

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

**Психолого-педагогические проблемы развития
личности в современных условиях**

*Материалы
II Всероссийской заочной конференции*

(12 марта 2015 г.)



Орск 2015

УДК 159.9
ББК 88.8
П86

Печатается по решению редакционно-издательского
совета Орского гуманитарно-технологического института
(филиала) ОГУ

Редакционная коллегия:

Швацкий А. Ю., кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии
(ответственный редактор);

Катерина А. А., кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии;

Татарчук Д. П., кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета педагогики и психологии;

Чикова М. В., кандидат психологических наук, доцент,
заведующий научно-проблемной лаборатории
психолого-педагогических исследований

(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)

П86 Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях : материалы II Всероссийской заочной конференции (12 марта 2015 г.) / отв. ред. А. Ю. Швацкий. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2015. – 168 с. – ISBN 978-5-8424-0775-0.

ISBN 978-5-8424-0775-0

© Коллектив авторов, 2015
© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2015
© Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

1. Теоретические и методологические проблемы личности в современной психологии и педагогике

<i>Андреева О. В.</i> Проблема гендерной идентичности в современной психолого-педагогической литературе	7
<i>Гавва А. С.</i> Теоретические аспекты интернет-зависимости у подростков	9
<i>Гибадуллов А. И.</i> Психологические механизмы защиты в подростковом возрасте	11
<i>Катарбаева А. П.</i> Теоретические аспекты проблемы общения дошкольников	13
<i>Меньшикова О. Д.</i> Особенности развития детей, подвергшихся насилию в семье	15
<i>Петренко С. С.</i> Психологическое содержание понятия «развивающее обучение»	17

2. Прикладные исследования проблемы личности

<i>Будникова А. Ю.</i> Нарушения речевого развития и их влияние на стиль общения детей старшего дошкольного возраста	22
<i>Горькова Л. В.</i> Диагностика и коррекция нарушений поведения у детей 4-5 лет	24
<i>Довнаръ О. С.</i> К проблеме гиперактивности ребенка в дошкольном возрасте	26

3. Психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности

<i>Баранова Н. Ю.</i> Современные аспекты полового воспитания детей и подростков	30
<i>Дергачева Э. Р., Хаёрова О. В.</i> Эмоциональное неблагополучие младших школьников и его особенности	32
<i>Дурткаринова Д. Е.</i> К вопросу организации самостоятельной работы младших школьников на уроках окружающего мира	36
<i>Левченко В. А.</i> Особенности внимания в подростковом возрасте	39

Паташкина Д. В. Социально-педагогическая деятельность по формированию здорового образа жизни у подростков 42

4. Проблемы личностного развития в онтогенезе

Айтенова А. Б. Мышление младших школьников 44

Булимова Е. П. Особенности борьбы мотивов в ситуации выбора вида деятельности у детей 5-6 лет 45

Голдобина А. И. Особенности развития самооценки в подростковом возрасте 48

Гудилина И. Н. Гендерные различия тревожности в подростковом возрасте 50

Мухамбетова А. А. Наглядно-образное мышление ребенка-дошкольника и его специфика 52

Иванникова И. А. Особенности восприятия и понимания дошкольниками эмоциональных состояний сверстников 55

Кайдаулова А. Б. Самооценка подростков как фактор, влияющий на успешность в обучении 58

Кузьмина Е. Г., Колодина Е. А. Развитие нравственных чувств у детей 5-6 лет 62

Миронова Е. Л. Взаимосвязь индивидуальных проявлений самоактуализации и эмоционального интеллекта 65

Якупова Ю. Н. Развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста 67

5. Психология личности в системе социальных отношений

Бозгунанова Ж. С. Взаимосвязь тревожности со стилем поведения в конфликтной ситуации 70

Долкан А. В. Проблема формирования полоролевого поведения старшего дошкольного возраста 73

Ивлева А. В. Причины межличностных конфликтов в подростковом возрасте 77

Идельбаева Ф. Н. К проблеме общения в подростковом возрасте 79

Колосова Г. А. Межличностные отношения в подростковой группе 81

Парсян М. Ш. Особенности социальной адаптации воспитанников детских домов 83

Слатова Е. А. Зависть как психологическая реальность в подростковом возрасте	86
Степаненко К. В. Исследование уровня конфликтности в подростковом возрасте	88

6. Сущность, факторы и динамика личностных девиаций

Иманбаев Р. С. К проблеме детской агрессивности	91
Туктагулова Д. Ш. Агрессивное поведение в подростковом возрасте как способ самоутверждения	93
Чикова И. В. К проблеме детерминированности агрессивного поведения ребенка	95

7. Проблемы психологии образования человека в онтогенезе

Диль-Илларионова Т. В. Организация исследовательской деятельности как условие познавательного развития старших дошкольников	99
Исрафилова Э. Ф. Взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности и школьной успеваемостью младшего школьника	103
Курманова Г. Ж. К вопросу развития связных повествовательных высказываний у детей старшего дошкольного возраста	104
Кутманова Г. Т. Психолого-педагогическая адаптация ребенка к школе	107
Максимова А. А. Формирование коммуникативных компетенций студентов высшего учебного заведения	109
Назмиева Ю. Н. Влияние оценочной деятельности педагога на характер межличностных взаимоотношений младших школьников	111

8. Основные проблемы профессионального становления личности

Попрядухина Н. Г. Основные психологические факторы профессионального самоопределения подростков	113
Татарчук Д. П. К проблеме социально-психологической адаптации первокурсников факультета педагогики и психологии	115

Швацкий А. Ю. Профессиональная рефлексия преподавателя и развитие педагогической деятельности 120

9. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в условиях современного общества

Антонович О. С. Стратегии поведения в стрессовой ситуации 123

Бикмурзина Т. Т. О программе «Рука в руке» (из опыта работы с детьми с ограниченными возможностями) 125

Горшенина О. В., Кондракова Е. В. Развитие профессиональной мотивации молодых педагогов и условия ее оптимизации 129

Донцова Е. В. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста 133

Ермолаева И. В. Формирование мотивационной готовности педагога к внедрению инновационных идей развития дошкольного образования 137

Катеринина А. А., Нуждова И. А. Психологические условия формирования социально-психологического климата в дошкольном образовательном учреждении 139

Кувандыкова Л. З. Проблемы развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики 142

Науменко Е. В. Психологическое сопровождение исследовательской деятельности старшеклассников 145

Таран Е. В., Насырова Н. Н. Создание мотивационной образовательной среды в условиях дошкольного образовательного учреждения 147

Федоренко А. В. Развитие психологической проницательности студентов педагогических специальностей 151

Ховрин А. Н. Психолого-педагогические основы формирования экологической культуры у школьников 153

Ховрин А. Н., Ховрина Г. Б., Емельянов В. Н. Психологические последствия увлечения педагогов тренингами для учащихся 156

Информация об участниках конференции 164

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Проблема гендерной идентичности в современной психолого-педагогической литературе

О. В. Андреева

Проблемы пола с достаточно давних пор вызывали у педагогов, психологов и мыслителей прошлого огромный интерес (Н. А. Бердяев, К. Д. Ушинский, Ж. Ж. Руссо и др.). Ученые, выделяя существенные психические различия представителей женского и мужского пола, подчеркивали, что пол не является одной из сторон человека, а определяет и захватывает полностью всего человека. Главное значение исследователи придавали тому, что процесс формирования человека, как представителя определенного пола, протекает во взаимодействии программ развития и врожденных задатков, которые задаются воспитанием, культурой и обществом [2].

После того, как педология была объявлена «лженаукой», практически сразу же снизились до минимума исследования в области полоролевого развития в целом и половой идентичности. Это способствовало тому, что была обусловлена «бесполость» большинства наук о человеке. Данное положение сохранялось в течение значительного числа последующих десятилетий. При обучении и воспитании детей не учитывалась половая принадлежность ребенка, хотя это весьма важная характеристика индивидуальности ребенка. Детей не подготавливали к выполнению в дальнейшем будущем характерных для их половой принадлежности семейных ролей, не развивали у них способы взаимодействий, специфичные для женского и мужского типов поведения, и не воспитывали у девочек качества женственности, а у мальчиков – мужественности. Это оборачивалось тем, что, вступая в брак, многие молодые люди оказывались неспособными создать семью, основанную на согласии, взаимопонимании, доверии [7, с. 5].

На репродуктивную способность семьи и на демографическую ситуацию, сложившуюся в России в XX столетии, оказали влияния недочеты в половом воспитании.

В этой области отмечается значительное число теоретических и экспериментальных исследований, несмотря на тот факт, что гендерная идентичность является недостаточно изученной и сравнительно новой проблемой.

С точки зрения педагогики теоретическими основаниями гендерной проблематики являются знания, которые были накоплены в разнообразных отраслях науки и философии (Аристотель, Д. Дидро, И. Кант, Платон, Плутарх, Н. А. Бердяев, О. Вейнингер и др.).

Основы гендерного подхода с точки зрения социологии были заложены Г. Гарфинкель, И. Гоффман, Е. А. Здравомысловой, Р. Столлером, К. Уэстом,

Г. Рубиным, Д. Зиммерманом, Р. Коннел, А. А. Темкиной и др.; с точки зрения психологии – С. Л. Бэмом, К. Гиллиганом, И. С. Клециной, И. С. Коном и др.

С точки зрения истории педагогики половое воспитание и психосексуальное развитие детей широко представлено в трудах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Е. А. Аркин, В. Д. Еремеева, В. М. Бехтерев, Т. А. Репина, К. Н. Вентцель, Л. С. Выготский, В. И. Водовозов, М. В. Колясникова, Д. Д. Семенов, И. М. Сеченов, В. Я. Стоюнин, К. В. Ельницкий, К. Д. Ушинский, И. П. Павлов, А. С. Макаренко, В. Е. Каган, Л. Н. Тимощенко, Э. Г. Костяшкин, А. Г. Хрипкова, Д. В. Колесов и др. [5, с. 370].

Современные гендерные исследования отечественных педагогов характеризуются теоретическими работами разной направленности и недостаточной систематизацией и обобщением гендерного знания в области образования (Е. Р. Ярская-Смирнова, И. С. Кон, Е. Н. Каменская, Л. В. Штылева, И. В. Костикова, А. В. Мудрик, И. С. Клецина, С. Д. Матюшкова, С. Л. Рыков, Л. И. Столярчук и др.).

Проблема гендерного воспитания и гендерной социализации школьников широко представлена в психолого-педагогических исследованиях И. С. Клециной, С. В. Бадмаевой, Л. И. Столярчук, Ю. Е. Гусевой, Д. И. Исаева, В. В. Дудукалова, Т. П. Машихиной, Н. Е. Татаринцевой, Л. В. Поповой, Т. И. Юферевой, М. Л. Сабунаевой, Н. Е. Щурковой, Е. Ю. Терешенковой и др.

Следует также отметить работы таких авторов, как О. А. Константинова, С. А. Коробкова, Г. М. Бреслав, Н. Н. Куинджи, Н. И. Роговская, Е. И. Рогов, Ж. А. Старовойтова, Н. Ю. Флотская, Н. В. Тельтевская, Б. И. Хасан, Т. П. Хризман и других, проводивших исследования с целью изучения индивидуальности девочек и мальчиков в образовательном процессе.

Особое значение имеют работы, посвященные изучению особенностей взаимоотношений полов в разные возрастные периоды. Эти исследования отражены в работах следующих авторов: Н. П. Андропова, Ш. Берн, Т. В. Бендас, Н. К. Радина, Э. Маккоби, И. А. Тупицына, Л. П. Шустова и др. [3, с. 26].

Гендерная идентичность в некоторых случаях еще описывается с точки зрения особенностей самоопределения, самовосприятия человека, его принадлежности к мужской или женской группе, которая формируется на базе овладения социальными и культурными образцами, моделями, нормами и правилами поведения и включает в себя и ролевой аспект, и образ человека в целом.

В данное время остро стоит вопрос о необходимости использования в школьном образовании гендерного подхода, который предполагает формирование моделей поведения социально приемлемых и основанных на потребностях, ценностях и личных интересах детей, а также преодоление стереотипов, которые мешают успешности развития личности ребенка [1].

Значительное число современных зарубежных и отечественных исследователей на основе научных данных утверждают, что полоролевая идентификация – это процесс и результат обретения ребенком поведенческих и психологических особенностей человека конкретного пола; сравнение им себя с предста-

вителями определенного пола; обретение им особенностей поведения людей того же или противоположного пола, включая типичное ролевое поведение [6].

В современном образовании развернутые исследования, посвященные проблемам полоролевого поведения детей, представлены незначительно. Кроме того, не создаются условия для реализации девочками и мальчиками характерного поведения в процессе их обучения. Следовательно, исследование психологических особенностей, а также поиск способов и методов, которые необходимы для успешности воспитания полоролевого поведения, является актуальной научной проблемой, требующей скорейшего разрешения [4, с. 76].

Библиографический список

1. Гендерная идентичность / И. Г. Малкина – Пых // Гендерная терапия. Справочник практического психолога // Электронный ресурс. URL. : http://medicinapediya.ru/gendernaya-psihologiya_789/gendernaya-identichnost-41836.html
2. Гендерная социализация в воспитании детей // Электронный ресурс. URL. : <http://www.soulpsychology.ru/soulps-1114-1.html>
3. Ильин, В. А. Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы / В. А. Ильин, Д. В. Сипягин // Психологическая наука и образование – 2007. – № 2. – С. 5-32.
4. Касьянова, Н. С. Социальные аспекты воспитания полоролевого поведения детей / Н. С. Касьянова // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 4 – С. 74-76.
5. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с. : ил. – (Серия «Практикум по психологии»). – ISBN 5-318-00567-5.
6. Психологический словарь // Электронный ресурс. URL. : http://www.syntone.ru/library/books/content/1707.html?current_book_page=18
7. Татаринцева, Н. Е. Педагогические условия воспитания основ полоролевого поведения детей младшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Е. Татаринцева. – Ростов н/Д, 1999. – 177 с.

Теоретические аспекты интернет-зависимости у подростков

А. С. Гавва

Ещё полвека назад человеку было странно подумать, что компьютеры будут находиться в каждой квартире или доме. Сейчас дети и подростки совершенно по-другому проводят досуг, общаясь в социальных сетях; компьютер и интернет-технологии стали для них переходом в виртуальную реальность посредством игр и открыли много возможностей, поэтому от них сложно отказаться. Это затягивает молодое поколение и влияет на него.

Т. Ю. Больбот и Л. Н. Юрьева считают, что аддиктивная личность выживает путём ухода от проблем; выбор зависимой стратегии поведения обусловлен, прежде всего, трудностью адаптации к сложным социально-экономическим условиям; разочарованиями, конфликтами в семье и на работе, утратой близких и резкой сменой привычных стереотипов [4].

В России первую классификацию нехимических аддикций в 1991 г. предложил психиатр Ц. П. Короленко [2]. Он выделил непосредственно химические (объектом зависимости является психоактивное вещество) и нехимические аддикции (объектом зависимости является поведенческий паттерн), а также промежуточные формы аддикции.

Существуют такие аддикции, которые являются нехимическими, но при этом связаны с высокими технологиями. Ученый М. Гриффитс, предложил термин «технологические зависимости» и разбил их на 2 группы: пассивные (зависимость от телевизора) и активные (интернет-игры) [5].

В отечественной литературе наиболее чётко описывают классификацию нехимических зависимостей А. В. Котляров и А. Ю. Егоров [4].

А. В. Котляров выделял 18 видов зависимостей, создающих искусственную реальность [4]. Им были рассмотрены как известные формы (зависимость от азартных игр, пищевая, сексуальная зависимость, созависимость), так и менее знакомые, но распространённые состояния (шопоголизм, TV-аддикция, экономическая зависимость, зависимость от внешности, гаджет-аддикции, зависимость от обладания, трудоголизм и др.).

А. Ю. Егоров предлагал следующую классификацию нехимических форм зависимого поведения:

- патологическое влечение к азартным играм (гемблинг);
- эротические аддикции: любовные аддикции, сексуальные аддикции;
- «социально приемлемые» аддикции: работоголизм, спортивные аддикции (аддикция упражнений), аддикция отношений, аддикция к трате денег (покупкам), религиозная аддикция;
- технологические аддикции: интернет-аддикция, аддикция к мобильным телефонам, другие технологические аддикции (телевизионная аддикция, тамачоги-аддикция и другие гаджет-аддикции);
- пищевые аддикции: аддикция переедания, аддикция голодания [1].

А. В. Котляров выделил три основные формы деятельности за компьютером, которые приводят к зависимости, это:

- игровая зависимость (гейм-аддикция);
- сетевая зависимость (Интернет-аддикция);
- зависимость от криминальных действий при помощи компьютера (хаккинг и прочие варианты криминального программирования) [3].

В монографии Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот приводится типология компьютерной зависимости, которая фактически представляет собой классификацию интернет-зависимости, разработанной К. Янг, с добавлением еще одного типа – компьютерные игры:

- навязчивый серфинг (путешествие в сети, поиск информации по базам данных и поисковым сайтам);
- страсть к онлайн-биржевым торгам и азартным играм;
- виртуальные знакомства;
- киберсекс (увлечение порносайтами);
- компьютерные игры [4].

В зависимости от того, какие цели человек помещает в виртуальную реальность, зависимость может иметь различные внешние проявления:

1) виртуальные отношения, которые могут быть связаны с отсутствием выбора в межличностных отношениях и любви в обычной жизни, проявляющиеся в замене реальных отношений и секса виртуальным общением в Сети;

2) виртуальные взаимодействия с людьми, вызванные ограничениями выбора в отношениях; это результат неверно выбранной цели или проблем со способом её представления; проявляется заменой реальных взаимодействий виртуальными (общение в чатах);

3) виртуальные действия связаны с ограничением выбора в действиях и проявляются заменой реальных поступков виртуальными (азартные сетевые игры, зависимость от интерактивных аукционов и бирж в Интернете, компьютерные игры, информационная перегрузка).

Библиографический список

1. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007. – 190 с.

2. Короленко, Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. – 1991. – № 1. – С. 8-15.

3. Котляров, А. В. Другие наркотики. – М. : Психотерапия, 2006. – 213 с.

4. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 119 с.

5. Griffiths, M. D. Internet addiction : Fact or fiction? / M. D. Griffiths // Psychologist. – 1999. – V. 12(5). – P. 246-250.

Психологические механизмы защиты в подростковом возрасте

А. И. Гибадуллов

Проблема психологических механизмов защиты в психологии и психотерапии на сегодня является одной из обсуждаемых. Сложность практического изучения данного феномена обусловлена его спецификой. Защитные процессы индивидуальны, многообразны и мало поддаются рефлексии. Наблюдения за результатами функционирования психологической защиты усложняются тем, что реальные стимулы и реакции могут быть отделены друг от друга во времени и пространстве. Основные механизмы были выделены З. Фрейдом и дополнены А. Фрейд: отрицание, замещение, проекция, вытеснение, подавление, реактивное образование, компенсация, интеллектуализация [1].

Е. Романова, Л. Гребенников порядок образования механизмов защиты в онтогенезе представляют следующим образом [2]:

- от 0 до 1,5-2 лет – отрицание, проекция;
- от 1,5-2 до 11 лет – регрессия, замещение, подавление, интеллектуализация;
- от 11 до 13 лет – реактивное образование, компенсация

Преобладание какого-либо защитного механизма может привести к развитию определенной черты личности. Или, наоборот, человек с сильными характеристиками личности имеет тенденцию доверять определенным защитным механизмам как способу преодоления стрессового состояния. У людей с серьезными личностными расстройствами и нарушениями может преобладать определенный механизм защиты как средство искажения реальности [4].

Опытно-экспериментальное исследование было проведено на базе МОАУ СОШ № 4 г. Орска. Респондентами выступали учащиеся 8 «В» класса в количестве 15 человек, из них – 7 мальчиков и 8 девочек.

Цель: выявление особенностей психологических механизмов защиты у подростков.

Для исследования доминирующего психологического механизма мы использовали опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана. Анализ и интерпретация полученных результатов позволили определить, что 32% испытуемых показывают реактивные образования, что проявляется в осуждении флирта, воздержанности, иногда вегетарианстве, морализаторстве, желании быть примером для окружающих, а также отмечают резкое отрицательное отношение к «неприличным» разговорам, шуткам.

20% подростков отметили такой механизм, как отрицание, характеризующийся эгоцентризмом, внушаемостью и самовнушаемостью, общительностью, стремлением быть в центре внимания.

9% респондентов указали самолюбие, уязвимость, нетерпимость к возражениям, тенденцию к уличению окружающих, поиск недостатков, пессимизм, что является проявлением проекции.

9% учащихся подросткового возраста используют чаще всего интеллектуализацию, выражающуюся в старательности, ответственности, добросовестности, склонности к анализу и самоанализу, основательности, осознанности обязательств.

6% подростков отметили компенсацию как главный механизм защиты, который характеризуется достижением высоких результатов в деятельности; серьезными занятиями спортом, коллекционированием, стремлением к оригинальности.

12% подростков выбрали вытеснение как ведущий механизм защиты, который характеризуется оговорками, избеганием ситуаций, которые могут вызвать страх, неспособностью отстаивать свою позицию в споре, соглашательством, покорностью, робостью, боязнью новых знакомств.

6% опрошенных используют замещение в качестве основного механизма психологической защиты, проявлениями которого являются импульсивность, раздражительность, требовательность к окружающим, грубость, реакции протеста в ответ на критику, нехарактерность чувства вины.

6% подростков прибегают к регрессии в качестве механизма психологической защиты, что приводит к эгоцентризму, неряшливости, стремлению быть в центре внимания, поиску недостатков у окружающих.

Библиографический список

1. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А.Фрейд. – М. : Педагогика – Пресс, 1993.
2. Романова Е. Механизмы психологической защиты : генезис, функционирование, диагностика / Е. Романова, Л. Гребенников. – Электронный ресурс.
3. Чумакова, Е. В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия / Е. В. Чумакова. – СПб. : ГУ, 1999.
4. Экман, П. Почему дети лгут / П. Экман. – М. : Педагогика – Пресс, 1993.

