешнего и внутреннего контроля профессиональной деятельности личности; *эмоциональной чувствительности к проблемам другого*, как постижения эмоционального состояния, проникновение и вчувствование в переживания «другого» субъективного мира, как своего; расширения *системы просоциальных ценностей* и смыслов при *открытости* новому опыту, как системы значимых отношений и поступков к «миру», к «другому», к «себе как личности и профессионалу».

Структурно-функциональная модель активизации ПНС бакалавров «помогающих профессий» включает четыре модуля, которые раскрывают ее содержание и описывают процесс реализации. Модуль 1 – Целеполагание – направлен на обоснование и актуализацию модели, опирается на заказ рынка педагогического труда и акцентирует внимание на цели и основной задачи. Модуль 2 – Структурно-содержательный – включает

понимание ПНС, раскрытие ее компонентов, условий активизации, теоретико-методологических подходов и основных принципов работы. Модуль 3 – Развивающе-технологический – определяет содержание основных этапов и вопросов психолого-педагогического воздействия, описывает сферу реализации и содержательные характеристики компонентов активизации ПНС. Модуль 4 – Оценочно-рефлексивный – раскрывает оценку успешности реализации этапов психолого-педагогического воздействия, которая заключается в повышении уровня ПНС, за счет развития компонентов ПНС, интериоризации базовых ПНК в структуру самосознания и способности к нравственной самореализации в профессиональной деятельности. Технология реализации модели содержит программу спецкурса «Профессионально-нравственная самореализация».

Таким образом, мы можем сказать, что профессионально-нравственная самореализация – значимый элемент становления современной многоуровневой системы образования. Это сложное системное понятие, где ключевым моментом является процесс самореализации личности как деятельностной реализации своего потенциала, развитие своего «Я» и умение «вписывать» его в окружающую действительность.

В современном мире очень важно уметь реализовать себя, запускать механизмы «самости» для продуктивного взаимодействия с обществом, но не следует забывать, что истинной самореализации присуща нравственная зрелость личности. Поэтому профессионально-нравственная часть понятия характеризует направленность раскрытия потенциала, т.е. возможность и важность нравственного саморазвития и самораскрытия именно в профессиональной деятельности, так как отсутствие этого феномена порождает «нравственную болезнь» современного общества, выражающуюся в отсутствии ответственности, преданности делу, чувства долга, уважении, взаимопомощи и т.д., что формирует имидж работника «помогающей профессии».

Осуществить активизацию профессионально-нравственной самореализации уже на этапе обучения в вузе возможно при реализации структурно-функциональной модели этого процесса, построенной в логике развития компонентов ПНС и опирающейся на алгоритм практико-ориентированной программы специально разработанного спецкурса.

#### **Библиографический список**

1. Воробьева, А.Е. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи / А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 1. – С. 22–33.

**Степанова Н.Г.**

*Барнаул, АлтГПА*

*Научный руководитель:*

*Давыдова О.И., канд. пед. наук, доцент*

## **ТьюТЕРСТВО: ОТ ИСТОКОВ ДО НАШИХ ДНЕЙ**

Тьюторство – это отдельная культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения. Культуре тьюторства, по крайней мере, девятьсот лет. Сегодня массовый характер тьюторство обретает в дистанционных формах обучения, хотя в них уже во многом отличается от своих очных форм. Сегодня возникает необходимость возрождения именно классической тьюторской позиции, очного тьюторства. Культура самообразования не приняла в нашей истории коллективных форм, позволившей оформиться фигуре тьютора.

Семья, воспитывающая ребенка дошкольного возраста, сталкивается с множеством проблем, существенно влияющих на ее благополучие, а также на успешность развития и воспитания ребенка. В каждом городе создаются и активно работают центры социально-педагогической помощи семье и детям, которые ориентированы на социально-педагогическое сопровождение, направленное на повышение роли семьи в преодолении возникающих проблем, существенно влияющих на развитие и воспитание ребенка.

Тьютор – (англ. tutor) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. На языке простом тьютор – это наставник.

Истоки первой тьюторской практики исследователи относят ко времени появления первых европейских университетов. Как пишет Н.В. Рыбалкина [4], если строить точную генеалогию, феномен тьюторства происходит из Великобритании и зародился примерно в XIV веке в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже.

К концу XVI века тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных.

В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – всё большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор же ближайший советник студента и помощник при всех затруднениях.

В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. С 1700 по 1850 год в английских университетах не было публичных курсов и кафедр. К экзаменам студента готовил тьютор.

Когда в конце XIX века в университетах разделились свободные кафедры (частные лекции), лекции на факультетах и общеуниверситетские лекции, за студентом оставалось право выбора профессоров и курсов. В течение XVIII–XIX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная стала служить дополнением к ней. По имеющимся данным, примерно 90% занятий в современном Оксфордском и 75% в Кембриджском университете проводится тьютором с одним или двумя студентами. Традиционная структура тьюторской системы включает в себя три элемента: руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу студентов и работу в каникулярное время; моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова; собственно тьюторство, осуществляющее обучение студента в течение триместра или учебного года.