Теоретические аспекты проблемы общения дошкольников

А. П. Катарбаева

Проблема развития общения сверстников в дошкольном возрасте относительно молодая, но интенсивно развивающаяся область возрастной психологии.

Опыт первых отношений со сверстниками и является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет отношение человека к себе, к другим, к миру в целом, и далеко не всегда он положительный. У многих детей уже в дошкольном возрасте формируется и закрепляется негативное отношение к окружающим, и это отношение влияет на последующее развитие ребенка. Вовремя определить проблемы в общении и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача педагогов, психологов, родителей.

Сфера общения в целом в последние два десятилетия привлекала пристальное внимание исследователей. Природа общения, его возрастные и индивидуальные особенности, механизмы протекания и изменения стали предметом изучения философов и социологов (Б. Д. Парыгин, И. С. Кон), психолингвистов (А. А. Леонтьев), специалистов в области социальной (Г. М. Андреева, Б. Ф. Поршнев), детской и возрастной психологии (Я. Л. Коломинский, В. С. Мухина).

В последнее десятилетие психологические проблемы общения детей раннего и дошкольного возрастов со сверстниками привлекают пристальное внимание. Основной вопрос – роль и функции общения со сверстниками в жизни ребенка и его психическом развитии.

Общение со сверстниками позволяет детям преодолеть чреватую опасными последствиями привязанность к семье. Вторая, не менее важная, половина состоит в том, что при общении со сверстниками у ребенка появляется возможность наладить контакты с равными ему людьми.

Ошибки сверстника дошкольник замечает гораздо легче, чем взрослого. Г. А. Цукерман также считает, что общение со сверстниками способствует кри-

тичности мнений, слов и поступков, их независимости от чужих суждений и желаний [50]. В. С. Мухина, отмечая многообразное влияние общения сверстников на развитие личности ребенка, пишет, что в дошкольном возрасте впервые складывается общественное мнение и возникает явление конформности.

Общение есть не просто действия, а именно взаимодействие – оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Общение как психологическая категория, интерпретируется как деятельность, и поэтому синонимом общения является термин «коммуникативная деятельность».

Подход к общению как деятельности имеет ряд преимуществ, по сравнению с рассмотрением его как особого рода поведения или совокупности условных реакций человека на сигналы, поступающие от другого мира.

Как уже было сказано ранее, общение дошкольника невозможно без участия взрослого. Отечественным психологом А. Н. Леонтьевым установлено, что на протяжении первых 7 лет жизни у детей последовательно возникают четыре формы общения со взрослыми: интуитивно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное [24].

В подходе к анализу общения дошкольников со сверстниками можно исходить из теоретического положения, состоящего в том, что природа обеих сфер общения дошкольников одинакова. Общение ребенка со взрослым и сверстником – разновидности одной и той же коммуникативной деятельности. Главное, что объединяет обе сферы, состоит в предмете деятельности, которым в обоих случаях выступает другой человек, партнер ребенка по общению. Следует указать также еще одну существенную причину, побуждающую исследовать общение со сверстником в сопоставлении с общением со взрослым – это их действительная связь между собой в жизни ребенка. Общение со взрослыми во многом определяет возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми. Право на такое предположение дает тот факт, что в онтогенезе дети сначала учатся общаться со взрослыми и лишь значительно позднее устанавливают связи между собой. Таким образом, если общение со сверстником есть особая, коммуникативная, деятельность, такая же по своей природе, как и общение со взрослым, то для ее анализа можно применять схему и приемы, разработанные при изучении общения со взрослыми.

Итак, потребность в общении с другими детьми формируется у ребенка прижизненно. Она возникает на третьем году, складывается на основе ранее функционировавших потребностей и оформляется в реальном взаимодействии детей.

Говоря о развитии потребности в общении, прежде всего, имеется в виду процесс ее первичного становления, движение от отсутствия потребности к ее оформлению. Оформившаяся потребность в общении не статична: она качественно преобразуется с изменением характера взаимодействия партнеров, широкого контекста жизнедеятельности ребенка.

Общение ребенка со сверстниками осуществляется в игре и по поводу игры. В игре дети утверждают свои волевые и деловые качества, радостно переживают свои успехи и горько страдают в случае неуспеха.

В ролевой игре заложены большие возможности для развития навыков общения, в первую очередь – развития рефлексии как человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания, соотнося их с действиями, потребностями и переживаниями других людей. В способности к рефлексии таится возможность понимать, чувствовать другого человека.

В игре существует два вида взаимоотношений – игровые и реальные. Игровые отношения отражают взаимоотношения по сюжету и роли. Реальные взаимоотношения – это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело.

Потребность в общении развивается, прежде всего, на основе совместной игровой деятельности, а также по поводу игры. Именно в условиях общения по поводу игры ребенок сталкивается с необходимостью устанавливать контакты, применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к своим сверстникам, приспособлять эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В самом общении детей друг с другом непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общих целей. Общение по поводу игры выступает в действительности как школа социальных отношений.

Библиографический список

1. Аружанова, А. Г. Речь и речевое общение детей / А. Г. Аружанова. – М. : Мозаика – Синтез, 2002.
2. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 2003.
3. Годовикова, Д. Б. Осознание детьми 5-7 лет качеств сверстников и их общение / Д. Б. Годовикова, Е. И. Гаврилова. – Краснодар, 1998.
4. Лисина, М. И. О механизме смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 89-95.
5. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М., 1986.

Особенности развития детей, подвергавшихся насилию в семье

О. Д. Меньшикова

Важной и мало разработанной в современной российской науке и практике является проблема насилия и жестокости по отношению к детям. Насилие над ребенком наносит ему не только материальный ущерб или угрожает его физическому состоянию. Оно несет собой тяжкие моральные и психологические проблемы: постоянная боязнь оказаться объектом насилия в сфере непосредственного социального окружения перерастает в сильное психологическое

давление, которое ведет к стрессам, нервным срывам, снижению самооценки, становится дополнительным источником межличностных конфликтов.

Авторы Т. Я. Сафронова, Е. И. Цымбал, Л. Я. Олифиренко установили, что виновниками плохого обращения являются родители (94,2%), из них 85% – родные родители. Из них 60% – женщины, 39% – мужчины. Родители или лица, их замещающие, плохо ухаживают за ребенком (88%), совершают физическое насилие (87%). Родные матери виновны в плохом обращении и уходе почти в 2 раза больше, чем отцы (75% против 41%). Подведя итог многочисленным исследованиям зависимости личностных расстройств от пережитого в детстве насилия, С. В. Ильина сделала вывод о том, что насилие, пережитое в детстве, является фактором – предикатором формирования пограничной личностной организации, характеризующейся диффузией идентичности, низким уровнем когнитивной оснащенности образа «Я» с высокой зависимостью от поля и значительным участием аффективных компонентов.

Чем меньше ребенок, тем труднее для него складывается ситуация развития в неблагополучной семье, где присутствуют постоянные ссоры между родителями, несогласие с другими членами семьи, физическая агрессия, так как это способствует появлению незащищенности, незащитности. В семьях, где преобладает напряженная, угнетающая и тревожная обстановка, нарушается нормальное развитие чувств детей, они не испытывают чувства любви к себе, а следовательно, и сами не имеют возможности ее проявлять.

Очень сложно складывается психологическая обстановка для ребенка, лишенного родительской любви, отторгнутого собственными родителями, переносащего оскорбления, издевательства, насилие, побои, голод и холод, отсутствие одежды, теплого жилья и т. д. Ребенок в таких ситуациях пытается сам изменить свое душевное состояние.

Переживания травматических ситуаций или событий повторяются или внедряются в сознание, постоянно вспоминаются детьми. Это могут быть образы, мысли, повторяющиеся кошмарные сны, чувства, которые соответствуют переживаниям во время травмы, негативные переживания при столкновении с чем-то напоминающим событие, физиологическая реактивность, проявляющаяся в спазмах желудка, головных болях, проблемах со сном, раздражительности, вспышках гнева, нарушениях памяти и концентрации внимания, сверхбдительности, преувеличенном реагировании.

Психика «сживается» с переживанием травмы, приспосабливается к ней. Симптомы травматических переживаний в виде психических отклонений являются способом выживания.

Присутствие в семье жестокого отношения к ребенку социальный педагог может заподозрить по некоторым особенностям поведения родителей.

Особенности поведения родителей или попечителей, позволяющие заподозрить жестокость по отношению к ребенку:

– противоречивые, путанные объяснения причин травм у ребенка, нежелание внести ясность в происшедшее;

- позднее обращение за помощью в случае травм у ребенка или обращение за помощью по инициативе посторонних лиц;
- обвинение в травмах самого ребенка;
- неадекватная реакция родителей на тяжесть повреждения, стремление к ее преувеличению или преуменьшению;
- отсутствие обеспокоенности за судьбу ребенка;
- невнимание, отсутствие ласки, эмоциональной поддержки в обращении с ребенком;
- обеспокоенность собственными проблемами, невнимание к здоровью ребенка;
- рассказы родителей о том, как их наказывали в детстве;
- признаки психологических расстройств в поведении или проявление патологических черт характера (агрессивность, возбуждение, неадекватность);
- перекалывание на ребенка ответственности за собственные неудачи, отождествление ребенка с нелюбимым родственником, негативная характеристика ребенка и т. п.

Таким образом, дети, подвергшиеся насилию в семье, имеют особенности на каждом этапе развития.

Накопленный отрицательный опыт общения переносится на отношения подростка с социальным окружением, находя выражение в агрессии, направленной вовне, на окружающих людей, в том числе на родителей, или на собственную личность, проявляясь в склонности к суицидам. В семье подросток усваивает поведенческие паттерны разрешения жизненных ситуаций и определенные ценностные представления.

Проблема насилия и жестокого обращения с детьми в современной России – одна из самых острых и актуальных.

Библиографический список

1. Алексеева, И. А. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь / И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский. – М. : Генезис, 2005. – 256 с.
2. Григович, И. Н. Синдром жестокого обращения с ребенком. Общие вопросы и физическое насилие : учебное пособие для студентов и врачей / И. Н. Григович. – Петрозаводск : ПетрГУ, 2001.

Психологическое содержание понятия «развивающее обучение»

С. С. Петренко

Понятие «развивающее обучение» было введено в психологию Л. С. Выготским, который обосновал идею о том, что только то обучение хорошо, которое ведет за собой развитие. При этом он связывает развивающее обучение с понятием «зона ближайшего развития», которое реализуется в совместной деятельности ребенка и взрослого.

Таким образом, для развивающего обучения необходимо сотрудничество ребенка и взрослого – обучающего и обучаемого, в процессе которого ребенок научится делать то, что в начале обучения не мог выполнить самостоятельно. «То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания...» [1, с. 342].

Несмотря на то, что понятия развивающего обучения и зоны ближайшего развития оказались очень востребованными психологами и педагогами, в настоящее время можно выделить лишь три направления в использовании их в реальной практике обучения.

Первое направление исследований, в которых реализовались понятия развивающего обучения и зоны ближайшего развития, связано с именем Л. В. Занкова и его сотрудников [2].

Решая задачу интенсивного развития школьников, Л. В. Занков критически оценивает:

- а) неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала;
- б) неоправданно медленный темп изучения учебного материала;
- в) однообразное повторение учебного материала;
- г) «скудность теоретических знаний, их поверхностный характер, подчинение привитию навыков».

В противовес этому он предлагает развивающее обучение, которое, по его мнению, направлено, прежде всего, на преодоление этих недостатков обучения, основываясь на следующих принципах:

- принцип обучения на высоком уровне трудности;
- принцип ведущей роли теоретических знаний;
- принцип осознания школьниками собственного учения;
- принцип работы над развитием всех учащихся.

Отличительными чертами системы развивающего обучения Л. В. Занкова являются направленность на высокое общее развитие школьников (это основная характеристика системы), высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Таким образом, по мнению Л. В. Занкова, происходит не только психическое развитие ребенка (развивается и мышление, и эмоциональная сфера ребенка), но он также учится понимать и выявлять общий смысл изучаемого материала.

В отличие от Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов глубоко и разносторонне анализируют психологические цели и задачи младшего школьного периода развития. Психологические особенности младших школьников, по их мнению, требуют создания обучения от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. При этом В. В. Давыдов опирается на положения Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина о том, что обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии через содержа-

ние усваиваемых знаний, производным от которого являются методы или способы организации обучения. В данном случае важное отличие теоретического знания состоит в том, что при его формировании устанавливаются связи всеобщего и единичного, связи внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность, а не только представление. Формой существования теоретического знания автор называет способы умственной деятельности и обобщенные способы действий [3, 4].

Развивающее обучение должно, по мнению Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова разрабатываться в соответствии со структурой учебной деятельности и ее особенностями. Это понятие состоит в том, что оно отражает отношение человеческого субъекта как общественного существа к внешней действительности, опосредуемое процессом ее преобразования и изменения. При этом понятие деятельности автор связывает с понятием идеального, которое рассматривается как становление предмета в деятельности субъекта в виде возникающих у него потребности, цели, образа. План идеального, существующий у человека как общественного существа благодаря наличию у него языковых значений и других знаково-символических образований, позволяет ему предвидеть, предусматривать и опробовать возможные действия по реальному достижению предметного результата, удовлетворяющего потребность. Способ и характер этих действий определяет их сознательную цель. Поэтому «психическое развитие ребенка происходит в процессе присвоения им исторически выработанных форм культуры... Присвоение выступает как результат воспроизводящей деятельности ребенка, овладевающего исторически выработанными способами ориентации в предметном мире и средствами преобразования последнего, которые постепенно становятся формами его самодеятельности... Каждому возрасту как своеобразному и качественно специфическому периоду жизни человека соответствует определенный тип ведущей деятельности; его изменения характеризуют смену возрастных периодов. В каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие психологические новообразования, преемственность которых создает единство психического развития ребенка [3, с. 101-102].

При разработке системы развивающего обучения Давыдов опирается на следующее положение: основой такого обучения служит его содержание, от которого производны методы или способы организации обучения. Конкретизируя это положение, автор отмечает, что развивающий характер учебной деятельности как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания. Если исследование начинается с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия частных видов движения объекта и ведет к выявлению их всеобщей внутренней основы, то изложение результатов исследования начинает разворачиваться с этой всеобщей основы в направлении мысленного воспроизведения ее частных проявлений, сохраняя при этом их внутреннее единство (конкретность).

Учебная деятельность младших школьников, по мнению В. В. Давыдова, выстраивается в соответствии со способом изложения научных знаний, со спо-

собом восхождения от абстрактного к конкретному. Поэтому, как считает автор, мышление школьников в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, которые излагают результаты своих исследований при помощи содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий. Одновременно с этим оно не тождественно мышлению ученых, так как школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. Именно в данном случае школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. Следовательно, и обучение в школе, по мнению Э. В. Ильенкова, необходимо строить так, чтобы оно в сокращенной, сжатой форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения знаний.

Если проанализировать систему развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова с точки зрения интересующей нас проблемы психологического содержания понятия развивающее обучение, то можно сказать, что, в отличие от программы Л. В. Занкова, она уже оказывается непосредственно связанной с понятием зоны ближайшего развития.

Во-первых, результатом обучения в рамках такой системы являются особенности развития мышления, которое, по мнению Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, является нормативным для этого периода развития. Соответственно, в процессе предлагаемого ими обучения создаются условия для его возникновения (развития).

Во-вторых, предлагаемое Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым обучение осуществляется в форме деятельности, которая, с одной стороны, является ведущей (то есть способствующей развитию) и, соответственно, характеризующей его актуальное развитие, а с другой стороны, формирующейся в младшем школьном периоде развития.

В-третьих, в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова много внимания уделяется общению и взаимодействию ребенка со взрослым и сверстниками, что также свидетельствует о развивающем характере обучения.

Вместе с тем есть важные аспекты развивающего обучения, которые не получили своего освещения в рамках данной системы. Так, остается непонятным:

– как сочетаются индивидуальный и возрастной характер зоны ближайшего развития (введенное Л. С. Выготским понятие зоны ближайшего развития являлось, прежде всего, индивидуальной характеристикой ребенка, а в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова оно используется в качестве возрастной характеристики);

– от чего зависит индивидуальный уровень зоны ближайшего развития и как он должен учитываться в обучении (что можно сделать и можно ли что-то сделать с величиной зоны ближайшего развития);

– каковы условия и характер обучения, при которых зона ближайшего развития становится зоной актуального развития.

Попытка решить вышеуказанные проблемы предпринята в исследовании Ж. П. Шопиной [5], которая изучала структуру зоны ближайшего развития. Согласно полученным ею данным, зона ближайшего развития может быть представлена в виде пяти уровней. На первом уровне, наиболее близком зоне актуального развития, совместная деятельность обучающегося и обучающего строится на основе независимой позиции общения. Второй уровень реализуется с помощью позиции «на равных». Третий и четвертый уровни зоны ближайшего развития связаны, соответственно, с позициями «снизу» и «сверху». Самый последний пятый уровень, наиболее далеко отстоящий от актуального развития ребенка, реализуется с помощью позиции «пра-мы».

По мнению Е. Е. Кравцовой и Ж. П. Шопиной, понятие «зона ближайшего развития» может быть отнесена к самым разным сторонам развития человека: зона ближайшего умственного развития, зона ближайшего развития игровой деятельности, зона ближайшего музыкального развития и т.п. При этом ее величина сама может стать предметом целенаправленного воздействия.

Итак, при рассмотрении психологического содержания понятия «развивающее обучение» следует учитывать не только основные теоретические принципы его построения (обучение на высоком уровне трудности, осознание детьми собственного процесса учения, обучение в форме ведущей деятельности), но и тот факт, что оно в большей степени должно ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, а также быть непосредственно с ней связанным. В данном случае на первый план выходит именно общение ребенка со сверстниками и со взрослым, которое будет оказывать непосредственное влияние на само развитие ребенка данного возрастного периода.

Применительно к интересующей нас проблеме музыкального образования, развивающее обучение должно рассматриваться не только через общение ребенка со взрослым и сверстниками, но и через взаимодействие ребенка с музыкой, погружение ребенка в музыкальную деятельность.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
2. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Новая школа, 1996. – 432 с.
3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Давыдов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
4. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.
5. Шопина, Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития : автореферат дис. ... канд. психолог. наук по специальности 19.00.07 – «Педагогическая психология» / Ж. П. Шопина. – М., 2002.

2. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ

Нарушения речевого развития и их влияние на стиль общения детей старшего дошкольного возраста

А. Ю. Будникова

Внешняя, бросающаяся в глаза сторона складывающегося характера ребенка – это то, как он общается. Из этого и следует исходить, размышляя о том, как общаться с ним, как правильно организовать его общение со сверстниками и каким образом, если это необходимо, планировать работу по корректировке стиля его общения с окружающими. Особенно это актуально при работе с детьми, имеющими нарушения развития речи.

В настоящее время дошкольники с недостатками речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями в развитии.

Существует много работ, посвященных данной проблеме. Так, всесторонний анализ речевых нарушений у детей представлен в трудах Л. С. Волковой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др. На основе исследований закономерностей речевого развития детей с разной речевой патологией разработаны пути преодоления речевой недостаточности (Р. Е. Левина, Г. А. Каше, М. Е. Хватцев и др.), определено содержание коррекционно-развивающего обучения и воспитания (М. Н. Нищева, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.). На сегодняшний день определены основные направления, содержание и организационные формы логопедической работы с детьми с разными речевыми нарушениями, в том числе с общим недоразвитием речи (ОНР) (Е. Н. Винарская, Б. М. Гриншпун, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, М. Е. Хватцев, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.). Также в литературе описаны особенности развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями речи и их зависимость от уровня речевого развития (Л. И. Белякова, Р. Е. Левина, А. К. Маркова, В. К. Орфинская, Е. Ф. Собонович, Т. Н. Синякова О. Н. Усанова и др.).

В связи с этим возникает ряд вопросов: можно ли говорить о конкретном стиле общения у детей 5-7 лет или это понятие сформулировано только для более старшего поколения? Если у дошкольников уже сформирован свой стиль общения, то влияет ли наличие дефекта речи на то, каким образом ребенок общается со сверстниками?

Наличие этих и других вопросов и определило выбор темы нашего исследования: «Нарушения развития речи и их влияние на стиль общения старших дошкольников». База исследования: МДОАУ № 19 г. Орска и МДОАУ № 38 г. Орска.

При формулировке гипотезы исследования мы исходили из того, что в возрасте 5-7 лет у детей происходит осознание наличия дефекта, что зачастую отражается на личностных качествах ребенка. А ввиду тесной взаимосвязи сти-

ля общения и личностных качеств, можем предположить, что осознание наличия дефекта речи приводит к изменению стиля общения дошкольников с окружающими, то есть нарушение речи особым образом влияет на стиль общения дошкольников.

Таким образом, целью исследования является выявление влияния нарушений развития речи на стиль общения старших дошкольников.

В данной работе применялись следующие методики:

1. Методика «Рукавичка» (Г. А. Цукерман).
2. Проективный тест «Выбери нужное лицо».
3. Методика «Какой я?».

При исследовании стилей общения нами была использована методика «Рукавичка». Методика помогает определить уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, выявить коммуникационные умения у детей старшего дошкольного возраста. Задание было проведено в группе детей, не имеющих нарушения развития речи, а также в группе детей с нарушениями развития речи. Результаты проведенной методики в первой группе показали, что у каждого ребенка к 5-7 годам уже вырабатывается свой стиль общения, который может корректироваться в зависимости от ситуации общения. Многие дети обнаруживают склонность к какому-то конкретному стилю общения, ввиду малого жизненного опыта и неустойчивости коммуникативных связей, в силу возрастных особенностей.

Результаты, полученные во второй группе, показали, что коммуникационные умения у детей сформированы недостаточно хорошо, что закономерно при проблеме с речью. Большая часть детей имеют отчужденный или опекающий стиль. Это говорит о двух крайностях: либо дети дружелюбные и доминирующие, либо недружелюбные и уступчивые.

Отметим также, что послушный стиль общения в обеих группах имеет очень незначительное количество детей. Видимо, сочетание дружелюбный и уступчивый – это отражение индивидуальных особенностей личности ребенка. Нами были также использованы методики «Выбери нужное лицо» и «Какой я?».

Проективный тест «Выбери нужное лицо» исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях. Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду.

Методика «Какой я?» позволяет проанализировать качества, которые дети выделяют как наиболее важные для себя, и отношение к ним детей, что отражается в осуществлении ими коммуникативной деятельности.

Исходя из результатов методик, можно сделать вывод, что дошкольники, использующие отчужденный стиль общения со сверстниками, имеют повышенный (5 человек) и средний (6 человек) уровни тревожности, а также низкий (6 человек) и средний (5 человек) уровни самооценки. Это говорит о том, что

ребята испытывают определенный дискомфорт в общении, возможно, даже избегают его, повышенное чувство агрессии и низкая самооценка мешают наладить контакт для дальнейшего общения. Возможно, это вызвано осознанием ребенком своего дефекта, причислением себя к неполноценным людям, связыванием любого неприятного для него действия со стороны с недостатком в его речи, что, в свою очередь, приводит к выбору определенного стиля общения.

Таким образом, нарушение развития речи накладывает определенный отпечаток на стиль общения старших дошкольников. Играет большую роль то, как ребенок относится к своему дефекту: акцентирует на нем внимание или нет. Наличие дефекта напрямую связано с его самооценкой, подавляя порой личностные качества.

Библиографический список

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект-Пресс, 2009. – 363 с.
2. Горянина, В. А. Психология общения / В. А. Горянина. – М. : Академия, 2007.
3. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза : монография / Е. Е. Дмитриева ; Нижегородский государственный педагогический университет. – Н. Новгород : НГПУ, 2004. – 258 с.
4. Леонтьев, А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука. – 1975. – С. 106-123.

Диагностика и коррекция нарушений поведения у детей 4-5 лет

Л. В. Горькова

Нарушения в поведении детей в среде образовательного учреждения является важной проблемой не только для педагогов, психологов и родителей, но и для общества в целом.

У детей в возрасте 4-5 лет агрессия может проявиться как защитный механизм, поэтому ребенок показывает эмоциональную неустойчивость. Не имея большого опыта человеческих отношений, дети часто нарушают установленные нормы, ведут себя неадекватно.

Педагоги дошкольных учреждений отмечают безучастность, а моментами и жестокость родителей к своему ребенку, что порождает в душе ребенка уверенность, что его не любят и он никому не нужен, и, чтобы привлечь внимание взрослых и сверстников, ребенок проявляет неуравновешенность, непослушание, агрессию.

Трудности, испытываемые педагогами и родителями в выборе адекватных мер реагирования на нарушения в поведении детей, отсутствие скоординированных усилий дошкольного образовательного учреждения и семьи в вопро-

сах предупреждения такого поведения дошкольников показывают, что существует необходимость организации системы коррекционной психологической работы по профилактике таких поведенческих реакций у детей, как выраженная неуравновешенность характера, агрессия и повышенная активность.

Целью нашего изучения стало исследование особенностей возникновения нарушений в поведении (агрессивность) и способы ее коррекции у детей дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя констатирующий, коррекционный и контрольно-оценочный этапы.

Комплекс диагностических методик, предназначенных для определения уровня агрессивного поведения, состоял: из социометрической методики «Капитан корабля»; методики «Наблюдение в процессе свободной деятельности»; проективной методики «Картинки», анкеты Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко, разработанной для воспитателей.

С их помощью было установлено, что 75% детей исследуемой группы имеют низкий уровень агрессивного поведения, у 25% детей не сформировано умение управлять своим поведением (10% детей имеют высокий уровень агрессивности и 15% детей – средний).

Работа по коррекции агрессивного поведения у дошкольников проводилась в течение 4 месяцев.

Эффективность проведенной коррекционной работы была выявлена по следующим показателям: количество детей с высоким уровнем агрессивного поведения уменьшилось с 10% на констатирующем этапе до 5% на контрольно-оценочном, соответственно, количество детей со средним уровнем агрессивности поведения уменьшилось с 15% до 5%.

Для статистического анализа результатов нашего исследования мы использовали случай связанных (парных) выборок по формуле t-критерия Стьюдента. Сравнив t-экспериментальное с критическим значением t-критерия Стьюдента, мы получили следующие данные: $1,5 < 2,776$. Отсюда следует вывод, что проведенная коррекционная работа способствовала снижению уровня агрессивного поведения у детей 4-5 лет, следовательно, гипотеза наша была доказана.

Библиографический список

1. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности / К. Абульханова. – Волгоград : Учитель, 2006. – 191 с. – ISBN 5-7057-0797-5.
2. Клюева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 264 с. – ISBN 5-5612-5953-1.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М : ТЦ «Сфера», 2002. – 198 с. – ISBN 5-6521-2345-2.
4. Мухина, В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 336 с. – (Рек. УМО). – ISBN 5-7695-2658-0.

5. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 250 с. – ISBN 5-5647-5214-3.

6. Шипицина, Л. М. Азбука общения : развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицина, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова (для детей от 3 до 6 лет). – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 168 с. – ISBN 5-5462-1214-5.

К проблеме гиперактивности ребенка в дошкольном возрасте

О. С. Довнар

Одним из самых распространенных поведенческих и психоневрологических расстройств в последнее десятилетие стал синдром гиперактивности, а следуя новой формулировке в психолого-педагогической и специальной литературе – синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

СДВГ является самой частой причиной нарушений поведения и трудностей усвоения в дошкольном и школьном возрасте, проблем во взаимоотношениях с окружающими, и в результате – заниженной самооценки.

Детская гиперактивность не является чем-то исключительным: по данным отечественных психологов, клиницистов и медиков, примерно пятая часть дошкольников и младших школьников нашей страны является гиперактивными.

По мере взросления гиперактивность может сойти на нет и «естественным» путем, однако надеяться лишь на это не стоит: статистика свидетельствует, что 70 % детей с СДВГ сохраняют подобные проявления и в подростковом возрасте. Причем риск социально опасного поведения среди подростков с СДВГ очень высок, осложнен фактами агрессивного поведения, насилия, суицидальным поведением. В этой связи развитие гиперактивного ребенка нужно контролировать и своевременно корректировать.

Более того, на возраст 5-6 лет приходится критический период, который характеризуется появлением проблем не только регуляции собственного поведения ребенка, но и овладения программным материалом, а также значительные трудности психологического характера нередко обуславливают различные психосоматические нарушения, проявления вегето-сосудистой дистонии, астенические проявления.

Синдром гиперактивности также существенным образом влияет на качество жизни страдающих им детей, вызывает выраженную социальную дезадаптацию, увеличивает риск травм, случайных отравлений и самоповреждений (Г. М. Бреслав, В. С. Вилюнас, В. В. Лебединский и др.) [1].

С ним сопряжены риски употребления наркотиков, ранней алкоголизации и курения, а также риск развития более глубоких психических расстройств. Все это обуславливает необходимость раннего выявления данного поведенческого расстройства и его комплексную коррекцию.

В ряде психологических и клинических исследований представлены подходы к решению указанной выше проблемы (В. И. Гарбузов, Д. Н. Исаев, А. И. Захаров, А. М. Власова, А. Фрейд, М. Klein, К. Leongard, L. Bloschl и др.) [3, с. 46-49], однако в целом проблема гиперактивности еще в полной мере не осмыслена: сохраняется явное несоответствие значимости данной проблемы уровню ее разработанности.

Стремление найти пути разрешения этих противоречий и определяет проблему нашего исследования. В теоретическом плане это проблема научно-методического обоснования синдрома гиперактивности. В практическом плане – это проблема практико-инструментального решения данной проблемы. Однако прежде обратимся к теоретическим основаниям проблемы.

Гиперактивность, проявляющаяся в детском возрасте, давно и широко известна. Принято считать, что современная концепция гиперактивности, а также история научного изучения этого состояния начинаются с публикаций Г. Стилла (1902) и А. Тредголда (1908) [4, с. 34]. Однако работам этих авторов в истории психолого-педагогической мысли предшествовали клинические описания отдельных случаев детской гиперактивности, которые были сделаны в медицинской литературе психиатрами и неврологами в 19 веке, в частности Г. Гоффманом (1845), В. Айренлендом (1877), Т. Клоустоном (1899) [4, с. 56-58].

Впервые упоминание о гиперактивном синдроме встречается у Г. Гоффмана, который в юмористической форме охарактеризовал нелепости, чудачества, трудности в поведении разных детей, придав им воспитательную направленность [3, с. 56].

Несколько позже английский педиатр Г. Стилл (1902), изучая особенности развития детей, обратил внимание медицины на детскую гиперактивность [4, с. 102]. Именно им впервые было дано описание данного состояния и в качестве основных нарушений автор указывает:

- на выраженную двигательную расторможенность;
- беспорядочный характер движений;
- неспособность сохранять внимание.

Вслед за Г. Стиллом, феномен гиперактивности был изучен А. Тредголдом (1908) [4, с. 67-68]. Его описания гиперактивности основывались на наблюдениях за группой пациентов, которые обозначались «умственно недоразвитыми с самыми большими способностями». Будучи малоспособными к получению школьного образования и применению знаний в жизни, эти дети, тем не менее, достигали успехов благодаря наставничеству и индивидуальным занятиям.

В 1934 г. И. Кахн и Л. Кохен опубликовали описание гиперактивного расстройства у детей, которое проявлялось в избыточной подвижности, неуклюжести, неспособности вести себя спокойно, непредсказуемости и взрывчатости характера, в отсутствии контроля за действиями и поступками. По мнению авторов, эти симптомы носили вторичный характер по отношению к основному – гиперактивности. Они предполагали, что гиперактивное поведение формируется в результате структурно-функциональных изменений в стволе головного

мозга, которые могут быть вызваны «пренатальной энцефалопатией или родовой травмой» [4, с. 78].

В нашей стране с конца 20-х – начала 30-х гг. XX в. интенсивно проводились исследования в области детской психиатрии. Гиперактивность описана Г. Е. Сухаревой, известным детским психиатром [4, с. 78-80]. В частности, она отмечала: «В симптоматике среди психомоторных расстройств, встречающихся у ребенка, очень часто отмечаются двигательное беспокойство, бесцельные, избыточные, непрерывные движения, гримасничанье, кувырканье, поясничанье» [5, с. 90].

Итак, в работах отечественных авторов наряду с описанием клиники гиперактивного расстройства и его вариантов, рассматривался вопрос о необходимости разграничения психопатий и синдрома гиперактивности.

В рамках решения описываемой выше проблемы в 1940-е гг. А. А. Штраус сформулировал концепцию минимального мозгового повреждения, согласно которой гиперактивность являлась следствием этого состояния [4, с. 143].

Проследившая феноменологию синдрома гиперактивности, необходимо отметить следующие синонимичные понятия, применяемые клиницистами и психологами: «синдром гиперкинетического поведения», «гиперкинетически-импульсивное расстройство поведения», «синдром гиперактивного ребенка» (М. Лауфер (1957), М. Нобел (1959), С. Чесс (1960)). Так, к основным симптомам расстройства стали относить трудности удержания и слабость концентрации внимания, колебания в поведении, импульсивность, неспособность к отсрочке получения вознаграждения (М. Лауфер (1957)).

Последующее продолжение исследования проблемы гиперактивности нашли в США в 1960-е гг., которые, в итоге, вылились в классификацию психических заболеваний Американской психиатрической ассоциации, опубликованную в 1968 г. Согласно этой классификации, гиперактивность характеризовалась как «...расстройство, характеризующееся избыточной двигательной активностью, неутомимостью, отвлекаемостью, кратким удерживанием внимания, особенно у маленьких детей; эти нарушения убывают к подростковому возрасту» [6, с. 98].

Итак, в приведенном определении, помимо указания на содержательные характеристики синдрома, обозначалась и возрастная динамика их прогресса в дошкольном возрасте и регрессивный характер при переходе к подростковому возрасту.

В целом, анализируя психолого-педагогическую, дефектологическую литературу, необходимо отметить, что не только аспекты теории являлись определяющими в исследованиях психологов и клиницистов, но и вопросы практики, особенно отграничения гиперактивности от сходных состояний, создания комплекса диагностического инструментария. В итоге, в конце 1960 гг. С. К. Коннерс (1969-1970) впервые разработал оценочные шкалы, основанные на анкетировании родителей и учителей. Первоначально эти шкалы были предназначены для наблюдения за детьми в динамике и оценки результатов лече-

ния, но в дальнейшем они стали успешно использоваться в эпидемиологических исследованиях.

Значительный вклад в развитие представлений о детской гиперактивности внесли исследования в области когнитивной психологии в 1960-е гг. Определяющее влияние на развитие представлений об этом состоянии оказали работы канадской исследовательницы В. Дуглас (1972), которая впервые предложила рассматривать синдром гиперактивности как нарушение процессов самоконтроля и поведенческого торможения на высшем уровне регуляции психической деятельности [5, с. 56].

Таким образом, проследившая феноменологию понятия гиперактивности в психолого-педагогической литературе, отметим, что оно обозначается как психоневрологическое расстройство, имеет специфические признаки своего проявления и характеризуется особой возрастной динамикой.

Библиографический список

1. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М., 1990.
2. Гиперактивность детей : коррекция психомоторного развития / Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004.
3. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. – СПб. : Питер, 2004.
4. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004.
5. Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М., 1993.
6. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – 6-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2013.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Современные аспекты полового воспитания детей и подростков

Н. Ю. Баранова

В последние годы взгляды на половое воспитание стали еще более противоречивыми. Все согласны с необходимостью вырабатывать у детей правильное отношение к половым вопросам, однако мнения относительно того, чему учить и кто должен этим заниматься, расходятся.

Проведенные исследования показали, что лишь немногие родители хотят и способны заниматься половым воспитанием собственных детей. Данные опросов подростков свидетельствуют о том, что основную информацию о сексе они получают не в семье, а от сверстников.

Половое воспитание – это часть общего воспитания человека, но отличается большей неопределённостью из-за закрытости темы. Если другие направления воспитания более или менее чётко выражены и могут передаваться собственным примером, а также корректироваться советами и наставлениями, то многое, что касается полового воспитания, остаётся запретной темой, даже терминология. Сейчас ситуация с половым воспитанием стала другой, что связано и со снижением возраста полового созревания (13-15 лет), а значит, с ростом добрачных сексуальных отношений, и со многими социальными факторами. Сегодняшние 16-7-летние юноши и девушки по половому поведению соответствуют 19-20-летним 60-х годов XX века.

В наши дни сексуальная зрелость наступает на 2-3 года раньше, а вот эмоциональное созревание замедляется. Чтобы помочь юношам и девушкам сформировать правильные семейно-брачные отношения и сексуальные ориентации, необходимо единение врачей, учителей, психиатров и, конечно, психологов.

В 2012 году мы совместно с волонтерами АНКПО «Радуга» провели опрос 2,5 тысяч орских школьников, где были заданы следующие вопросы: живешь ли ты половой жизнью и в каком возрасте произошел дебют половых отношений. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Возраст дебюта половых отношений	%
13 лет и младше	3
14 лет	9
15 лет	18
16 лет	28
17 лет и старше	37

Можно сделать вывод, что современные школьники довольно рано начинают половую жизнь, и профилактические занятия по охране репродуктивного здоровья необходимо проводить с 12-13 лет, согласовывая с родителями.

Думается, что составители школьных программ должны проявлять особую чуткость и чувство меры, а преподавателям на уроках полового воспитания не следует представлять сексуальную активность как источник болезней и оскорблений. Половое воспитание должно охватывать все связанные с сексуальностью явления: любовь, близкие отношения и взаимную ответственность.

Согласно статистическим данным, на сегодняшний день преобладает половой путь передачи ВИЧ-инфекции (в 2014 г. – 75%, в 2013 г. – 80%), поэтому при создании современной эффективной системы обучения, в том числе основам профилактики ВИЧ-инфекции, в образовательной среде необходимо усилить профилактику половой распущенности, поднимая авторитет целомудрия, воздержания, добрачной чистоты, верности в браке; также необходима информация о мерах предосторожности при половых отношениях (защищенном сексе). Очень важно акцентировать внимание на половом пути передачи ВИЧ-инфекции, отдавая приоритет воздержанию до брака и верности в браке, нежели использованию презервативов и снижению вреда, хотя эту информацию важно донести до слушателей, практикующих сексуальные отношения. Данная информация не должна вызывать интерес к рискованному поведению, тем самым оказывая разрушительное влияние на формирование здоровых моральных ценностей подрастающего поколения. Сексуальное воспитание подростков должно быть основано на семейных духовно-нравственных ценностях, а не заключаться в освоении навыков использования презервативов.

В эпоху эпидемии ВИЧ/СПИД в нашем городе нужна программа (цикл классных часов) по духовно-нравственному воспитанию подростков. В этой программе важно осветить следующие темы: индивидуальность и уникальность каждого человека, адекватная самооценка, любовь и влюбленность, преимущества ожидания, дружба и верность, счастливый брак, ответственное отношение к сохранению репродуктивного здоровья, будущему материнству и отцовству, взаимоотношения с родителями, сверстниками, то есть альтернатива всему тому, что навязывается средствами массовой информации, «модой» и т. д.

Программа поможет подросткам:

- увидеть и оценить, что в их сексуальности заложен более глубокий смысл, чем удовлетворение физической потребности;
- избежать сексуального давления либо преодолеть его;
- сделать правильный осознанный информированный выбор в отношении своего будущего супруга/супруги;
- сформировать социально значимые установки и ценностные ориентации.

Даже в тех случаях, когда педагоги и медики уделяют достаточно внимания половому воспитанию, от родителей требуется активное проведение аналогичной работы в домашних условиях. Только совместные усилия школы, учреждений здравоохранения и семьи позволяют ребенку вырасти в сексуально здо-

рового, образованного и отвечающего за свои поступки подростка, а потом и взрослого человека.

Библиографический список

1. Бодалева, А. А. В мире подростка / А. А. Бодалева. – М. : Медицина, 1980. – 296 с.
2. Когда девочка взрослеет : брошюра / при поддержке «Гедеон Рихтер».
3. Исаев, Д. Н. Половое воспитание детей : медико-психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л. : Медицина, 1988. – 160 с.
4. Марьянсис, Е. Д. Гармония семейной жизни / Е. Д. Марьянсис. – Ставрополь : Кн. Изд-во, 1985. – 223 с.
5. Подростковая медицина : руководство для врачей / под ред. Л. И. Левиной, А. М. Куликова. – СПб., 2006. – 534 с.
6. Слански, М. Сборник профилактических лекций / М. Слански, Н. Ю. Баранова, Н. Н. Теплова. – Изд. : АНПО «АСЕТ».
7. <http://medportal.ru>
8. <http://www.medical-enc.ru>
9. <http://academic.ru>

Эмоциональное неблагополучие младших школьников и его особенности

Э. Р. Дергачева, О. В. Хаёрова

В настоящее время серьезной проблемой развивающегося поколения выступает рост в ее среде неблагополучия, что снижает качество процесса развития ребенка в целом.

Рост эмоционально-психологического напряжения среди взрослых приводит к распространению невротических явлений среди детей.

Под эмоциональным неблагополучием нами понимается отрицательное эмоциональное самочувствие ребёнка, которое может возникать в разных случаях: при переживании неуспеха в каком-либо виде деятельности, особенно в ситуациях соревнования, в ситуациях жёсткой регламентации жизни и другое.

Однако наиболее острые и устойчивые отрицательные эмоциональные переживания наблюдаются при неудовлетворённости ребёнка отношением к нему окружающих людей, особенно учителя и сверстников. Острота и длительность этих переживаний свидетельствуют об особой значимости для ребёнка благополучия во взаимоотношениях как с первыми, так и со вторыми [3].

Если взаимоотношения ребенка складываются непродуктивно, то неудовлетворённость ребёнка взаимоотношениями с окружающими выступает в виде различных переживаний:

- разочарования,
- обиды,
- гнева,
- оскорблённого самолюбия.

В одних случаях они могут проявляться ярко и непосредственно – в речи, мимике, позе, движениях. Но могут проявиться иначе: в особой избирательности действий, поступков, отношения к другим людям. В таких случаях мотивы и эмоции ребёнка, побуждающие ребёнка поступать определённым образом, не всегда легко выявить, и это может стать причиной неправильного и поверхностного суждения о причинах тех или иных поступков детей [2].

Взрослый (учитель, психолог, родители) должен заботиться об устранении угнетающих эмоций, влияющих на вообще все отправления организма. Не только крик и оцепенение ребёнка от испуга являются вредными для его физического и умственного развития, но даже продолжительный плач отражается неблагоприятно на его психическом развитии.

Социальное развитие детей по-настоящему может осуществляться лишь в эмоциональном контакте с взрослым. От качества общения зависят полноценное развитие ребёнка и его положительное эмоциональное самочувствие среди близких в семье. В свою очередь, это оказывает влияние на развитие положительных взаимоотношений со сверстниками.

Лишение ребёнка любви и участия взрослого, содержательного общения с ним при разного рода трагических обстоятельствах приводит к заторможенности эмоциональной сферы, а вследствие этого – и к задержке психического развития ребёнка, к потере интереса к окружающей жизни. Такие упущения невосполнимы даже в более позднее время.

Известно, как неопределённые, изменчивы эмоциональные проявления младших школьников, как непосредственны и импульсивны порой их эмоциональные реакции.

При благоприятных условиях развития устойчивые отрицательные эмоциональные состояния нехарактерны для детей. При неблагоприятных – у ребёнка возникают устойчивые негативные эмоциональные состояния и развивается негативное эмоциональное отношение к определённым сторонам жизни или к людям.

С одной стороны, это способствует повышенной возбудимости, в том числе неврозам; с другой стороны, приводит к развитию у ребёнка нежелательных черт характера (мнительность, тревожность, трусливость и т. п.).

Опираясь на статистические данные, чаще всего к закреплению отрицательных эмоциональных состояний приводит разрушение социальных связей ребёнка с окружающими людьми или приобретение этими связями уродливых, искажённых форм.