Исследователи истоков тьюторства отмечают, что университетская среда представляла собой открытое культурное и образовательное пространство и тьютор возник как фигура, востребованная именно в открытом образовательном пространстве, где знание представлялось высшей ценностью, – в пространстве, где одновременно присутствовали множество школ, множество авторитетов, множество учителей, каждый из которых являлся автором своего курса, и где образование было невозможно без постоянного самоопределения, выстраивания своей образовательной траектории. Тьютор и был фигурой, помогающей выстраивать эти траектории, и выполнял функции поддержки процесса самоопределения. Отличительной чертой университетского сообщества, непреходящей ценностью была свобода преподавания и учения, а тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром. Пребывание в университете не считалось формальным приобретением знаний.

Основным процессом получения университетского уровня образования был процесс самообразования, и тьюторство изначально выполняло функции его сопровождения. Тьютор не получал для этого никакого специального педагогического образования, он передавал свой опыт самообразования, в силу того, что владел техниками рефлексии и передачи, оставаясь в полном смысле университетской фигурой: «тьюторствуя», он продолжал вести научные исследования, самообразовываться, жить университетской жизнью.

В России, воспринявшей германскую модель университетов, тьюторских практик подобного рода не возникло совсем. В рамках строя русской (допетровской) культуры не было условий для возникновения университета, ценности систематической умственной работы поколений. Ко времени возникновения первого университета в России (в 1755 году – на 600 лет позже, чем в Европе), университет как институт образования оброс системой кафедр и программ изучения каждого курса. Но если в Европе это положение вещей уравновешивалось рас пространенностью античных ценностей любви к мудрости, культурой формулирования вопросов и поиска ответов, то у нас было введено как данное и единственно возможное. Своих и иностранных преподавателей изначально было мало. Следовательно, и помощника в самоопределении учащихся, поддержки их образовательных инициатив в построении линии своего образования не требовалось.

Наставничество складывалось скорее среди домашних учителей, но, если сравнивать их с тьюторами, мы сразу видим, чего там не хватало: ценностей корпоративности, гражданского общества, открытого образовательного пространства – существовал только индивидуальный подход к подопечному. В России не было городской культуры в европейском ее качестве, предполагавшей такие явления, как свободное время, независимость, место для становления Личности, для которой необходима среда, общение, беседа, обмен идеями и мнениями.

Авторы книги «Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе» Эдвард и Элайн Гордон реконструируют историю педагогики через историю тьюторства, комментируют функции тьюторов в различные эпохи, показывают их значительное влияние на становление технологий и институтов образования.

При этом, обсуждая исторически сложившиеся тьюторские практики, авторы не обособляют тьюторскую педагогическую позицию относительно других, не проводят жесткой демаркационной линии между тьютором, педагогом, воспитателем и т.п. Тьютором при условии ценности культуры, знания, ценности развития воспитанника (тьюторанта), может быть и гувернер, и репетитор, и домашний учитель, и королевский наставник. Можно сказать, что авторы мыслят тьюторство не как должность, а как позицию, основу любой педагогической деятельности [1, 2].

Свою книгу Эдвард и Элайн Гордон заключают следующими словами: «Сегодня проблема лучшего школьного обучения требует более широкого изучения тьюторской философии и методов. Эта деятельность не способствует «антишкольному обучению» или «элитарным» установкам, но предлагает жизнеспособный проект по увеличению «продуктивности образования» в классной комнате ...» [3].

Таким образом, в условиях возвращения общества к ценностям личного выбора, индивидуальной траектории развития человека в рамках школьного и профессионального образования возрастает значение ответственности самого учащегося за свой учебный опыт, за принятие решений о своем дальнейшем образовании, в связи с чем возникает необходимость оказания учащимися профессиональной помощи в осуществлении самообразования. Этим сейчас и продиктован усилившийся в педагогической среде интерес к



реализации принципа индивидуализации образования и различным тьюторским практикам, а также стремление школ и отдельных педагогов осваивать тьюторские технологии и навыки.

#### *Библиографический список*

1. Гордон, Э. Революция в тьюторстве / Э. Гордон, Р. Морган и др. – Ижевск : Изд.дом “ERGO”, 2010. – 332 с.
2. Гордон Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Э. Гордон ; пер. с англ. ; предисл. : Т.М. Ковалева, М.П. Черемных). – Ижевск : Изд.дом “ERGO”, 2008. – 350 с.

*Степанова Ю.Н.  
Екатеринбург, УрГПУ*

### **К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одним из ключевых направлений современного этапа развития общества является реализация непрерывного образования, подразумевающая, согласно Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [5], «обеспечение каждому человеку постоянной возможности осуществлять собственное образование»

В настоящее время в педагогической литературе нет общепринятого определения понятия «непрерывное образование». На основе анализа определений различных авторов, нам удалось выявить две основные точки зрения на определение данного понятия.