Дезорганизирующую роль в жизни и деятельности младших школьников выполняют затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния. Закрепившись, они начинают регулировать психическую деятельность и поведение ребёнка нежелательным образом: приводят к отрицательным представлениям о детях в классе, к отрицанию преимущества совместной деятельности, недоверию, равнодушию. В более позднем возрасте это может привести к формированию негативной жизненной позиции, а в отдельных случаях – к задержке общего психического развития ребёнка.

Особенно неблагоприятным может оказаться развитие детей с устойчивыми отрицательными переживаниями. Ребёнок, не удовлетворённый положением в коллективе сверстников, чувствующий себя несправедливо обойдённым, несчастным, не любимым детьми, забытым родителями и тому подобное, ведёт себя не так, как все дети. Его активность зачастую бывает подавлена или получает неправильное развитие.

Итак, отрицательные эмоциональные состояния мешают полноценному и свободному развитию личности. А без свободы нет настоящего нравственного развития.

Для выбора эффективных средств воздействия на ребенка младшего школьного возраста можно условно разделить эмоциональные нарушения на две основные группы. В основе этого деления лежат те сферы жизни ребёнка, в которых прежде всего проявляется эмоциональное неблагополучие. С одной стороны, оно может проявляться во взаимоотношениях ребёнка с другими людьми; с другой – в особенностях внутреннего мира ребёнка, в сложности его переживаний т. д.

Эмоциональное неблагополучие, связанное с затруднениями в общении с другими людьми, может приводить к двум типам поведения.

Первая группа – это дети неуравновешенные, быстро возбудимые. Безудержность эмоций часто бывает причиной дезорганизации их деятельности. При возникновении конфликтов в различных ситуациях взаимодействия со сверстниками эмоции возбудимых детей получают разрядку в бурных аффективных проявлениях:

- вспышках гнева,
- громком плаче или истерической реакции,
- отчаянной обиде.

В ряде случаев наблюдаются сопутствующие вегетативные изменения: покраснение кожи, усиление потоотделения. Негативные эмоции этих детей могут быть вызваны как серьёзными причинами, так и самыми незначительными поводами. Однако, быстро вспыхивая, они так же быстро гаснут.

Безудержность эмоций, негативные аффективные вспышки приводят к конфликтам, к дракам с детьми, а также к негативизму по отношению к чужому замыслу, чужому мнению. Эмоциональное неблагополучие этих детей ситуативно и не приводит к образованию устойчивой негативной позиции.

Вторая группа – дети, преимущественно, легко «тормозимые», с устойчивым негативным отношением к общению. Как правило, обида, недовольство, неприязнь надолго задерживаются в их памяти, но в проявлении негативных эмоций эта группа детей более сдержанна, чем первая.

Дети второй группы избегают общения. Может показаться, что они равнодушны к окружающим, однако наблюдения за ними показывают, как пристально, правда, издали, следят они за событиями в классе и за отношениями педагогов и детей.

Эмоциональное неблагополучие этих детей сопряжено с нежеланием посещать школу, с неудовлетворённостью отношением к ним педагога или детей, недовольством детьми, которым они отказывают в достоинствах.

Некоторые особенности внутреннего мира ребёнка могут привести к третьему типу поведения, существенно отличающемуся от двух предыдущих.

Основной чертой детей третьей группы являются их многочисленные страхи. Следует отличать нормальные проявления страха у детей от страха как ведущего проявления эмоционального неблагополучия, связанного со сложностью, неустойчивостью внутреннего мира ребёнка.

При нормальном эмоциональном развитии страх бывает связан с какими-либо пугающими предметами, животными, иногда с неопределённостью ситуации. Вне этих ситуаций страх всё же не мешает нормальному ходу жизни ребёнка.

Иначе обстоит дело у детей с эмоциональными трудностями. Их страх вначале не связан с какими-либо предметами и проявляется в форме тревоги, беспредметного, беспричинного страха. Если пугливый ребёнок попадает в трудную ситуацию, он начинает вести себя непредсказуемым образом. Тревога произвольно «метит» предметы или ситуации, фиксируется на них, и именно их впоследствии ребёнок начинает бояться.

Страх – плохой советчик, особенно растущему ребёнку: он может помешать ему правильно оценить ситуацию, прийти на помощь сверстнику в деятельности или при реальной необходимости. Поэтому чрезмерная пугливость детей, излишняя впечатлительность требуют повышенного внимания взрослых, умения отличать страхи нормальных детей от страхов пугливых детей с эмоциональным неблагополучием; применения специальных воспитательных воздействий, а иногда, по необходимости, и вмешательства детского психотерапевта.

Таким образом, своеобразие в развитии эмоциональной сферы детей зависит от сочетания многих факторов, одни из которых оказываются ведущими, а другие – второстепенными. Но не следует возводить непроходимую стену между этими двумя названными сферами жизни ребёнка: затруднения в контактах с другими людьми неизбежно накладывают отпечаток на внутренний мир ребёнка, так же, как особенности его внутреннего мира сказываются на его взаимоотношениях с другими людьми.

Библиографический список

1. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для вузов / В. С. Мухина. – 12-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 640 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-7695-6497-0.
2. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М. : Издательство ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 272 с.
3. Шадриков, В. Д. Введение в психологию : эмоции и чувства / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2012.
4. Широкова, Г. А. Развитие эмоций и чувств у детей младшего школьного возраста / Г. А. Широкова – Ростов н/Д. : «Феникс», 2005.

К вопросу организации самостоятельной работы младших школьников на уроках окружающего мира

Д. Е. Дурткаринова

Формирование навыков самостоятельной деятельности учащихся – одна из актуальных задач современного образования, а привитие школьникам навыков самостоятельной работы над учебным материалом является одним из обязательных условий успешного обучения.

На сегодняшний день нет необходимости убеждать преподавателей в важности разработки и внедрения в педагогическую практику более совершенных методик обучения, обеспечивающих повышение качества учебного процесса, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, развитие их умственных способностей с помощью внедрения самостоятельных работ в процесс обучения окружающему миру. В решении этой проблемы значительная роль отводится формированию у них умений и навыков самостоятельного мышления и практического применения знаний. Немаловажным является и формирование навыков самостоятельного умственного труда. Это тем более важно, что, какие бы знания и в каком объеме ни получали обучаемые, эти знания имеют необратимую тенденцию устаревать, отставать от потребностей жизни. Выход в решении задачи – научить учащихся учиться самостоятельно, приобретать знания из различных источников информации самостоятельным путем, овладеть как можно большим разнообразием видов и приемов самостоятельной работы [6, с. 8].

Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами [3, с. 253].

Развитие самостоятельности помогает младшему школьнику овладеть навыками самостоятельной работы, которые позволят ребенку на протяжении всех лет обучения получать знания самостоятельно.

Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома без непосредственного участия учителя, но по его заданиям [4, с. 249].

Воспитание самостоятельности и развитие познавательных интересов учащихся на занятиях окружающего мира в малокомплектной школе при помощи самостоятельных работ явилось проблемой нашего исследования.

Многие методисты с разных сторон подходили к вопросу внедрения самостоятельных работ на уроках окружающего мира.

Значительный вклад в развитие проблемы самостоятельных работ в теории преподавания «Окружающего мира» внесли видные методисты: А. Я. Герд, Л. Н. Никонова, К. П. Ягодовский, Б. Е. Райков, Н. К. Крупская, А. Н. Бекетов, З. А. Клепинина, М. Н. Скаткин, Л. Ф. Мельчаков, П. А. Завитаев, Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская, А. А. Вахрушев, Д. Д. Данилова, П. И. Боровицкий,

В. А. Тетюрев, И. Д. Зверев, Г. Н. Аквилева, Р. А. Петросова, А. В. Миронов, В. М. Пакулова, Е. Ф. Козина, Е. Н. Степанян.

Затруднение в деятельности преподавателей по организации самостоятельной работы на уроках окружающего мира в учебном процессе состоит в том, что многие учебные пособия еще не в полной мере содействуют успешному развитию познавательной активности учащихся, их самостоятельности. В них в основном дано содержание учебного материала, недостаточное количество заданий, требующих от каждого обучаемого самостоятельного наблюдения примеров, нахождения сходства и различия между сопоставляемыми явлениями, раскрытия существенных признаков, характеризующих сущность понятий, правил, законов, касающихся формулирования новых выводов. Правила, законы, выводы часто даются в готовом виде и требуют только заучивания.

При изучении психолого-педагогической и методической литературы было выявлено противоречие между необходимостью формирования самостоятельности учащихся и недостаточной разработанностью данной проблемы, в частности технологии педагогической организации этого процесса, между отсутствием в методике окружающего мира обобщенного подхода и рекомендаций по организации системы самостоятельных работ и программой, предусмотренной для изучения «Окружающий мир».

Целью нашего исследования является: определить наиболее эффективные психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы младших школьников на уроках окружающий мир.

В дидактико-методической литературе нет единого мнения о том, что вкладывается в понятие «самостоятельная работа». Она рассматривается и как форма, и как средство, и как метод в зависимости от конкретных условий обучения.

Определяя самостоятельную работу как одну из форм учебной деятельности школьников, различные авторы по-разному определяют её сущность. Так, одни берут за основу описание способов руководства действиями учеников, содержание выполняемых заданий и их значения для воспитания личности ребенка, другие – уровень самостоятельности и творческой активности учащихся при выполнении тех или иных заданий, третьи – характер решаемых задач и т. д.

Самостоятельная работа рассматривается П. И. Пидкасистым как вид познавательной деятельности, она выступает как гносеологическое явление и как «специфическая форма учебного научного познания. Внутренним содержанием является самостоятельное построение учащимися способа достижения поставленной перед ними цели». Единства средства и формы, как отмечает П. И. Пидкасистый, можно достичь только в том случае, «... если в каждом виде самостоятельной работы чётко сформулирована познавательная (теоретическая или практическая) задача».

Признаки самостоятельной работы как формы учебно-познавательной деятельности раскрыты Т. И. Шамовой. К ним относятся: чёткое определение формы выражения и проверки результатов самостоятельной работы; наличие конкретного задания.

В практике обучения наиболее распространённым является определение Б. П. Есипова, так как в нём заложены указания учителю на то, как должна быть организована самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально представленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических сил.

Итак, самостоятельная работа – это метод обучения, в котором:

- действия и силы учащихся направлены на решение учебной задачи, которая существует в средствах обучения, включаемых в метод, в форме заданий;
- взаимодействие учителя и класса носит опосредствованный характер и строго ограничено во времени;
- результаты решения учебной задачи выражаются в определённой форме и соотносятся с поставленными целями.

Самостоятельная работа помогает ребенку научиться ставить перед собой определенные цели и находить пути их достижения, а также повышать уровень знаний по предмету, работать над заданиями без помощи учителя.

Самостоятельная работа учащихся начальных классов является неотъемлемым элементом процесса обучения. Без неё невозможно обеспечить единство преподавания и самостоятельного учения ребёнка.

Во всех случаях, когда учитель хочет особенно активно развивать учебную самостоятельность младших школьников, умения рационально учиться, он отдаёт предпочтение самостоятельным работам, которые будут доминировать в сочетании с другими методами обучения, оттеняя самостоятельную активность учащихся. В этом случае ученик выполняет свою деятельность без непосредственного руководства со стороны педагога, хотя пользуется его заданием (инструкцией), но при этом проявляет свою инициативу.

Все виды самостоятельной деятельности младших школьников имеют большое значение. Трудно, невозможно переоценить работу ученика с книгой. Выполнение письменных упражнений, написание сочинений, рассказов, стихов и тому подобное – это самостоятельные творческие работы, требующие большей активности, работоспособности.

По определению самостоятельная работа в процессе обучения младших школьников должна научить ребят думать, добывать самостоятельно знания, возбуждать интерес к обучению в школе.

В младшем школьном возрасте самостоятельность на уроках окружающего мира проявляется уже в способности ученика вступать в инициативные отношения с учителем, учить себя с помощью учителя. Особое место в курсе «Окружающий мир» в школе занимает процесс формирования и развития самостоятельности школьников в познавательной деятельности. Успешное протекание этого процесса возможно при условии включения учащихся в самостоятельные работы с учетом формирования у них рациональных приемов умственных действий. Там, где самостоятельные работы не проводятся или их органи-

зуется очень мало, учащиеся, как правило, слабо проявляют познавательные интересы.

Таким образом, рассмотрев понятия самостоятельности и самостоятельной работы, можно сделать вывод о том, что учащимся для развития самостоятельности необходимо предлагать варианты самостоятельной деятельности, поскольку именно она и будет одним из вариантов повышения уровня самостоятельности. Самостоятельная работа помогает ребенку научиться ставить перед собой определенные цели и находить пути их достижения, а также повышать уровень знаний по предмету, работать над заданиями без помощи учителя. Для того чтобы правильно использовать самостоятельную работу в обучении, необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников.

Библиографический список

1. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе : учеб. пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. профиля / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
2. Буряк, В. К. Самостоятельная работа учащихся / В. К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 56 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М. : Лотос, 2000. – 384 с.
4. Миронов, Д. В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах : учеб. пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов / Д. В. Миронов. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 360 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим. – М. : Большая Российская энциклопедия. – 2002. – 528с.
6. Ямалтдинова, Д.Г. Организация самостоятельной деятельности учащихся / Д. Г. Ямалтдинова // Начальная школа. – 2008. – № 2. – С. 8-9.

Особенности внимания в подростковом возрасте

В. А. Левченко

Феномен внимания обладает многозначностью, которая обуславливается тем, что внимание может быть рассмотрено и как процесс, и как свойство, и как состояние. При этом рассмотрение явления как процесса предполагает выделение его процессуальных характеристик; как психического свойства – характеристик устойчивости и постоянства; как психического состояния – особого состояния, возникающего в определенных ситуациях [1].

Проблемы изучения внимания изложены в трудах как отечественных (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др.), так и зарубежных ученых (Д. Бродбент, Т. Рибо и др.). Было выдвинуто множество концепций и теорий внимания, но, несмотря на большое количество трудов, проблема внимания остается актуальной и по настоящее время [4].

У психологов до сих пор отсутствует единое мнение относительно права на отдельное рассмотрение внимания как познавательного процесса человека. Одни научные деятели высказывают точку зрения, что как особого, самостоятельного процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент какого-либо другого психологического процесса или деятельности человека. Другие предполагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, который имеет особенности, несводимые к свойствам других познавательных процессов. [2].

Содержание термина «внимание» заключается в сосредоточенности субъекта в какой-либо деятельности на данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и т. п.). К числу характеристик внимания, определяемых путем экспериментальных исследований, относятся избирательность, объем, устойчивость, возможность распределения и переключаемость [3].

Не обходят стороной исследования различных периодов онтогенеза. Подростковый возраст является одним из сложных этапов развития. И актуальность исследования объясняется рядом факторов.

Во-первых, подростковый возраст – это завершающий период детства, в течение которого решаются задачи выбора жизненного пути, социального самоопределения. Решение этих задач резко осложняется в ситуации смены социальных условий, отсутствия привычных критериев и ориентиров. В последнее время подростки находятся именно в таких условиях из-за чрезвычайно быстрого изменения стиля жизни, общественной системы ценностей.

Во-вторых, в подростковом возрасте остается значимым процесс обучения и профессионального самоопределения, при этом важным является развитие целостной личности.

Развитие всех психических процессов влечет за собой и развитие внимания. А это значит, что произвольное внимание, присущее младшим детям, не может удовлетворить подростка, поэтому в подростковом возрасте значимым является закрепление произвольного внимания, развитие его устойчивости.

Целью исследования является выявление особенностей внимания подростков.

Гипотезой данной работы стало предположение о том, что подросток может хорошо концентрировать внимание в значимой для него деятельности и на основании этого у него средний уровень продуктивности и устойчивости внимания, средний уровень распределения внимания, средний уровень переключения внимания и средний уровень объема внимания.

Психологическое исследование проводилось на базе МОАУ СОШ № 1 п. Новоорск. В исследовании приняли участие 21 подросток.

Для проведения исследования были подобраны и использованы следующие методики:

1. Методика «Определение объема внимания».
2. Методика «Оценка распределения внимания».

3. Методика «Оценка переключения внимания».

4. Методика «Определение продуктивности и устойчивости внимания».

5. Тест Мюнстерберга.

По методике «Определение объема внимания» были получены следующие результаты: в классе 0% учащихся с очень высоким уровнем, 14% учащихся имеют высокий уровень, 43% учащихся – средний уровень, 29% учащихся – низкий уровень, 14% учащихся – очень низкий уровень объема внимания.

Из этих данных видно, что в группе преобладает средний уровень объема внимания, что не может не сказываться на уровне интеллектуального развития учащихся в целом.

По методике «Оценка распределения внимания» были выявлены следующие результаты: в классе 0% учащихся с очень высоким уровнем, 5% имеют высокий уровень, 43% учащихся – средний уровень, 38% учащихся – низкий уровень, 14% учащихся – очень низкий уровень распределения внимания.

По методике «Оценка переключения внимания» были выявлены следующие результаты: в классе 0% учащихся с очень высоким уровнем, 19% учащихся имеют высокий уровень, 57% учащихся – средний уровень, 14% учащихся – низкий уровень, 10% учащихся – очень низкий уровень переключения внимания.

По методике «Определение продуктивности и устойчивости внимания» были получены следующие результаты: 10% учащихся 7 класса имеют очень высокий уровень, 14% учащихся – высокий уровень, 38% учащихся – средний уровень, 19% учащихся – низкий уровень и у 19% учащихся – очень низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания.

В ходе проведения теста Мюнстерберга по определению уровня избирательности и помехоустойчивости внимания выявлены следующие результаты: 5% учащихся 7 класса имеют очень высокий уровень, 10% учащихся – высокий уровень, 52% учащихся – средний уровень, 14% учащихся – низкий уровень, 19% учащихся – очень низкий уровень избирательности и помехоустойчивости внимания.

Из этих данных видно, что в классе преобладает средний уровень избирательности и помехоустойчивости внимания, что не может не сказываться на успешности обучения учащихся в целом.

В результате проведенного психологического исследования можно сделать вывод о том, что внимание в подростковом возрасте характеризуется:

- средним уровнем объема;
- средним уровнем переключения;
- средним уровнем распределения;
- средним уровнем продуктивности и устойчивости;
- средним уровнем избирательности и помехоустойчивости.

По полученным данным можно подтвердить гипотезу и констатировать тот факт, что особенности внимания у подростков являются более избирательными и зависят от направленности их интересов. В подростковом возрасте ребенок может хорошо концентрировать свое внимание в значимой для него сфе-

ре деятельности и на основании этого у него средние уровни объема, распределения, продуктивности и устойчивости внимания.

Библиографический список

1. Комарова, Т. К. Психология внимания : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Т. К. Комарова. – Гродно : ГрГУ, 2002.
2. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии : учебник / Р. С. Немов. – ВЛАДОС, 2013.
3. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990.
4. Страхов, В. И. Психологические исследования внимания / В. И. Страхов // Вопросы психологии внимания. – Вып. VI. – Саратов, 1974. – С. 35-42.

Социально-педагогическая деятельность по формированию здорового образа жизни у подростков

Д. В. Паташкина

Здоровый образ жизни является предпосылкой для развития разных сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций. Как говорится: «Здоровье – это ещё не всё, но всё без здоровья – это ничто» [2].

Залог здоровья человека – это, прежде всего, сохранение и развитие его психических и физических качеств, оптимальной работоспособности, социальной активности при максимальной продолжительности жизни. Поэтому формирование здорового образа жизни – это необходимая мера для полноценной, счастливой и плодотворной жизнедеятельности [5].

Подростки очень восприимчивы, легко поддаются внушению. Часто они следуют за мнением большинства, теряя свою непосредственность. Бывает и так, что бросают вызов всему обществу; хотят показать себя, быть центром всеобщего внимания. Следовательно, необходимо изучить особенности социального влияния на личность подростка и в связи с этим изменение их жизненных установок; выяснить причины асоциального поведения подростков; понять проблемы, с которыми они сталкиваются; сформировать потребность и осознанность в ведении здорового образа жизни [3; 4].

В психолого-педагогическом направлении здоровый образ жизни рассматривается с точки зрения сознания, психологии человека, мотивации (В. А. Сластенин, П. А. Виноградов, М. Я. Виленский, Т. А. Ильина, А. В. Барышева). Имеются и другие точки зрения (например, медико-биологическая – (Н. М. Амосов, И. И. Брехман, Н. А. Агаджанян, Ю. Л. Лисицын, В. П. Петленко, В. Е. Апарин); однако четкой грани между ними нет, так как они направлены на решение одной проблемы – укрепление здоровья индивидуума.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определили, что формирование здорового образа жизни подразумевает под собой комплекс мероприятий, направленных на охрану здоровья.

Немаловажна профилактика здоровья в общеобразовательных учреждениях – школах. Здесь профилактическая работа должна вестись опытными специалистами, которые смогут грамотно ответить на все вопросы. Профилактика должна осуществляться в доступной форме, вызывать у подростков отклик, формировать неприятие вредных веществ [1].

Следуя цели исследования, мы провели опытно-экспериментальную работу, которая состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа заключалась в выявлении подростков с никотиновой зависимостью. Для этого мы использовали тесты, опросники и анкеты, которые дают достаточно полную картину представлений о подростках, так как направлены на взаимодействие с подростками, классным руководителем и родителями. Проведение тестирования подростков по тесту Фагерстрема «Определение никотиновой зависимости» показало, что у 64% подростков никотиновая зависимость не выражена, у 36% – средний уровень никотиновой зависимости.

С целью выявления эффективных форм профилактики склонности подростков к вредным привычкам нами был проведен формирующий эксперимент, который включал беседы, тренинги, дискуссии, классные часы: «Здоровый образ жизни», «Учись говорить ”нет”»; подросткам было предложено посмотреть документальные фильмы «Технология спаивания», «Правда о табаке» и др.

Данные контрольного эксперимента свидетельствуют о снижении у подростков показателей вредных привычек: у 80% человек наблюдается отсутствие вредных привычек, у 20% – средний уровень отношения к вредным привычкам, низкие показатели отсутствуют вообще. Эти результаты подтвердили правильность первоначально выдвинутой нами гипотезы о том, что работа социального педагога будет эффективной, если он использует такие формы работы, как беседа, тренинг, деловая игра.

Библиографический список

1. Андриенко, Е. В. Социальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Андриенко. – М. : Просвещение, 2005. – 362 с. – ISBN 978-5-7695-5883-2
2. Волков, Б. С. Возрастная психология : в 2 ч. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юношества / Б. С. Волков. – М. : Владос, 2010. – 344 с. – ISBN 978-5-691-01436-9.
3. Воронова, Е. А. Здоровый образ жизни в современной школе. Программы, мероприятия, игры / Е. А. Воронова. – М. : Феникс, 2011. – 192 с. – ISBN 978-5-222-17925-3.
4. Казанская, В. А. Подросток. Социальная адаптация / В. А. Казанская. – СПб. : Питер, 2011. – 288 с. – ISBN 978-5-459-00360-4.
5. Левин, Д. Сексуальные, но еще не взрослые : что делать родителям? / Д. Левин. – М. : Ломоносов, 2010. – 240 с. – ISBN 978-5-91678-034-5.

4. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Мышление младших школьников

А. Б. Айтенова

Изучение особенностей мышления младших школьников было и остается одной из наиболее интересных и в то же время недостаточно изученных проблем вот уже на протяжении многих лет [1].

Мышление является формой человеческого познания. В «Российской педагогической энциклопедии» под мышлением понимается «процесс познавательной активности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» [4].

В наше же время существует большое количество определений для различных видов мышления:

1. Наглядно-действенное (предметно-действенное) мышление.
2. Наглядно-образное мышление.
3. Словесно-логическое, понятийное мышление [3].

В психологической науке различают такие формы мышления, как:

1. Понятие – это форма мышления, в которой отражаются общие и притом существенные свойства предметов и явлений. Каждый предмет, каждое явление имеют много различных свойств, признаков.

2. Суждение – основная форма мышления, в процессе которой утверждаются или отрицаются связи между предметами и явлениями действительности.

3. Умозаключение – это выведение из одного или нескольких суждений нового суждения. Умозаключение – такая форма мышления, в процессе которой человек, сопоставляя и анализируя различные суждения, выводит из них новое суждение.

У детей нарушение процесса мышления может быть вызвано следующими причинами [2]:

1) когнитивные расстройства, они делают низким качество мыслительных операций;

2) патологии форм мышления, которые берут начало от психозов;

3) расстройства содержания мыслей из-за слабости системы восприятия;

4) недостаточность системной регуляции.

Исследование было проведено на базе МОАУ СОШ № 23 г. Орска. В нем приняли участие 28 учащихся 4 «А» класса, из них 17 девочек и 11 мальчиков.

Цель: изучить основные особенности развития мышления у детей младшего школьного возраста.

Объектом исследования является мышление детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – особенности развития мышления у детей младшего школьного возраста.

Для проведения исследования нами были подобраны и использованы следующие методики:

1. Методика «Простые аналогии».
2. Методика «Исключение лишнего».
3. Методика «Изучение скорости мышления».

В ходе проведенной методики «Простые аналогии» были получены следующие результаты.

Наибольшее количество испытуемых – 16, что составляет 57%, имеют высокий уровень логики мышления; средний уровень логики мышления зафиксирован у 10 испытуемых (36%); достаточный уровень логики мышления – у 2 человек (7%); низкий уровень не был прослежен ни у кого.

В результате исследования способностей к обобщению при помощи методики «Исключение лишнего» у всех 28 учащихся 4 «А» класса был выявлен высокий уровень обобщения (100 %).

В результате исследования скорости мышления при помощи методики «Изучение скорости мышления» у учащихся были получены следующие результаты: высокая скорость мышления у 27 человек, что составляет 96%; средняя скорость мышления выявлена у одного человека, что составляет 4%; ниже среднего и инертное – не выявлены ни у кого.

В результате анализа полученных в ходе исследования данных мы констатировали, что у учащихся четвертого класса в основном преобладают высокий и средний уровни мышления. Это позволяет учащимся оперировать с целостными объектами различного уровня обобщений (но не предельных обобщений), при этом реализуется строгость объектно-каузальной логики.

Библиографический список

1. Волков, Б. С. Психология младшего школьника / Б. С. Волков. – М. : Педагогическое общество России, 2002.
2. Гребцова, Н. И. Развитие мышления учащихся / Н. И. Гребцова // Начальная школа. – 1994. – № 11.
3. Обухова, Л. Ф. Детская психология : теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995.
4. Панов, В. Г. Российская педагогическая энциклопедия / В. Г. Панов. – М. : 1993.

Особенности борьбы мотивов в ситуации выбора вида деятельности у детей 5-6 лет

Е. П. Булимова

В детской психологии существуют проблемы, научного решения которых настоятельно требует жизненная практика. К ним относится проблема борьбы мотивов, их возникновение и развитие мотивационной сферы дошкольников.

Актуальной проблемой современного общества является воспитание волевой, отвечающей за свои поступки, духовно свободной личности. Изыскания педагогов и психологов в области особенностей протекания борьбы мотивов, волевого акта, многообразие подходов к определению понятия «борьба мотивов» свидетельствуют о большом интересе к этой.

Изучение борьбы мотивов как основополагающего аспекта волевого акта имеет важное теоретическое, методологическое и практическое значение.

Теоретическое значение изучения проблемы борьбы мотивов состоит в том, что оно поможет глубже понять человека, саморегулирующуюся систему, механизмы его сознательной актуальности, направленной на изменение и внешнего мира, и самого себя.

Сложившиеся, внешне скрытые проявления психики взрослого человека часто становятся доступнее для исследования в более простых, элементарных формах, в которых они выступают в начале своего развития – в детском возрасте. Исследование борьбы мотивов в дошкольном возрасте представляет для нас непосредственный интерес в плане приложения психологических знаний к практике воспитательной работы с детьми.

В старшем дошкольном возрасте исследование протекания процесса борьбы мотивов становится актуальным ещё и в плане осуществления задач психологической подготовки детей к школе.

Принимая во внимание теоретическое и практическое значение проблемы борьбы мотивов в дошкольном возрасте, мы провели исследование с целью изучения особенностей проявления борьбы мотивов в ситуации выбора вида деятельности у дошкольников 5-6 лет. Исследование проходило на базе детского сада № 38 «Солнышко» г. Орска в старшей дошкольной группе. Актуальность нашего исследования заключается в том, что оно может дать ответы на частные вопросы психологии воли в дошкольном возрасте.

В соответствии с целью мы определили объект исследования, которым стала мотивационная сфера дошкольников, и предмет нашего исследования, которым являются уровни развития мотивационной сферы старших дошкольников. Затем нами были определены задачи исследования, где мы планировали изучить теоретические основы проблемы борьбы мотивов в дошкольном возрасте. Далее мы выявили наиболее часто встречающиеся мотивы у детей 5-6 лет в ситуации выбора деятельности, составили систему коррекционной работы по оптимизации мотивационной сферы дошкольников и определили эффективность реализованной коррекционной программы.

Также нами проверялась выдвинутая гипотеза: использование специальной системы занятий, направленных на оптимизацию мотивационной сферы дошкольников, обуславливает повышение уровня ее развития.

В ходе исследования нами использовались методы сбора и анализа литературных источников, эксперимент (диагностический, формирующий, контрольный), наблюдение и метод статистической обработки результатов. Далее была проведена работа, состоящая из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

На первом этапе изучались особенности проявления борьбы мотивов в ситуации выбора деятельности. Результаты этапа констатации можно определить как средне-низкие (для детей экспериментальной группы). Мы предположили, что одной из причин такого положения дел является несформированность процессов саморегуляции как основы волевого акта. Данная ситуация позволила нам определить стратегию формирующего эксперимента, представляющего собой систему занятий, направленную на оптимизацию мотивационной сферы.

Вся коррекционная работа строилась на положении Л. С. Выготского о том, что в процессе игры со сверстниками дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетным желанием. В игре ребенок учится действовать в познавательной, то есть в мыслительной, а не в видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы побуждения, которые идут от вещи. Этим облегчается переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний к мотивам-намерениям, связанным с самоконтролем. Учитывая вышесказанное, мы разработали и реализовали специальную систему занятий, направленных на оптимизацию мотивационной сферы ребенка. Система занятий представляет собой комплекс игр-упражнений, направленных на оптимизацию различных сторон мотивационной сферы старших дошкольников.

Контрольный этап исследования показал, что 40% детей имеют высокий уровень, в то время как на этапе констатации он вовсе не был зарегистрирован. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проведенной работы, что также отражено и в том, что количество детей, находящихся на низком уровне на этапе констатации, снизилось на контрольном этапе с 60% до 20% соответственно.

Таким образом, полученные результаты обозначили пути развития мотивационной сферы ребенка, что свидетельствует об эффективности разработанной нами системы занятий в пользу проверяемой нами гипотезы.

Библиографический список

1. Савельева, Н. Настольная книга педагога-психолога детского образовательного учреждения / Н. Савельева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 576 с. – (Серия «Сердце отдаю детям»). – ISBN 5-222-04289-8.
2. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. – 3-е изд., перераб. – СПб. : Питер, 2011. – 299 с. : ил. – (Учебник для вузов). – ISBN 978-5-388-00494-9.
3. Урунтаева, Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника : практикум для сред. и высш. пед. учеб. заведений и работников дошк. учреждений / Г. А. Урунтаева. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издат. центр «Академия», 1997. – 96 с. – (Педагогическое образование).

Особенности развития самооценки в подростковом возрасте

А. И. Голдобина

Самооценка является важным регулятором поведения человека, от нее зависят взаимоотношения с окружающими, критичность и требовательность к себе, отношение к своим успехам и неудачам. Самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности, тесно связана с уровнем притязаний человека, то есть с трудностью целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным: возникают эмоциональные срывы, повышается тревожность [5].

В настоящее время исследования самооценки человека в процессе его жизнедеятельности имеют большое значение в психологической теории и практике. Прежде всего, изучаются сдвиги в содержании уровня самооценки и ее компонентов: какие качества осознаются лучше, как меняется с возрастом уровень и критерии самооенок, какое значение придается внешности, а какое – умственным и моральным качествам [3].

Актуальность данной темы обусловлена тем, что процесс развития самооценки личности по сравнению с другими психологическими образованиями изучен довольно мало. Подростковый возраст заметно отличается как от детства, так и от взрослости. Именно поэтому, исследование особенностей самооценки в подростковом возрасте является на сегодняшний день актуальным. В ходе исследования выявили цель: изучение особенностей самооценки в подростковом возрасте.

Исходя из поставленной цели были сформулированы следующие задачи: дать определение понятию «самооценка человека» в отечественной и зарубежной литературе; изучить особенности развития личности в подростковом возрасте; экспериментально исследовать особенности уровня самооценки у подростков. Мы предположили, что в подростковом возрасте преобладает средний адекватный уровень самооценки.

База исследования – МОУ СОШ № 8, г. Орска Оренбургской области. В исследовании приняли участие ученики 9 класса. Всего 15 учеников, из них 5 мальчиков и 10 девочек.

Были проведены следующие методики: методика исследования самооценки личности С. А. Будасси, методика исследования самооценки Дембо – Рубинштейн, шкала самооценки (тест Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина).

Результаты изучения самооценки личности по методике С. А. Будасси показали, что высокая адекватная самооценка – 33,3%, средняя адекватная самооценка – 40% низкая адекватная самооценка – 26,6% .

Результаты методики изучения самооценки личности (Дембо – Рубинштейн): с завышенной адекватной самооценкой – 33,3%, со средней адекватной самооценкой – 60%, с низкой адекватной самооценкой – 6,6%. По данной методике количество баллов до 45 означает низкую самооценку, от 45 до 74 говорит

о среднем уровне самооценки, а высокой соответствует 75-100 баллам. Завышенная самооценка может говорить о личностной незрелости, неумении правильно оценивать результаты своей работы, сравнивать себя с другими. Также слишком высокая самооценка может указывать на искажения в формировании личности – закрытость для опыта, неспособность осознавать собственные ошибки. Низкая самооценка свидетельствует или о подлинной неуверенности в себе, или о защитной реакции, когда за признанием неумения скрывается нежелание что-либо делать. Нормальный уровень характеризуется результатом от 60 до 89 баллов, причем оптимальным считается показатель 75-89 баллов, который отражает наиболее реальное представление о своих возможностях. Результат более 90 баллов говорит о нереалистичном представлении о собственных возможностях. Результат меньше 60 характеризует заниженный уровень притязаний человека, что является индикатором развития личности.

Шкала самооценки (тест Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина) показала, что высокий уровень тревожности – 66,6%, умеренная тревожность – 13,3%, низкая тревожность – 20%. Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания, высокая тревожность предполагает склонность к проявлению состояния тревоги в ситуациях оценки собственной компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе. Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Но иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя «в лучшем свете». Обобщение результатов по всем трем методикам позволяет определить итоговый уровень самооценки: высокая адекватная самооценка – 20%, средняя адекватная самооценка – 73,3%, низкая адекватная самооценка – 6,6%. Эти данные подтверждают нашу гипотезу о том, в подростковом возрасте преобладает средний адекватный уровень самооценки, подростки адекватно оценивают себя и свои действия.

Таким образом, самооценка – это оценка личностью самого себя, своих возможностей, собственных качеств, достоинств, недостатков и места среди других людей. Самооценка определяет взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека, на развитие его личности. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний, целями, которые человек перед собой ставит.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. К постановке проблем подросткового самосознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Союз, 2000. – С. 315.
2. Ананьев, Б. Г. О проблеме современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 2001. – 437 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Издательство Московского Университета, 2008. – 195 с.

4. Шильштейн, Е. С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Е. С. Шильштейн // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 69-78.

Гендерные различия тревожности в подростковом возрасте

И. Н. Гудилина

Проблема тревожности – одна из наиболее актуальных проблем в современной психологии. В современное время увеличилось количество детей с повышенным беспокойством, эмоциональной неустойчивостью и неуверенностью. Проблема тревожности рассматривалась с различных точек зрения, например с позиции социального статуса, воспитания и т. д. При этом гендерная специфика проявления тревожности изучена недостаточно. Исследования, касающиеся гендерной проблемы, стали неотъемлемой частью психологической науки.

Психологическое исследование проводилось на базе МАОУ СОШ с. Кумак. Выборка представлена учениками 9 класса, в возрасте 13-15 лет. Всего в исследовании приняли участие 16 человек.

Поставлена цель – выявление гендерных различий в проявлении тревожности подростков.

Гипотеза исследования предполагает наличие гендерных различий в проявлении тревожности в подростковом возрасте.

Методики исследования:

- 1) Ч. Д. Спилберг «Исследование тревожности»;
- 2) О. Кондаш «Шкала тревожности»;
- 3) Дж. Тейлор «Личностная шкала проявления тревоги».

В результате проведения методики Спилберга выявлено следующее: ситуативная тревожность у большинства девочек умеренная и составляет 65,6%, а высокий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 34,4% испытуемых. Низкий уровень у девочек в данной выборке не зафиксирован.

Ситуативная тревожность у большинства мальчиков умеренная и составляет 80%, а низкий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 20% испытуемых. Высокий уровень у мальчиков в данной выборке не зафиксирован.

Таким образом, результат показал, что высокий уровень тревожности в большей степени проявляется у девочек, чем у мальчиков.

В ходе проведенной методики «Шкала тревожности» выявлено следующее: повышенная школьная тревожность у девочек составляет 43,1%.; высокая школьная тревожность у девочек – 23,4%; очень высокая школьная тревожность у девочек составляет 12,1%. Повышенная самооценочная тревожность у девочек составляет 23,3%; высокая самооценочная тревожность у девочек – 21,5%. Повышенная межличностная тревожность у девочек составляет 12,1%; высокая межличностная тревожность у девочек – 11,1%. Повышенная общая тревожность среди девочек составляет 54,2%; высокая тревожность данного

типа составляет 12,1%; Очень высокая межличностная тревожность, очень высокая самооценочная тревожность, очень высокий уровень не выявлены.

Высокая школьная тревожность у мальчиков составляет 25%. Повышенная самооценочная тревожность у мальчиков – 25%. Повышенная межличностная тревожность у мальчиков – 25%. Очень высокая школьная тревожность, высокая самооценочная тревожность, высокая межличностная тревожность у мальчиков не выявлена.

В результате психодиагностического исследования по «Личностной шкале проявления тревоги» выявлено следующее:

Девочки:

- высокий уровень тревожности составляет 56,6%;
- средний, с тенденцией к высокому – 32,4%;
- средний, с тенденцией к низкому – 14%.

Мальчики:

- высокий уровень тревожности составляет 30%;
- средний, с тенденцией к высокому – 40 %;
- средний, с тенденцией к низкому – 30%.
- низкий уровень тревожности не выявлен.

Таким образом, высокий уровень тревожности больше проявляется у девочек, чем у мальчиков.

Угловое преобразование f^* критерия Фишера по методике «Исследование тревожности» Спилберга, показало, что почти все уровни и типы тревожности попадают в зону незначимости, следовательно, мы имеем право утверждать, что принимается гипотеза H_0 : количество мальчиков с данными уровнями и типами тревожности не больше, чем количество девочек. Высокий уровень личностной тревожности находится в зоне неопределенности, то есть принимается гипотеза H_0 : доля мальчиков с высоким уровнем личностной тревожности меньше, чем доля девочек.

Угловое преобразование f^* критерия Фишера по методике О. Кондаша «Шкала тревожности» показало, что большинство уровней всех типов тревожности попало в зону незначимости, следовательно, мы можем утверждать, что количество девочек с данными типами и уровнями тревожности меньше, чем количество мальчиков. Повышенный уровень школьной тревожности находится в зоне значимости, а это значит, что количество мальчиков с данным уровнем тревожности меньше, чем количество девочек.

Угловое преобразование f^* критерия Фишера по «Личностной шкале проявлений тревоги» показало, что в зоне незначимости находятся все уровни тревожности. Это значит, что доля тревожности у девочек меньше, чем доля тревожности мальчиков.

Таким образом, следует отметить, что достоверность выдвигаемой гипотезы о том, что существуют гендерные различия в типах тревожности подростков, не подтвердилась. Также стоит отметить, что гендерный подход предполагает, что различия в психике, деятельности и поведении подростков определя-

ются в большинстве своем именно социально-культурными факторами, а не только их анатомо-физиологическими особенностями.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебное пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 6-е изд. – М. : Академический проект, 2006. – 702 с. – ISBN 5-8291-0641-8.
2. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 431 с. : ил. – (Учебное пособие) – ISBN 978-5-94723-369-8.
3. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. пед. вузов : в 3 кн. / Р. С. Немов . – М. : Владос, 2007. – ISBN 978-5-691-00552-7.
4. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : Моск. псих.-соц. ин-т ; Воронеж : Модэк, 2000. – 304 с. – (Библиотека педагога-практика) – ISBN 5-89502-089-5.
5. Клецина, И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И. С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – № 1.

Наглядно-образное мышление ребенка-дошкольника и его специфика

А. А. Мухамбетова

Наглядно-образное мышление выступает основной формой мышления в дошкольном возрасте и, как и другие формы мышления, имеет свою специфику. Рассмотрим отличительные особенности данной формы мышления применительно к дошкольному возрасту.

В. П. Зинченко, анализируя специфику наглядно-образного мышления (визуального) отмечает: «Главное преимущество зрительного образа (равно как и визуализированного образа) состоит в субъективной симультанности и широте охвата отображаемой ситуации. Впечатление симультанности, создаваемое зрительной системой, очень важно с точки зрения одномоментного или мгновенного проникновения в существо проблемы» [5, с. 65].

Л. Л. Гурова отмечает, что наглядно-образное мышление имеет свою логику, которую нельзя рассматривать как примитивное восполнение неразвитой дискурсивной логики. Образная логика имеет эвристический характер, часто приводящий к интуитивным решениям [3].

Н. Н. Поддьяков, рассматривая указанную проблему, утверждает, что чувственные образы, представления имеют существенное значение в умственном развитии ребенка. Вместе с тем в ряде исследований показано, что план представлений, план образного мышления недостаточно произволен, управляем даже у взрослых людей. Некоторые авторы пишут о муках порождения образов, муках их актуализации (Р. Арнхейм, 1971 [2]).

В настоящее время проблема наглядно-образного мышления интенсивно разрабатывается рядом зарубежных ученых, в числе которых Р. Арнхейм, Д. Браун, Д. Хэбб, Р. Хейбер, Г. Хейк, Р. Хольт и др.

Р. Арнхейм [2] обозначает эту форму мышления как визуальное мышление. Оно выступает как оперирование зрительными образами. Арнхейм подчеркивает, что процессы визуального мышления не менее трудны и результативны, чем оперирование понятиями.

Важные результаты получены в работе К. Кульман [2], исследовавшей особенности выполнения различных заданий детьми с хорошо развитой способностью к созданию образов и детьми с «низкой образностью», но хорошим развитием понятийного мышления.

Итак, образное мышление в известной мере выступает как помеха формированию понятий.

Ч. Е. Осгуд [1] считает, что внутренние символические процессы включают компоненты сложных моторных актов, вызываемых обозначаемым объектом. Такие компоненты появляются в ожидании обозначаемого предмета. Наиболее часто обсуждаемыми видами символов являются образы и беззвучная речь.

В настоящее время многие зарубежные исследователи рассматривают генезис образов как постепенный и сложный процесс. В частности, Т. Берляйн [3] подчеркивает сложную динамическую природу образов и их зависимость от подражательных реакций.

В работах Ж. Пиаже период, который он обозначает как символическое и допонятийное мышление, по своим основным характеристикам в какой-то мере соответствует той форме мышления, которую мы называем наглядно-образным мышлением. По мнению Ж. Пиаже, важнейшим приобретением этого периода является возникновение и развитие символической функции, сущность которой состоит в том, что ребенок представляет отсутствующие вещи с помощью символов и знаков. Последний начинает отличать обозначение от обозначаемого и использует первое для актуализации представлений о втором.

На основе обобщения экспериментальных исследований Ж. Пиаже дает следующую классификацию образов по их структуре:

1) репродуктивные образы, в которых отражаются уже известные предметы или события;

2) антиципирующие образы, в которых человек воспроизводит новые (ранее не воспринимавшиеся) события.