Авторы, разделяющие первую точку зрения (В.П. Зинченко, А.В. Даринский, В.А. Горохов, Л.А. Коханов, А.М. Новиков, М.В. Ярошенко), определяют непрерывное образование как особую систему обучения, обеспечивающую получение знаний в течение всей жизни. Например, А.В. Даринский считает, что непрерывное образование – «система, позволяющая каждому человеку развивать, совершенствовать себя разными путями в течение всей жизни, в соответствии со своими стремлениями, возможностями и способностями» [4, с. 13]; А.М. Новиковым непрерывное образование рассматривается как «система пожизненного обучения и воспитания населения, изменяющаяся в соответствии с требованиями научно-технического и социального прогресса, основанная на соединении производственной, учебной, научно-поисковой, общественной деятельности, имеющая основной целью всестороннее и гармоничное развитие всех членов общества» [6, с. 3].

Авторы, придерживающиеся второй точки зрения (А.П. Владиславлев, М.В. Никитин, Б.С. Гершунский, В.Л. Аношкина, С.В. Резванов, В.Н. Введенский) рассматривают непрерывное образование как процесс получения новых знаний. Например, А.П. Владиславлев под непрерывным образованием понимает «систематическую целенаправленную деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и путем самообразования» [2, с. 33]; Б.С. Гершунский определяет непрерывное образование как «процесс создания необходимых условий для всестороннего гармоничного развития личности независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства с обязательным учетом личностных особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок» [3, с. 22].

Анализируя представленные определения, можно заключить, что существование различных точек зрения на сущность непрерывного образования обусловлено, во-первых, многообразием задач, поставленных перед непрерывным образованием (создание единого образовательного пространства, обеспечение преемственности на различных уровнях образования, построение индивидуальных образовательных траекторий и т.д.), во-вторых, существованием субъектов непрерывного образования, относящихся к различным категориям образовательного пространства.

Согласно В.Л. Аношкиной и С.В. Резвановым, понятие непрерывности образования можно рассматривать по отношению к трем субъектам образовательного процесса [1]:

- к образовательным учреждениям. Непрерывность в данном случае характеризует взаимосвязь целой сети образовательных учреждений, создающей пространство образовательных услуг;
- к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность характеризуется преемственностью содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;
- к личности. Непрерывность образования означает, что человек учится постоянно: либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием.

Согласно перечисленным категориям субъектов образовательного процесса, непрерывность образования протекает на трех уровнях:

- на уровне взаимодействия образовательных учреждений;
- на уровне преемственности содержания образования на различных ступенях обучения;
- на личностном уровне в процессе обучения.

Реализация непрерывного образования на первых двух уровнях означает создание специальных организационно-методических условий, обеспечивающих продвижение субъекта в образовательном пространстве за счет внешних по отношению к нему факторов: наличие сотрудничества между школой и вузом, преемственность учебных программ и т.д.

Реализация непрерывного образования на третьем уровне предполагает осознание и принятие человеком образования как одного из возможных путей развития и самосовершенствования на протяжении всей жизни. При таком понимании непрерывное образование становится

Для реализации непрерывного образования на личностном уровне необходима разработка и внедрение в учебный процесс методических условий, обеспечивающих успешное осуществление учебной деятельности за счет:

- формирования познавательной мотивации обучения;
- осознания и принятия целей учебной деятельности;
- совершенствования общеучебных умений и навыков;
- развития рефлексивно-оценочных способностей.

Формирование и развитие перечисленных составляющих может осуществляться двумя путями:

- 1) в процессе специально организованного обучения, направленного на освоение обучающимися знаний о структуре учебной деятельности, о способах ее организации в рамках изучения специальных курсов;
- 2) непосредственно в процессе изучения дисциплин при условии планомерной работы преподавателя, направленной на развитие перечисленных выше составляющих учебной деятельности.

Поскольку в практике обучения часто отсутствует возможность проведения специального курса, посвященного вопросам организации учебной деятельности, то возникает необходимость в обращении внимания преподавателем на следующие аспекты образовательного процесса:

- четко сформулированной диагностической цели обучения;
- использования активных методов и форм обучения, направленных на активизацию учебно-познавательной деятельности;
- решения учебных задач, способствующих повышению мотивации и развитию общеучебных умений;

Стоит отметить, что успех реализации непрерывного образования во многом зависит от скоординированной работы на всех трех уровнях. При этом основополагающим является личностный уровень, обеспечивающий восприятие образования как личностно-значимой ценности.

#### ***Библиографический список***

1. Аношкина, В.Л. Образование. Инновация. Будущее / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов на Дону : РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с
2. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев. – М. : Педагогика, 1978. – 236 с.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. / Б.С. Гершунский. – М. : Пед. общество России, 2002. – 512 с.
4. Даринский, А.В. Непрерывное образование / А.В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 12-16.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

*Научное издание*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы V всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, магистрантов, студентов с международным участием, Барнаул, 24 -25 апреля 2014 года

Под редакцией  
Людмилы Степановны Колмогоровой,  
Ольги Анатольевны Брылевой

Подписано в печать 18.11.2014 г.  
Объем 41,4 п. л. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Таймс Нью Роман. Тираж 100 экз. Заказ № 120.  
Отпечатано в типографии «Концепт».  
656049, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85.  
Тел.: (3853) 36-82-51