Репродуктивные образы делятся на три категории: статические (отражающие неподвижные предметы); кинетические (отражающие различные формы движения); преобразующие (отражающие уже известные человеку преобразования объектов).

Антиципирующие образы могут быть кинетическими и преобразующими. В свою очередь, преобразующие образы могут быть разных уровней. Одни из них отражают лишь конечный результат преобразования, другие – все этапы трансформации объекта из начального состояния в конечное.

Н. Н. Поддьяков сделал некоторые дополнения к характеристике образов, изложенных в концепции Ж. Пиаже. По данным исследований, проводимых Н. Н. Поддьяковым [4], образ, воспроизводящий предмет в том виде, как он

воспринимался, строится ребенком в процессе определенной системы познавательных действий. В основе этих действий лежит логическая схема анализа предмета, зафиксированная в речевой форме. Это не только не снижает чувственно-наглядных характеристик образа, но делает их более полными, отчетливыми.

Иначе говоря, логические операции имеют существенное значение для самого процесса формирования образа уже у детей 3-5 лет.

Второй важный момент рассматриваемого вопроса заключается в том, что функционирование самих образов оказывает существенное влияние на развитие логических операций, поскольку новые стороны и связи предметов, которые на определенном этапе становятся объектом понятийного мышления, вначале выделяются ребенком в наглядно-образном плане. При слабом развитии этого плана дети дошкольного возраста не «видят» проблемных ситуаций.

Подтверждением данных фактов служат исследования Л. Л. Гуровой, В. П. Зинченко, Т. В. Кудрявцева, Ф. Н. Шемякина, Е. Н. Кабановой-Меллер, И. С. Якиманской, утверждающие, что основным средством осуществления наглядно-образного мышления выступает оперирование образами, которые могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования.

В связи с этим некоторые авторы (Т. В. Кудрявцев, И. С. Якиманская и др.) обращают внимание на необходимость четкого различения двух понятий:

- тип образа,
- тип оперирования образом.

В ряде исследований показано, что тип оперирования образами в известной мере не зависит от типа самих образов.

В других исследованиях имеются данные о том, что тип образа (его структура, его функциональные особенности) влияет на процесс оперирования, расширяя или сужая возможности последнего (В. П. Зинченко, Н. Н. Поддьяков).

В работах И. С. Якиманской выделены три типа оперирования образами:

- первый тип характеризуется умением представлять предметы (или их части) в различных пространственных положениях;
- второй тип характеризуется преобразованием структуры и пространственного положения исходного образа;
- третий тип оперирования заключается в построении принципиально новых образов на основе сложных преобразований исходных образов.

И. Я. Каплунович в своей работе [1] рассматривает наглядно-образное мышление как комплекс мыслительных процессов:

- создания образа;
- оперирования образом;
- ориентации в пространстве.

Все эти три процесса имеют общий базис, фундамент, не зависящий от вида и содержания деятельности. Зависит он от типа тех визуальных (зритель-

ных) отношений, которые выделяются человеком при работе с образом или наглядным объектом.

Итак, подводя итоги предшествующему повествованию, отметим:

1. Наглядно-образное мышление – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы.

2. Функции данного вида мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них.

3. Важная особенность наглядно-образного мышления – становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств.

4. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа.

Именно эти теоретические положения, актуализированные нами, легли в основу нашего опытно-экспериментального исследования.

Библиографический список

1. Арнхейм, Р. Визуальное мышление. Зрительные образы : феноменология и эксперимент / Р. Арнхейм. – Душанбе, 2008.

2. Волков, Б. С. Возрастная психология : в 2 ч. : Ч. 1. От рождения до поступления в школу / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2011.

3. Поддъяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддъяков. – М. : МГУ, 1977.

Особенности восприятия и понимания дошкольниками эмоциональных состояний сверстников

И. А. Иванникова

В современной психолого-педагогической науке особую актуальность приобретает проблема исследования эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Современные исследования показывают, что именно в дошкольном возрасте происходит формирование и развитие базовых эмоций как основы развития личности человека.

Развитие восприятия и понимания дошкольниками эмоциональных состояний сверстников является необходимым условием психологического здоровья личности дошкольника, ее эффективности в межличностном взаимодействии.

Следует отметить, что исследования роли эмоциональной сферы в психическом развитии ребенка немногочисленны и имеют обобщенный характер без учета специфики эмоциональной составляющей психического развития дошкольников. При этом все большее внимание уделяется развитию способности распознавать и использовать вербальные и невербальные средства коммуникации (О. В. Гордеева, Д. Б. Давыдов, Ч. А. Измайлов, В. Н. Лабунская, Н. А. Титова).

Для современной психологии актуальным является вопрос о взаимосвязи эмоций и речи в онтогенетическом развитии. Изучение особенностей эмоциональных характеристик детей дошкольного возраста не утрачивает своей актуальности с момента возникновения в психологии вопроса о соотношении эмоций и речи, впервые сформулированного Л. С. Выготским.

В научной литературе неоднократно поднималась проблема особенностей развития эмоциональной лексики дошкольников (Т. А. Алтухова, Г. В. Бабина, Т. Б. Барминкова, В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, Н. А. Никашина, С. Н. Шаховская и др.).

Эмоции – это часть психической жизни личности, определяющая отношение человека к окружающей действительности и самому себе. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, который направляет активность всех психических процессов. Именно поэтому многие психологи (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, В. С. Мухина) утверждают, что формирование эмоций человека является важнейшим условием развития его личности [1; 3; 6].

Укажем особенности эмоционального развития в младенческом возрасте:

- основу развития эмоций составляют примитивные эмоции, вызванные органическими причинами;
- социально обусловленные формы эмоциональных переживаний формируются в процессе общения младенца с взрослыми;
- в ситуативно-личностном общении у ребенка возникает радость от доброжелательного внимания к себе, недовольство отсутствием общения;
- в ситуативно-деловом общении у малыша проявляются удовольствие от совместных манипуляций, радость при успехах и поощрениях, обида или гнев при порицании, неудачном действии;
- складываются предпосылки высших чувств – любви и симпатии к близким.

Как показывает анализ исследований, новые чувства в младшем дошкольном возрасте зарождаются в отношении сверстников: соперничество, элементы зависти, ревность. В то же время при систематическом побуждении взрослого ребенок начинает распространять на сверстника чувство симпатии [3].

Итак, особенности эмоционального развития в раннем возрасте заключаются в следующем:

- эмоциональные переживания кратковременны, неустойчивы, выражаются бурно, дети очень впечатлительны, их поведение импульсивно, эмоции выступают мотивами поведения;
- происходит дальнейшая социализация эмоций, поскольку переживания связаны с результатами человеческой деятельности и ребенок осваивает способы их выражения;
- развиваются высшие чувства, среди которых особое место занимают симпатия, сочувствие, чувство гордости и стыда;

– включение слова в эмоциональные процессы перестраивает их протекание и в совокупности с установлением связи между чувством и представлением создает предпосылки для их регуляции.

Эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства.

Итак, особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте выражаются в том, что:

- ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
- изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
- чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Одним из средств организации взаимодействия взрослого и ребенка является речь. По мнению Л. С. Выготского, у ребенка всякого рода чувства опосредуются речью, становятся «умными» (А. В. Запорожец), между эмоциями и действиями ребенка вклиниваются опосредующие интеллектуальные моменты (Л. И. Божович) [1; 2; 3].

К проблеме выразительности речи обращались многие исследователи (А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, О. С. Ушакова) [3; 5; 7]. По их мнению, выразительные средства речи складываются из элементов: выбора слова (лексика), сочетаемости слов в предложении (фразеология и контекст), структуры речи (композиция, порядок слов), интонационной выразительности (ритм, темп, пауза, повышение и понижение голоса). От выразительности речи во многом зависит воздействие на слушателя. Роль эмоций в развертывании речевого общения рассматривается исследователями с точки зрения значимости эмоциональной насыщенности речевого высказывания.

Эмоциональная окрашенность речи предопределяет эффективность процесса общения, поскольку при этом повышается степень правильности и точности восприятия человека человеком [4].

Анализ исследований представителей отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки свидетельствует о взаимосвязи и взаимообусловленности эмоционального и речевого развития.

Анализ специальной литературы по проблеме исследования речевого развития детей показал, что данная область освещается с различных позиций: педагогических, психологических, лингвистических, психолингвистических. Проведенный анализ указывает на то, что процесс развития лексической системы, и в частности эмоциональной лексики у детей, не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая, поэтапная психолого-педагогическая работа.

Направления психолого-педагогической работы по эмоциональному развитию детей дошкольного возраста включают в себя: развитие опыта эмоционального реагирования; развитие эмоциональной экспрессии; обогащение представлений об эмоциях; освоение словесных обозначений эмоций, активизацию словаря эмоциональной лексики.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии : МПО «Модэк», 1997. – 353 с. – ISBN 5-8425-0486-1.
2. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях : собр. соч. : в 6 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 4. – С. 90-318.
3. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59-73.
4. Коломинский, Я. Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск, 1997. – 230 с. – ISBN 5-5462-3285-9.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1979. – 589 с. ISBN 5-5421-2564-7.
6. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – СПб. : Просвещение, 1992. – 284 с.

Самооценка подростков как фактор, влияющий на успешность в обучении

А. Б. Кайдаулова

Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент самопознания и как процесс самооценивания. Самооценка – ценность, значимость которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Самооценка формируется при активном участии самой личности и отражает своеобразие ее внутреннего мира. У А. В. Петровского уровень притязаний переключается с Я-идеальным. Ученый считает, что «...самооценка есть результат своего рода проекция реального «Я» на «Я» идеальное» [3].

Структура самооценки представлена двумя компонентами – когнитивным и эмоциональным. Первый отражает знания человека о себе, второй – его отношение к себе. В процессе самооценивания эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот, ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает через общение с другими людьми. Эти знания неизбежно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых зависит от того, насколько значима для личности полученная информация.

Исследователями были выделены три уровня сформированного когнитивного компонента самооценки:

1. Наиболее высокий уровень характеризуется реалистичной самооценкой: преимущественной ориентацией подростков при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличием способности к обобщению ситуаций, в которых реализуются оцениваемые качества; каузальной атрибуцией за счет внутренних условий; глубоким и разносторонним содержанием самооценочных суждений; употреблением их преимущественно в проблематичных формах.

2. Среднему уровню свойственна непоследовательность проявления реалистичных самооценок: ориентация подростков при обосновании самооценок, в основном, на мнения окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания, каузальная атрибуция за счет внешних условий; наличие самооценочных суждений сравнительно узкого содержания; их реализация как в проблематичных, так и в категоричных формах.

3. Низкий уровень отличается преимущественной неадекватностью самооценок: обоснованием самооценки эмоциональными предпочтениями, отсутствием подтверждения самооценки анализом реальных фактов, каузальной атрибуцией за счет субъективно неуправляемых условий, неглубоким содержанием самооценочных суждений и употреблением их преимущественно в категоричных формах.

Самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Защитная функция самооценки обеспечивает относительную стабильность и автономность личности, хотя может вести к искажению опыта. Самооценка характеризуется по следующим параметрам:

- 1) уровень (высокая, средняя, низкая);
- 2) соотношение с реальной успешностью (адекватная и неадекватная или завышенная и заниженная);
- 3) особенности строения (конфликтная и бесконфликтная)

Самооценка – сложное динамическое личностное образование, один из параметров умственной деятельности. Завышенные оценки и самооценки приводят к формированию таких особенностей личности, как самоуверенность, высокомерие, некритичность и т. п. Постоянное занижение оценки человека со стороны окружающих и самой личности формирует в ней робость, неверие в свои силы, замкнутость, стеснительность и др. Адекватная оценка и самооценка обеспечивает благоприятное эмоциональное состояние, стимулирует деятельность, вселяет в человека уверенность в достижении намеченных целей.

Подростки, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры, с интересом и самостоятельно ищут ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. После успеха в решении задачи выбирают такую же или более трудную. После неудачи проверяют себя или берут задачу, менее трудную.

Учащиеся с высокой адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Их характеризует максимальная самостоятельность. Они уверены в том, что собственными уси-

лиями смогут добиться успеха в учебной деятельности. Это основывается на правильной самооценке своих возможностей и способностей [1].

Неадекватная заниженная самооценка у подростков проявляется ярко в их поведении и чертах личности. Школьники выбирают легкие задачи. Они как бы берегут свой успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся самой учебной деятельности. Нормальному развитию подростков с заниженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе. Они ждут только неудачи. Эти дети очень чувствительны к одобрению, ко всему тому, что повысило бы их самооценку.

Подростки с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своем или тут же переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности.

Устойчивая самооценка подростка формирует его уровень притязаний. При этом у него возникает потребность сохранить как самооценку, так и основанный на ней уровень притязаний.

Развитие самосознания и его важнейшей стороны – самооценки – это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка целой гаммой специфических переживаний, на которые обращали внимание буквально все психологи, занимавшиеся этим возрастом. Они отмечали свойственную подросткам неуравновешенность, вспыльчивость, частые смены настроения, иногда подавленность и прочее.

Еще очень незрелые попытки анализа своих возможностей сопровождаются то взлетом самоуверенности, то, напротив, сомнениями в себе и колебаниями. Такого рода неуверенность в себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения – бравадированию, развязности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать свою независимость.

Часто самооценка оказывается у подростка внутренне противоречивой: сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний подросток сам не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости, грубости, частых конфликтах с окружающими взрослыми [4].

Нет сомнения, что образ жизни и воспитание накладывают свой отпечаток на особенности личности человека. Следует также отметить, что чем старше ребенок, тем больше сказываются на нем результаты его индивидуального опыта. Нет и не может быть ни одного подростка, который бы не отличался от другого; личность каждого из них уникальна и неповторима. Исследования показали, что общими для всех подростков, независимо от различий в их социализации, являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, которые порождают потребности понять самого себя и быть

на уровне собственных к себе требований, то есть достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить эти потребности определяет целый «букет» психологических особенностей, специфических для подросткового кризиса.

Высокая самооценка определяется заинтересованностью родителей в ребенке, в частности, их интересом к их друзьям, к его успехам в учебе, их вниманием к высказыванию ребенка. Обнаружилась связь высокой самооценки у подростков 11-14 лет с хорошими семейными взаимоотношениями. В это понятие включались теплые отношения между членами семьи, наличие в семье совместной деятельности, разумное участие детей в принятии решений на семейном совете. Исследователи выделяют три основных условия формирования у подростка высокой самооценки: 1) принятие родителями ребенка; 2) установление ими ясных и однозначных правил, регламентирующих его поведение; 3) предоставление ребенку свободы действий в установленных родителями границах.

Обычно самооценку интерпретируют как одномерную переменную, которая складывается из множества конкретных представлений индивида о себе. Однако есть немалый смысл в том, чтобы выделить ряд универсальных аспектов самооценки на основе более общего, теоретико-личностного подхода. Это дает возможность сделать ее анализ менее зависимым от особенностей каждого индивида, опираясь на то, что, так или иначе, объединяет всех.

Поддержка родителей значимо влияет на самооценку подростков, в то время как контроль с их стороны такого влияния не оказывает.

В области изучения ситуационной изменчивости самооценки, а также влияния социальных факторов на ее формирование у представителей различных групп населения сделано еще очень мало. Исследователи ставят три основных вопроса, касающихся возможных изменений самооценки подростков в зависимости от социального контекста [2].

Взрослые должны обеспечивать подросткам постепенно возрастающую свободу выбора и действий в рамках устойчивой системы принципов, регламентирующих поведение. Всякий человек, а юный в особенности, нуждается в каких-то ориентирах, направляющих его деятельность. Полная независимость чревата тревожностью даже для взрослых. Указывая подростку возможные ориентиры в жизни, взрослый, помимо всего прочего, еще и демонстрирует ему, что кто-то о нем заботится. Структура, задаваемая взрослым, не должна быть слишком жесткой; необходимо так или иначе оставлять подростку возможность проявить свою компетентность.

Помогая подросткам правильно принимать решения, взрослые должны показывать, что то или иное жизненно важное решение – это не выбор между чем-то истинным и чем-то абсолютно ложным, ибо для молодого человека сложность принятия решения обычно заключается в том, что приходится выбирать не между высоким идеалом и прозой жизни, а между вещами, одинаково далекими от идеала. Общение со взрослым должно научить подростка, что истинно взрослые решения основываются на оценке реальной, а не надуманной ситуации. Это не означает, что в своих суждениях можно не оглядываться на

принципы; но принципы необходимо трезво применять в соответствии с жизненной реальностью.

Наконец, взрослым надлежит поощрять всякое проявление зрелого поведения, стремление подростка к самопониманию и преодолению трудностей. Такая положительная обратная связь не только закрепляет достигнутые успехи, но и является для молодого человека знаком того, что его одобряют, принимают и ценят, каковы бы ни были перемены, сопровождающие его возрастное развитие.

Все эти меры взаимодействия семьи, школы и самих подростков помогут им повысить самооценку, найти понимание и поддержку не на улице, а в школе и своей семье, что более благоприятно скажется на их развитии.

Библиографический список

1. Березина, В. Социальный педагог в школе / В. Березина, Г. Ермоленко // Воспитание школьников. – 2001. – № 2. – С. 2-5. – ISBN 5-454-02709-7.
2. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : учебн. пособие / Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2001. – 159 с. – ISBN 5-769-87321-2.
3. Коломинский, Я. Л. Социальная педагогическая психология / Я. Л. Коломинский – СПб. : Питер, 2001. – 416 с. – ISBN 5-569-84227-8.
4. Социальная педагогика / под ред. М. А. Галагузовой. – М. : 2000. – 164 с. – ISBN 5-469-45321-4.

Развитие нравственных чувств у детей 5-6 лет

Е. Г. Кузьмина, Е. А. Колодина

Проблема нравственного развития личности в широком смысле слова относится к числу проблем, поставленных всем ходом развития человечества. Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития диктует необходимость нравственного воспитания и формирования культуры поведения.

Проблема нравственного развития детей дошкольного возраста актуализируется сложившейся ситуацией в современном обществе. Возникший ценностный вакуум, бездуховность, обусловленная отчуждением человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, ведут к трансформации понимания добра и зла у подрастающего поколения и ставят общество перед опасностью моральной деградации. Требуется переосмысления сама система нравственного развития дошкольника. Данное направление исследований в современной отечественной психологии по числу разработок, их полноте и системности обеспечено слабее, чем умственное, физическое и другие виды развития. Если в ранее существовавшей практике дошкольных учреждений нравственное развитие определялось идеологическими стандартами и ограничивалось знакомством с некоторыми нравственными нормами (правилами вежливости, этикета), а программы нравственного развития основывались на внешнем

воздействии на ребенка (метод убеждения, внушения, этические беседы), то сегодня доминирующими ориентирами в определении содержания нравственного развития должны стать такие общечеловеческие ценности, как добро, справедливость, гуманизм (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Р. Р. Калинина, Н. А. Циванюк).

Определимся с понятием «нравственное развитие». «Нравственное развитие» – это совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и ребенка, детского коллектива и ребенка, направленных на развитие сравнивающей и определяющей рефлексии, осознание, осмысление и оценку собственных поступков, действий, поведения, коммуникативных умений, эффективно влияющих на формирование адекватной самооценки, проектирование позитивного образа «Я» и формирование неэгоистической направленности желаний личности.

Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором полноценного развития личности старшего дошкольника. В коллективной деятельности (игре, труде, общении) дети осваивают умения коллективного планирования, согласования своих действий, справедливого разрешения споров, достижения общих результатов, отражающих коллективные интересы. Все это способствует накоплению морального опыта и развитию нравственных чувств ребенка-дошкольника.

Формирование нравственного поведения – это формирование нравственных поступков и нравственных привычек.

Развитие нравственности включает в себе два аспекта. Первый аспект – это развитие чувств и воли. Второй состоит в формировании осознанности в восприятии и понимании окружающего мира и осознании своего места в нем. Это порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки, актуализируя те или иные нравственные чувства.

В результате сложного развития, представления человека о плохом и хорошем, о должном и недолжном, осознания общественных, социальных норм развиваются нравственные чувства.

Нравственные чувства – это переживания человеком своего отношения к действительности, к своему собственному поведению.

В период дошкольного детства воспитанию чувств детей уделяется особое внимание. Опираясь на эмоциональную отзывчивость детей, их впечатлительность, яркость воображения, подражательность, педагоги воспитывают у детей первые гуманные чувства: заботливость, внимательность, доброжелательность. На этой основе формируются чувства дружбы, товарищества, коллективизма, привязанности.

Именно в старшем дошкольном возрасте начинают формироваться сложные социальные чувства: чувство любви к Родине, интернациональные чувства.

В старшем дошкольном возрасте большое внимание уделяется развитию и амплификации нравственных чувств детей, формированию способности управлять ими. В этом возрасте воспитываются нравственные чувства, опреде-

ляющие отношение детей к окружающим их людям, труду, природе, важным общественным событиям.

Отношение к взрослым выражается в формирующемся чувстве уважения.

Таким образом, рассматривая теоретические аспекты нравственного развития, мы пришли к выводу, что проблема нравственного становления личности существует очень давно и в этой области сделано немало открытий. Процесс нравственного развития имеет свою специфику и трудности в организации, однако, интериоризировав необходимые психологические и педагогические знания, взрослый способен влиять на ребенка и целенаправленно формировать нравственные представления и культуру поведения в социуме.

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование нравственного развития, формирования культуры поведения и нравственных чувств, старших дошкольников дало следующие результаты: на констатирующем этапе нами выявлено, что у 70% детей высокий уровень развитости нравственных чувств у 30% детей – средний уровень развитости нравственных чувств, низкого уровня не выявлено ни у одного ребенка; констатирующий этап показал, что средний уровень осознания нравственных норм проявляется в неадекватной оценке положительных и отрицательных поступков сверстников и отсутствии мотивации своих ответов. Таким образом, с этими детьми необходима работа, направленная на оптимизацию их нравственных чувств.

Стратегия формирующего эксперимента заключалась в реализации системы психопрофилактической и психокоррекционной работы, направленной на оптимизацию нравственных чувств старших дошкольников.

Анализируя данные этого этапа исследования, можно отметить, что дети 5-6 лет имеют представления о таких основных нравственных чувствах личности, как честность и лживость, доброта и злость, жадность и щедрость, смелость и трусость. В процессе игры со сверстниками и взрослыми у детей обогатился поведенческий арсенал проявления таких нравственных чувств, как дружба и взаимовыручка.

Для выявления эффективности реализованной системы развития нравственных чувств детей 5-6 лет по окончании коррекционно-развивающего эксперимента было проведено контрольное обследование старших дошкольников по методикам этапа констатации с целью выявления наличия динамики развития изучаемого нами в исследовании феномена.

Используя данные этапа констатации и контроля, ниже мы представили математическую обработку полученных результатов.

Для нахождения коэффициента корреляции воспользовались методом Спирмана:

$$p = 1 - \frac{6\sum d^2}{N(N^2-1)},$$

где p – коэффициент корреляции:

N – количество участников исследования;

d^2 – квадрат разности рангов величин двух переменных.

$$p = 1 - (6 \times 21) / 10 \times (100 - 1) = 1 - (126 / 900) = 1 - 0,127 = 0,873.$$

Таким образом, найденный нами положительный, близкий к единице и лежащий в пределах от 0,79 до 1 коэффициент корреляции позволяет сделать вывод о взаимосвязи между изучаемыми переменными и достаточной тесноте абсолютного значения корреляции. Это свидетельствует о том, что развивающая работа и ее результаты доказали действительность всей психолого-педагогической модели опытно-экспериментальной работы, а также гипотезы исследования.

Библиографический список

1. Алябьева, Е. А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками / Е. А. Алябьева. – М. : ВЛАДОС 2003. – ISBN 5-3582-1029-7.
2. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учебное пособие / О. А. Карабанова. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 190 с.
3. Калинина, Р. С. Знакомство с моральными чувствами / Р. С. Калинина // Школьный психолог. – 2001. – № 17. – С. 5-8.
4. Карпова, С. Н. Роль игровой и учебной деятельности в усвоении нравственной нормы взаимопомощи детьми 6-7 лет / С. Н. Карпова, Н. И. Мурзинова // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1988. – № 2. – С. 43-48.
5. Межличностные отношения ребёнка от рождения до семи лет / Н. И. Ганюшенко, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова ; под ред. Е. О. Смирновой. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 73-89. – ISBN 5-8746-98-X.
6. Якобсон, С. Г. Особенности моральных требований и оценок сверстников у дошкольников / С. Г. Якобсон, Р. А. Курбанов // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 39-45.
7. Якобсон, С. Г. Роль субъективного отношения к этическим эталонам в регуляции морального поведения дошкольников / С. Г. Якобсон, Л. П. Почеревина // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 40-49.
8. Ягловская, Е. К. Ориентация на моральную норму в действиях и высказываниях детей 5-7 лет / Е. К. Ягловская // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 2008. – № 1. – С. 69-72.

Взаимосвязь индивидуальных проявлений самоактуализации и эмоционального интеллекта

Е. Л. Миронова

В данный момент востребованными являются работы, посвящённые освоению футурологической ценности эмоционального интеллекта (ЭИ). Составителями современной модели способностей эмоциональный интеллект рассматривается как предпосылка альтруизма [4], у последователей «смешанных» моделей ЭИ выступает важнейшей составляющей достижений в работе и социальных взаимодействиях [3]. Самоактуализация же, в свою очередь, связана с личностным переживанием благополучия деятельности и продуктивностью. Она достигается при утолении всех потребностей, раскрытии личностного по-

тенциала и представляет собой вершину психологического развития индивида [1].

В нашем исследовании мы предположили, что индивидуальные проявления самоактуализации в юношеском возрасте связаны с уровнем развития их ЭИ. Целью проведённого исследования стало исследование связи ЭИ с индивидуальными проявлениями самоактуализации у юношей и девушек. В качестве испытуемых выступали студенты Орского гуманитарно-технологического института в возрасте 19-21 года (всего 40 человек, из них 20 юношей и 20 девушек). Для обработки полученных данных мы использовали следующие методики: самоактуализационный тест Э. Шострома и опросник «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина [2]. В процессе обработки результатов исследования применялись коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий различий Манна – Уитни и факторный анализ. Количественный анализ результатов осуществлялся с использованием пакета статистических программ Statistica 5.5 А.

На первом этапе нашего исследования было проведено сравнение девушек и юношей по параметрам самоактуализации и эмоционального интеллекта при помощи критерия различий Манна – Уитни. Гендерных различий по указанным параметрам на достоверном уровне обнаружено не было ($p \geq 0,05$). Были выявлены различия в самооценке важности управления собственными эмоциями и понимания чужих эмоций: указанные показатели преобладают у девушек, то есть для них более, чем для юношей, субъективно важно уметь управлять собственными эмоциями и понимать эмоции других людей ($p \leq 0,05$).

По причине отсутствия гендерных различий в показателях эмоционального интеллекта и самоактуализации дальнейшее исследование проводилось на выборке в целом. Анализ корреляционных связей и результатов факторного анализа позволяет охарактеризовать лиц юношеского возраста с высоким уровнем ЭИ с позиции индивидуальных проявлений самоактуализации.

Было выявлено, что студенты с высоким уровнем ЭИ в целом, способные эффективно понимать свои и чужие эмоции и управлять ими, склонны принимать ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

Индивиды с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта склонны ценить свои положительные свойства и уважать себя за них; принимают себя вне зависимости от своих достоинств и недостатков; независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками; обнаруживают тенденцию к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми; имеют выраженное стремление к приобретению знаний об окружающем мире; способны к целостному восприятию мира и людей, склонны воспринимать природу человека в целом как положительную; обладают способностью жить настоящим – переживать настоящий момент жизни во всей его полноте и ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего.

Лица с высоким уровнем понимания эмоций сензитивны к собственным потребностям и чувствам, способны спонтанно и непосредственно их выражать.

В целом можно отметить, что умение взаимодействовать с «внутренней средой» эмоций и чувств (высокоразвитый внутриличностный эмоциональный интеллект) способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые, в свою очередь, дают возможность установить глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми.

Возможность получать и перерабатывать межличностную эмоциональную информацию в плане самореализации даёт меньше преимуществ. Лица с высоким уровнем межличностного ЭИ также находят способности к осознанию своих эмоций и спонтанности поведения, однако данная взаимосвязь у них выражена значительно слабее, чем у лиц с высоким уровнем внутриличностного ЭИ. Способность к управлению чужими эмоциями слабо связана с позитивным самовосприятием, так же как и понимание чужих эмоций – с осознанием своих собственных.

Библиографический список

1. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь ; пер. с англ. / А. Ребер. – М. : Вече – АСТ, 2000. – Т. 2. – С. 216.
2. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2005. – С. 358-379.
3. Goleman, D. Emotional intelligence. N. Y. Bantam Books, 1995. – 352 p.
4. Mayer, J. D. Emotional intelligence information [Electronic resource]. – 2006. Mode of access : http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

Развитие произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста

Ю. Н. Якупова

Память сохраняет отдельные факты и события, осуществляя связь между прошлыми состояниями психики, настоящими и процессами подготовки будущих состояний. Память сообщает связность и устойчивость жизненному опыту человека, обеспечивает непрерывность существования человеческого «Я» и выступает, таким образом, в качестве одной из предпосылок формирования индивидуальности и личности [1].

Существует несколько основных подходов в классификации памяти. Отдельные виды памяти разделяются по следующим критериям:

- 1) по характеру психической активности память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую;
- 2) по характеру целей деятельности – на произвольную и произвольную;
- 3) по продолжительности закрепления и сохранения материала – на кратковременную, долговременную и оперативную.

Классификация видов памяти по характеру психической активности была впервые предложена П. П. Блонским, который определил различия между отдельными видами памяти [2].

Обычно отдельные разрозненные воспоминания о первом детстве относятся лишь к четвертому-пятому году жизни. Только в некоторых случаях, связанных с очень яркими эмоциональными воздействиями, они могут относиться к более раннему возрасту. Более последовательные и связные воспоминания детства начинаются обычно с 5-7 лет, иногда еще позднее – только с 9 лет (данные С. Рубинштейна и Комма) [3].

У младших дошкольников произвольное запоминание и произвольное воспроизведение – единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и, тем более, не применяет для этого специальных приемов.

В среднем дошкольном возрасте начинает формироваться произвольная память.

Важный момент в развитии произвольной памяти старших дошкольников – обучение логическим приемам запоминания. Ведь именно 5-6-летние дети впервые принимают указания, как надо запоминать.

Для развития произвольной памяти ребёнка важно вовремя уловить и максимально использовать его стремление что-нибудь запомнить.

Совершенствование произвольной памяти у детей связано с применением в процессах запоминания и воспроизведения материала мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления смысловых связей. Можно сказать, что улучшение памяти ребёнка происходит одновременно с совершенствованием его умственной деятельности. Главная задача искусства запоминания, которое называется мнемоникой или мнемотехникой, заключается в том, чтобы указать способы для запоминания в короткое время такого большого числа данных, которое без вспомогательных приемов было бы очень затруднительно запомнить. Ход развития и совершенствования мнемических средств можно представить себе следующим образом:

1. Переход от конкретных мнемических средств к абстрактным.
2. Переход от механических к логическим средствам запоминания и воспроизведения материала.
3. Переход от внешних средств запоминания к внутренним.
4. Переход от использования уже готовых или известных средств запоминания к новым, оригинальным, придуманным самим запоминающим [13].

Психологическое исследование было проведено на базе МДОАУ № 2 «Золотой ключик» МО Ясненского района Оренбургской области.

В эксперименте приняли участие дети старшей группы в количестве 14 человек. Цель исследования состояла в изучении развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели мы использовали следующие методики:

1. «Запоминание картинок».
2. «Изучение произвольного запоминания».
3. «Оценка уровня развития произвольной образной памяти».

В результате первой методики мы выявили уровни запоминания и воспроизведения картинок у детей в следующем порядке.

У детей 5-6 лет – средний уровень, а у детей 6-7 лет – высокий уровень. Этот вывод сделан на основе следующего процентного соотношения: у детей 5-6 лет 55% запомненных картинок, а у детей 6-7 лет – 96%. Чем старше дети, тем лучше и результативнее уровни запоминания и воспроизведения картинок. Но последовательность запоминания у всех детей разная. Часть детей запоминала картинки по эстетическому оформлению и личной привязанности. А другая часть – по классификации: растения, транспорт, мебель и то, что осталось.

В ходе второй методики было выявлено, что объём произвольной памяти у детей 5-6 лет в наибольшей степени зависит от содержания запоминаемого материала, чем у детей 6-7 лет. Уровень запоминания у 5 дошкольников – низкий, у 3 детей – средний, а у 6 респондентов – высокий. Дети старшей группы легче запоминают предметы, чем картинки. А дети подготовительной группы воспроизводят картинки одинаково с предметами, легче запоминают геометрические фигуры.

Результаты проведения третьей методики показали, что у большей части детей 5-6 лет – низкий уровень развития произвольной образной памяти (69% воспроизведения картинок), у меньшей части детей 5-6 лет – средний уровень, у детей 6-7 лет – высокий уровень (93% воспроизведения картинок). Но каждый ребёнок запоминал по-разному. Дети старшей группы сначала называли предметы одежды и пищи, а дети подготовительной группы – предметы одежды, домашней утвари, растения.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что чем старше дети, тем лучше и результативнее уровни запоминания и воспроизведения. Также было обнаружено, что объём произвольной памяти у детей 5-6 лет в наибольшей степени зависит от содержания запоминаемого материала, чем у детей 6-7 лет.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология : мир психологии / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСПО-Пресс, 2002. – 108 с.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.

5. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Взаимосвязь тревожности со стилем поведения в конфликтной ситуации

Ж. С. Бозгунова

Наша работа посвящена сложной и значимой проблеме взаимосвязи тревожности с типом поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте.

Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах многих исследователей и в отечественной психологии (В. Н. Астапов, В. К. Вилюнас, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, А. М. Прихожан, Е. И. Рогов и др.), и за рубежом (Ч. Д. Спилбергер, П. Фресс, З. Фрейд, К. Хорни и др.). Ученые придают большое значение исследованию состояния тревоги, являющемуся универсальной формой эмоционального предвосхищения неуспеха, которое участвует в механизме саморегуляции, способствуя мобилизации резервов психики и стимулируя поисковую активность. С другой стороны, известно, что за пределами оптимальных значений тревога оказывает негативное влияние на поведение и деятельность индивида. Доказано, что завышенная тревожность является негативной характеристикой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека. Тревожность как устойчивая характеристика диагностируется уже в трехлетнем возрасте, и, несомненно, изучение проблемы тревожности стоит в ряду особо актуальных.

Исследование взаимосвязи тревожности со стилем поведения в конфликтных ситуациях даст возможность проследить, как зависит стиль поведения от уровня тревожности. Тревожность может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

При возникновении конфликтных ситуаций человек ведет себя различным образом. Выделяются такие стили поведения: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. Поскольку тревожность зачастую связана со стилем поведения, наша работа позволит выявить особенности поведения юношей и девушек в конфликтных ситуациях в зависимости от уровня тревожности.

Установление взаимосвязи тревожности в юношеском возрасте со стилем поведения в конфликтной ситуации является целью нашего исследования.

Исходя из цели были определены следующие задачи исследования:

– провести теоретический анализ литературы по проблеме взаимосвязи тревожности и стиля поведения в конфликтных ситуациях;

- изучить психологические особенности протекания и разрешения межличностных конфликтов в юношеском возрасте;
- исследовать взаимосвязь тревожности со стилем поведения в конфликтных ситуациях у юношей и девушек.

Тревожность взаимосвязана с типом поведения юношей и девушек в конфликтных ситуациях, эта взаимосвязь проявляется в том, что люди с высоким уровнем тревожности используют сопернический тип поведения в конфликтных ситуациях, а с низким уровнем тревожности – сотрудничество и компромисс.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что понятие «тревожность» трактуется неоднозначно: тревожность как неприятное переживание, выступающее сигналом предвосхищаемой опасности; удовлетворение биологических влечений обычно сопровождается снятием физического напряжения во внутренних органах и в скелетных мышцах, а происходит это произвольно; как индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые это не предполагают [2, 3].

Из определения понятий следует, что тревожность можно рассматривать как психологическое явление; индивидуальную психологическую особенность личности; склонность человека к переживанию тревоги; состояние повышенного беспокойства. Тревожность является проявлением неблагополучия личности. Ее проявление возможно в тревожно-мнительной психологической атмосфере семьи, в которой родители сами склонны к постоянным опасениям и беспокойству.

Конфликт – трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями; способ разрешения коренных противоречий, не разрешимых другим (логическим) путем; противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем каждая из сторон конфликта представлена активным субъектом (субъектами); острый способ решения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями; отсутствие согласия между двумя или более сторонами – лицами или группами [4].

Конфликты охватывают все сферы жизнедеятельности людей, всю совокупность социальных отношений, социального взаимодействия. Конфликт, по сути, является одним из видов социального взаимодействия, субъектами и участниками которого выступают отдельные индивиды, большие и малые социальные группы и организации [1].

Конфликты могут быть скрытыми или явными, в основе их лежит отсутствие согласия. Конфликт может протекать между группами, внутри самой личности, между отдельными личностями, между личностью и группой. Причины конфликта много и они разнообразны. Человек не может удержаться или уклониться от конфликта, если: затрагиваются его личностные качества, у кон-

фликтующих различные интересы, в том числе и денежные. Это касается всего, что связано с его деятельностью, различия в целях, во взглядах и представлениях.

Существуют стили разрешения этих конфликтных ситуаций, и, чтобы избежать конфликта, надо научиться им управлять. Ни один из стилей разрешения конфликта не может быть выделен как самый лучший, они используются все без исключения. Надо научиться эффективно использовать каждый из них и сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства. Стили поведения в конфликтной ситуации связаны с главным источником конфликта – различием интересов и ценностных ориентаций взаимодействующих субъектов. Стилей поведения в конфликтной ситуации достаточно, чтобы каждый человек выбрал для себя определенную стратегию поведения и пытался управлять конфликтом и разрешать его.

Юноша или девушка, находящиеся в конфликтной ситуации, для более эффективного решения проблемы могут выбрать определенный стиль поведения, учитывая при этом собственный стиль, стиль других вовлеченных в конфликт людей, а также природу самого конфликта.

В нашем исследовании мы прослеживаем, какие из пяти стилей поведения используются юношами и девушками с различными уровнями тревожности.

Стиль поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой человек хочет удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально).

Таким образом, изучение взаимосвязи позволяет проследить причину возникновения конфликтов, причину низкой самооценки и проблемы общения у юношей и девушек. Изучение причин возникновения и протекания конфликтов между юношами, выявление уровня тревожности и взаимосвязи влияния уровня тревожности поведения в конфликтных ситуациях позволяет внести практические рекомендации по их предупреждению. А своевременная диагностика и коррекция уровня тревожности поможет избежать ряда трудностей с общением и достижением успехов в жизни.

Библиографический список

1. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. – М. : Флинта, 2004. – 563 с.
2. Левитов, Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 44-48.
3. Мэй, Р. Проблема тревоги / Р. Мэй ; пер. с англ. А. Г. Гладкова. – М. : Флинта, 2001. – 432 с.
4. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 2002. – 258 с.

Проблема формирования полоролевого поведения детей старшего дошкольного возраста

А. В. Долган

На современном этапе общественного развития особо остро встает проблема социализации человека, приобщения его к общечеловеческим ценностям, значимым во все века и закрепленным в культурно-историческом опыте поколений. В контексте этой проблемы в последние два десятилетия начала приобретать актуальность проблема полоролевой социализации детей. Она включает в себя вопрос формирования представлений у детей о полоролевом поведении.

Формирование социально развитой полоадекватной личности является социальным заказом современного общества. Данный заказ ориентирован на выполнение образованием функций, связанных с формированием такой личности. На сегодняшний момент недостаточная разработанность изучаемой нами проблемы, недостаточное количество теоретических подходов к полоролевому воспитанию детей старшего дошкольного возраста как неотъемлемой части нравственного воспитания ДОО препятствует выполнению образованием функций, связанных с формированием социально развитой полоадекватной личности.

Осмысление выявленной проблемы потребовало теоретического анализа следующих вопросов: сущность половой идентификации детей, полоролевая идентичность и ее основные компоненты; особенности процесса ее развития; своеобразие содержания и методов формирования половой идентификации у детей дошкольного возраста.

Понятие половой идентификации определяется как ценностные ориентации человека на свой пол как на социальную роль, а также психологическое признание своей идентичности со своим полом в физическом, социальном и психологическом плане [2].

Полоролевая идентичность делится большинством авторов на две составляющие: 1) половая идентичность – понимание принадлежности себя к определенному полу; единство сознания и поведения индивида, относящего себя к тому или иному полу; 2) собственно полоролевая идентичность – знание и усвоение ролей мужчины и женщины [1].

Первичная половая идентичность, то есть знание своей половой принадлежности, складывается обычно уже к 1,5 годам и является наиболее устойчивым, стержневым элементом самосознания. С возрастом объем и содержание этой идентичности меняются, причем это часто связано с умственным и социальным развитием ребенка. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. К 3-4 годам ребенок ясно различает пол окружающих его людей, но часто ассоциирует его со случайными внешними признаками, вроде одежды, и допускает обратимость, возможность изменения пола. В 6-7 лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным

усилением половой дифференциации деятельности и установок; мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, у них проявляются разные интересы, стиль поведения и т. д. [3].

Полоролевое поведение – социально одобряемое поведение ребенка, заключающееся в согласованности между представлениями о полоролевом поведении, толерантным отношением к представителям своего и противоположного пола, мотивами к принятию полоролевого образа, а также усвоением качеств мужественности и женственности и отражениями их в общении с другими людьми.

Показателями полоролевой воспитанности детей старшего дошкольного возраста являются: 1) эмоционально-мотивационный компонент: наличие у ребенка мотивов соответствовать эталону мужественности или женственности; способность ребёнка к эмпатии, эмоциональной стабильности, гендерной толерантности; 2) когнитивный компонент: становление у ребенка системы социальных представлений о своей принадлежности к определенному полу, об основных маскулинных и фемининных качествах, определённых полоролевых образцах; 3) коммуникативно-поведенческий компонент: применение в практической деятельности детей маскулинных и фемининных качеств во взаимодействии с представителями своего и противоположного пола [3].

Опытно-экспериментальное исследование проблемы проводилось в три этапа. На первом этапе в ходе констатирующего эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности полоролевого поведения детей старшего дошкольного возраста, был использован комплекс диагностических методик: 1) Методика «Рисунок человека», цель которой – определение степени выраженности полоролевой идентичности ребёнка; 2) индивидуальные беседы с детьми, с целью выявления представлений о роли занятости мужчины и женщины в семье, определения знаний о различиях девочек и мальчиков, культуре их общения; 3) наблюдение за поведением детей в игровой деятельности, с целью выявления особенностей взаимодействия мальчиков и девочек в игре, предпочтения в выборе партнёра по игре, особенностей полоролевого поведения детей; 4) методика составления детьми рассказов, направленная на выявление понимания мальчиками фемининных черт девочек, уточнение о понятии женственности и понимание девочками маскулинных черт мальчиков, уточнение о мужественности мальчиков.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что не у всех детей правильно развиты формы поведения в соответствии половой принадлежностью, оставляет желать лучшего культура общения между мальчиками и девочками, недостаточно развиты представления детей о роли и занятости, социальном статусе мужчины и женщины в семье и обществе, о поведенческих, внешних, анатомических различиях мальчиков и девочек. Были выявлены три уровня сформированности полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста.

25% детей находятся на низком уровне. Эти дети знают свой пол, некоторые его атрибутивные и поведенческие признаки, обнаруживают неустойчивые

представления о своих социальных полоролевых функциях в настоящем и отсутствие их знаний в будущем, допускают ошибки в построении половозрастной хронологии, не знают эталонных качеств мальчика и девочки и соответствующих им способов поведения, допускают возможность изменения пола, проявляют негативное или недоверчивое отношение к представителям противоположного пола.

45% детей находятся на среднем уровне. Эти дети знают свой пол, но имеют очень мало знаний его признаков; имеют недостаточные представления о социальных полоролевых функциях в будущем, называют лишь 2-3 эталонных качества мальчика или девочки, половозрастную хронологию выстраивают, но допускают ошибки в определении последовательности, осознают необратимость своей принадлежности к определенному полу, но довольно легко соглашаются на воображаемое изменение пола, имеют признаки негативного отношения к сверстникам противоположного пола, проявляют нестабильность в проявлении маскулинных или фемининных способов поведения.

30% детей находятся на высоком уровне, о чём свидетельствуют их знания своего пола, его признаки. Дети имеют представления о социальных полоролевых функциях в будущем, называют признаки эталонных фемининных и маскулинных качеств мальчика и девочки, осознают необратимость своего пола, выражают позитивное отношение к себе как к мальчику или девочке (гордится своей принадлежностью к полу и выполнению социально требуемых полоролевых функций), проявляют желание быть хорошим мальчиком (девочкой), обнаруживают положительное отношение к представителям противоположного пола, проявляют постоянство «мужских» («женских») способов поведения в различных ситуациях.

На основании полученных данных нами была разработана специальная система работы, направленная на благоприятное протекание процесса полоролевой социализации мальчиков и девочек; формирование начал мужественности и женственности у дошкольников; формирование представлений детей о содержании социальных ролей мужчины и женщины; формирование эмоционально-положительного отношения к выполнению будущей социальной роли; формирование адекватной полу модели поведения.

Разработанная нами система работы состояла из трех разделов:

Раздел 1. Мужчина и женщина – какие они? Цели: дать знания о различиях полов и сформировать естественное отношение к своему телу, удовлетворить познавательные интересы детей в этих вопросах (рассказ о физиологических различиях полов; беседа об обязательном гигиеническом уходе); уточнить знания детей о роли и занятости мужчины и женщины (беседа «Будущие мамы и папы», чтение стихотворения П. Воронько «Мальчик – помогай», дидактические игры «Наша семья», «Найди правильно»); дать представление об особенностях женских и мужских профессий (сюжетно-ролевые игры «Скорая помощь», «Строители», дидактическая игра «Кому что нужно для работы»).

Раздел 2. Я – мальчик, будущий мужчина. Я – девочка, будущая женщина. Цели: расширить знания детей о специфических чертах личности мужчины и женщины; формировать представление о роли отца, матери в семье (игровая ситуация: «Девочку обидели»; сюжетно-ролевая игра: «Дочки-матери»; заучивание пословиц и поговорок о смелости, героизме; ролевая игра «У папы выходной»; чтение сказок «Аленький цветочек», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» и анализ поведения героинь в сказках; ролевая игра «Мама заболела»); формирование правильного представления о семье, ролей отца и матери (занятие «Моя мама»; просмотр и обсуждение мультфильма «Лягушонок ищет папу»).

Раздел 3. Маленькие рыцари, маленькие принцессы. Цели: уточнить характерные отличия во внешнем облике мальчиков и девочек (чтение и анализ стихотворений А. Барто «Любочка», «Вовка – добрая душа»; дидактическая игра «Кто что носит»); воспитывать у мальчиков смелость, активность, упорство (чтение и анализ «Денискиных рассказов» В. Драгунского); формировать полоролевые позиции (анализ рассказа Э. Шим «Брат и младшая сестра»; стихотворения А. Барто «Младший брат»; беседа «Мои братья и сестры»; ролевые игры «Сестренка заболела», «В семье появился братик»); рассказать о положительных чертах характера и поступках мальчиков и девочек, о дружбе между ними (чтение сказок «Цветик-семицветик», «Снежная королева»; беседа «Наши отношения»); формировать дружеские взаимоотношения между мальчиками и девочками, нормы взаимоотношения полов (беседа «Драться или не драться?»); игра «Попроси помощи у друга»; дидактическая игра «Скажи, где правильно»).

На заключительном этапе исследования в ходе контрольного эксперимента было выявлено, что количество детей с показателями высокого уровня полоролевого поведения увеличилось с 30% до 40%. Средний уровень – с 45% до 48%. Низкий уровень изменился с 25% до 12%. Следовательно, сравнивая данные, полученные в констатирующем и контрольном экспериментах, можно заключить, что проведенная система работы с детьми оказала ощутимое влияние на повышение уровня полоролевого поведения детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007 – 544 с. – ISBN 978-5-318-00459-9.
2. Каган, В. Е. Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии : докт. дис.... / В. Е. Каган. – Л., 1991.
3. Кон, И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей / И. С. Кон // Соотношение биологического и социального в человеке. – М., 1975. – С. 763-776.
4. Шустова, Л. П. Проблема формирования толерантности старшеклассников на основе гендерного подхода /Л. П. Шустова // Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 142-144.

Причины межличностных конфликтов в подростковом возрасте

А. В. Ивлева

В общении людей происходит постоянное соприкосновение их взглядов и интересов, мотивов, психологических особенностей и других характеристик, которые составляют индивидуальность личности. Данные показатели нередко могут являться причинами возникновения конфликтов.

В настоящее время проблема конфликтов подростков актуальна. За последнее время увеличился рост числа подростков, не умеющих или не желающих находить конструктивные выходы из сложившихся ситуаций в процессе взаимодействия с окружающими. Также наблюдается усиление вызывающего и демонстративного поведения по отношению к взрослым. Всё чаще наблюдается проявление жестокости и агрессии в конфликтных ситуациях.

К самым распространенным психологическим конфликтам относятся межличностные конфликты. Они охватывают практически все сферы человеческих отношений. Любой конфликт в конечном итоге, так или иначе, сводится к межличностному.

Подростковый возраст – это самый трудный и сложный из всех возрастов в период становления личности. Он является самым ответственным, так как здесь закладываются основы нравственности, формируется отношение к себе, к людям и к обществу, происходит становление первых социальных установок. Стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения [3].

Подростковый период – самый сложный в плане конфликтов. Наиболее частыми и распространенными являются конфликты в период подросткового кризиса. Подростку, переживающему один из самых сложных возрастных кризисов, чаще всего свойственен внутриличностный конфликт. Этот конфликт может возникнуть при низкой удовлетворенности учебной, дружеской и жизнью в целом. В этот период детям свойственна и неустойчивая самооценка. В это время их поведение, их самосознание во многом зависит от внешних влияний [2].

Помимо внутриличностного конфликта, подросток сталкивается с различными проблемами, которые приводят его к таким конфликтам, как межличностные конфликты. Отношения с родителями несут в себе еще один конфликт. Родители часто не знают, как себя вести с повзрослевшим ребенком: запрещать или разрешать, а дети пытаются самоутвердиться любыми способами [1].

Целью нашего исследования является выявление причин межличностных конфликтов в подростковом возрасте. Респондентами выступили учащиеся 6-х классов, в количестве 46 человек.

Для определения особенностей межличностных конфликтов было проведено анкетирование. Результаты показали, что у большинства подростков (50%) конфликты со сверстниками возникают довольно часто, 35% учащихся лишь иногда конфликтуют с кем-то, 5% подростков отмечают, что почти всегда с кем-нибудь конфликтуют, то есть дети конфликтуют по различным причинам,

порой пустяковым, и склонны к конфликтному поведению чаще. Редко конфликтуют со сверстниками лишь 10%. Также мы выявили, что 78% подростков могут винить других в возникновении данного конфликта и лишь 22% признают себя виновными в сложившейся ситуации. Результаты исследования продолжительности конфликтов со сверстниками показали, что у 37% младших подростков конфликты непродолжительны, заканчиваются быстро, это может быть обусловлено стремлением быть принятым и одобренным в группе, а конфликты с кем-то из ее членов могут быть препятствием этому. По мнению стольких подростков, их конфликты не слишком продолжительны, но и не быстро заканчиваются, скорее всего, зависят от обстоятельств. Лишь 26% отмечают, что их конфликты со сверстниками могут быть довольно продолжительными.

Далее мы провели тест на оценку уровня конфликтности личности. Результаты показали, что высокий уровень конфликтности выражен у 34% подростков. Для подростков с высоким уровнем конфликтности свойственна догаливость, стремление найти поводы для споров, большая часть которых преувеличена, они любят критиковать. 25% подростков имеют средний уровень конфликтности. Они настойчиво отстаивают свое мнение, не обращая внимания на то, как это влияет на их отношения с окружающими, 41% подростков не склонны к конфликтам. Они всегда стараются их сгладить или избежать. Если же им приходится вступить в спор, учитывают, как это отразится на их окружении.

Для определения типа поведения в конфликте был проведен тест Томаса. Он показал, что 23% подростков имеют ведущей стратегией «конкуренция». Такие дети всегда настаивают на своём, ведут борьбу за отстаивание своих интересов. Столько же (23%) учащихся имеют ведущей стратегией в поведении стратегию сотрудничества. Такие подростки всегда стремятся найти решение, подходящее для обеих сторон. Для 18% учащихся характерен тип поведения в конфликте – компромисс, они всегда стремятся урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другого. 15% подростков имеют выраженным типом поведения в конфликте приспособление, стремятся сохранить или наладить благоприятные отношения. У 21% учащихся ведущей стратегией является избегание, то есть они стремятся не брать на себя ответственность при принятии решения, часто отрицают конфликт, не настаивают на своём и всегда готовы уступить.

Также нами была изучена самооценка подростков с помощью методики Будасси. Мы выявили, что среди испытуемых 57% имеют средний уровень самооценки, такие ученики уважают себя, они знают свои слабые стороны, всегда стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию. 43% подростков имеют высокий уровень самооценки, такие ученики ценят, уважают себя и довольны собой.

В завершении мы провели методику «КОС» для исследования коммуникативных и организаторских способностей подростков.

Анализ результатов показал, что 63% испытуемых имеют средний уровень коммуникативных способностей и такое же количество имеют средний уровень организаторских способностей. Такие дети стремятся к контактам с людьми, всегда ищут новые знакомства, отстаивают свое мнение, однако эти показатели могут быть неустойчивыми. 22% подростков обладают высоким уровнем коммуникативных способностей и 37% – организаторских, они всегда первыми идут на контакт, хорошо себя чувствуют в незнакомой обстановке, быстро находят друзей, им нравится заниматься общественной деятельностью. 15% испытуемых имеют очень высокий уровень коммуникативных способностей. Таким детям нравится коммуникативная деятельность, они всегда к ней стремятся, быстро ориентируются в сложных для них ситуациях, непринуждённо ведут себя с новыми людьми, всегда готовы отстаивать своё мнение.

Библиографический список

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2000. – ISBN 5-238-00062-6.
2. Громова, О. Н. Конфликтология : курс лекций / О. Н. Громов. – М. : Изд-во ЭКМОС, 2000. – 320 с. – ISBN 5-88124-042-1.
3. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с. – ISBN 5-88782-416-6.

К проблеме общения в подростковом возрасте

Ф. Н. Идельбаева

Для развития человека важен каждый возраст. Подростничество – самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Ведущим видом деятельности в подростковом возрасте, по мнению Т. В. Драгуновой и Н. С. Кона, становится общение.

Трудности общения являются одной из самых сложных проблем в психологии. Проблема затруднений (или «барьеров» общения) в качестве объекта специального исследования изучается отечественными и зарубежными психологами (Д. Кати, М. Андерсон, Е. С. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, Н. Л. Коломинский, Е. А. Климов и другие).

В учебной деятельности затруднения взаимодействия между учениками внутри класса исследовали психологи (Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, В. В. Рыжков и другие). Актуальность данного исследования заключается в том, что оно направлено на выявление причин, вызывающих трудности в общении, что в свою очередь является важным фактором успешного перехода от подросткового возраста к юношескому [3].

Базой для проведения исследования послужил МОУ Акъярская СОШ № 2 Хайбуллинского района, в качестве испытуемых выступали подростки в возрасте 14-15 лет, общей численностью 26 человек. Цель исследования состояла в изучении трудностей общения, возникших в подростковом возрасте.

Для определения уровня общительности мы использовали методику «Определение уровня общительности» (В. Ф. Ряховский).

Исследование уровня общительности в подростковом возрасте показало, что в группе учащихся в восьмом классе школы № 2 преобладает средний уровень общительности: 3,8% испытуемых имеет высокий уровень общительности, 96% испытуемых имеют средний уровень, и нет таких учеников, которые имеют низкий уровень; это объясняется тем, что ребята находятся в одной социальной группе, учатся и общаются друг с другом в одном классе. Ребята участвуют в школьных кружках туризма и юных пожарных, то есть они имеют общие цели и интересы. Также одноклассники принадлежат к одной возрастной категории (14-15 лет).

Что касается тех испытуемых, которые имеют высокий уровень общительности, то это связано с тем, что они участвуют в городских кружках, у них преобладает общение со старшими братьями и сёстрами.

В качестве использования дублирующей методики по определению уровня общительности были получены следующие результаты: в ходе проведения исследования было выявлено, что у подростков преобладает средний уровень общительности (81%), это связано с тем, что они принадлежат к одной возрастной категории, они общаются друг с другом в одной социальной группе.

Что касается тех испытуемых, которые имеют высокий уровень общительности (15%), то это даёт нам возможность говорить о том, что эти ребята достаточно общительны, контактны в процессе общения как со сверстниками, так и с окружающими; у них не возникает трудностей в общении.

4% испытуемых имеет низкий уровень общительности, это связано с тем, что у них нет друзей в классе, они общаются только со старшеклассниками, и в своём поведении значительно отличаются от других.

В результате проведённого исследования на определение уровня общительности в подростковом возрасте можно сказать, что наша гипотеза подтвердилась, так как коммуникативные свойства личности активно проявляются в процессе общения.

Исходя из основной и дублирующей методики, где дана цель – определить уровень общительности в подростковом возрасте, были получены следующие результаты: в двух методиках у подростков преобладает средний уровень общительности, были также ребята с высоким уровнем общения и низким.

Следовательно, очень важно, чтобы коммуникативные способности были сформированы в подростковом возрасте, а для этого необходимо выявить и устранить причины, вызывающие затруднения у подростков в процессе общения. Наиболее массовыми причинами, вызывающими трудности общения у подростков, являются эмоциональная неустойчивость, робость, осторожность,

подозрительность, эгоистичность, зависимость от группы, от общественного мнения, недисциплинированность, плохой самоконтроль и другие.

Библиографический список

1. Блехер, А. В. Урок психологии общения в 9 классе / А. В. Блехер // Образование в современной школе. – 2005. – № 7. – С. 36-39.
2. Богачёва, Т. Соприкосновение : психологическое занятие по конструктивному общению для учащихся 6 классов / Т. Богачёва // Воспитание школьников. – 2007. – № 9. – С. 39-41.
3. Бодалёв, А. А. Психология общения / А. А. Бодалёв. – М. ; Воронеж : «Ин-т практической психологии» ; НПО «МОДЭК», 1996. – С. 256.
4. Болбочану, А. В. Содержание коммуникативной потребности подростка в разных условиях общения со взрослыми / А. В. Болбочану // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 63-69.
5. Головина, С. А. Формирование адекватных способов реагирования подростков на мнение сверстников / С. А. Головина // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – № 1. – С. 3-7.

Межличностные отношения в подростковой группе

Г. А. Колосова

«Межличностные отношения» – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения. Система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе» [4].

А. В. Петровский [5, с. 52] предлагает концепцию межличностных отношений, в которой данные отношения моделируются в форме трехслойной сферы: эмоциональные отношения, основанные на симпатиях и антипатиях членов коллектива; ценности и нормы, принятые членами группы как второй слой, и глубинные образования малой группы, характеризующиеся совместной деятельностью и общими целями.

Для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Межличностные отношения со сверстниками чрезвычайно важны для формирования личности в полном смысле этого слова. На их фоне формируется самосознание. Основное новообразование этого возраста – социальное сознание, перенесенное внутрь. По Л. С. Выготскому, это и есть самосознание, перенесенное во внутренний план мышления. Контролирование своего поведения, проектирование его на основе оральных норм – это и есть личность [1].

Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, также проявляется в том, что общение сверстников – очень важный канал информации; по нему подростки узнают многие необходимые им вещи, которые им по тем или иным причинам не сообщают взрослые, например, подавляющую часть информации по вопросам пола подросток получает от сверстников, поэтому их отсутствие может задержать его психосексуальное развитие или придать ему нездоровый характер [2].

Общение со сверстниками – ведущий тип деятельности в этом возрасте. Для ребенка в этот возрастной период важно иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. В этот период детей тянет друг к другу. Отношения с окружающими – наиболее важная сторона жизни подростка. Если потребность в полноценном общении со сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания [3].

Наше исследование проводилось на базе 51 школы в 9 «Б» классе, общее количество испытуемых – 23, из них 12 мальчиков и 11 девочек.

Для определения особенностей межличностных отношений мы использовали тест Т. Лири, где выявили гендерные различия в типах личности, проявляющихся в межличностных отношениях. Так, у мальчиков преобладает альтруистический (33%) и авторитарно-агрессивный тип (33%), что характеризуется тем, что подростки-мальчики гиперответственны, всегда приносят в жертву свои интересы, стремятся помочь и сострадать всем, навязчивы в своей помощи и слишком активны по отношению к окружающим, а также чаще всего принимают на себя ответственность за других.

У девочек-подростков преобладает альтруистический тип личности (36%), что характеризует их как дружелюбных и любезных со всеми, ориентированных на принятие и социальное одобрение, стремящихся удовлетворить требования всех, «быть хорошими» для всех без учета ситуации, проявляющих эмоциональную лабильность.

С целью изучения направленности подростков на внешний или внутренний мир, мы использовали опросник Айзенка. Результаты его показали, что 70% респондентов относятся к экстравертам. Им характерны общительность, импульсивность, они наполнены жаждой новых впечатлений, имеют много друзей, склонны к раскованным поступкам, действуют под влиянием момента, любят шутки, «не лезут в карман за словом». Также их характеризует беззаботность, добродушность, оптимистичность. Такие подростки любят смеяться, предпочитают движение и действие, имеют тенденцию к агрессивности и вспыльчивости, их эмоции строго не контролируются, на них не всегда можно положиться.

В исследуемой нами группе подростков диагностировалось 30% интровертов, для которых характерны: спокойность, застенчивость, склонность к самоанализу, предпочтение общению с людьми книги, сдержанность и отдаленность от всех, кроме близких людей. Они планируют и обдумывают свои действия заранее, не доверяют внезапным побуждениям. Интровертированные

подростки серьезно относятся к принятию решений, любят во всем порядок, контролируют свои чувства, не выходят из себя, редко поступают агрессивно. Обладая пессимистичностью, высоко ценят нравственные нормы.

Результаты опросника межличностных отношений (А. А. Рукавишников), целью которого было исследование взаимодействия в подростковой группе, показали, что 22% респондентов чувствуют себя хорошо среди людей и имеют тенденцию искать отношения среди окружающих. 17% испытуемых имеют сильную потребность быть принятыми остальными и принадлежать к ним. 52% учащихся подросткового возраста стараются брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью. И 9% девятиклассников имеют склонность устанавливать близкие чувственные отношения.

Сравнив результаты всех методик, можно отметить, что исследуемая нами подростковая группа характеризуется общительностью, доверчивостью, ответственностью.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии : собр. соч. / Л. С. Выготский. – М., 1984. – 384 с.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / И. Ю. Кулагина. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 464 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология : детство, отрочество, юность : учеб. пособие для студ. пед. вузов / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М. : Академия, 2007. – 624 с.
4. Немов, Р. С. Психология : учебное пособие для высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 608 с.
5. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Знание, 2008. – 384 с.

Особенности социальной адаптации воспитанников детских домов

М. Ш. Парсян

На сегодняшний момент в современном обществе проблема адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, остается одной из актуальных тем.

Из года в год катастрофически увеличивается число социальных сирот, то есть сирот при живых родителях. Эта проблема значительно глубже, чем мы ее себе представляем.

Среди отечественных ученых разработкой проблемы сиротства как социального явления занимались Л. А. Байбородова, И. Ф. Дементьева, И. В. Дубровина, Н. П. Иванова, Г. М. Иващенко, М. М. Плоткин, проведено большое количество разнообразных исследований феномена социального сиротства и его аспектов. Проблему эволюции социальной адаптации решали ученые наиболее

представительных школ отечественной и западной философии и социологии. В частности, это представители гуманистического направления: А. Маслоу, Ю. Г. Волков; бихевиористского направления: Д. Миллер, Д. Растоу, Т. М. Полякова; ролевой концепции: Дж. Мид, Н. Смелзер, Э. Ю. Соловьев, А. М. Яковлев. Осмысление вопросов взаимодействия природных и социальных факторов, их роли в общественном бытии личности рассматривали отечественные ученые: В. А. Караковский, Л. Л. Шпак, Т. М. Полякова.

Усилиями отечественных ученых: О. И. Волжиной, И. А. Милославской, И. С. Кона, В. А. Никитина, Д. Д. Парыгина, Т. И. Заславской, Б. М. Зумакулова, В. Я. Ядова, Г. Н. Отюцкого, Е. Н. Сметаниной, Б. Б. Хубиева и других разработаны современные подходы к изучению проблем социальной адаптации семьи как формы бытия человека, выявляются критерии ее эффективности в изменяющихся условиях, ее роль в различных сферах человеческой деятельности и бытия, включая бытие социального сироты.

В современном обществе наблюдается процесс ослабления роли семьи как социально-ценностной общности и формы бытия человека, изменение ее социальных функций, деформации семейных отношений. Семья утрачивает свои позиции как самодостаточного института, основное значение которого – в социализации индивидов: ослабление этой роли становится одним из источников социального сиротства.

Таким образом, проблема социальной адаптации детей-сирот стоит на одном из главных мест и требует самого быстрого решения. Ведь каждый ребенок достоин той жизни, которая есть у детей в благополучных семьях.

Социальная адаптация представляет собой не только состояние человека, но и процесс, в течение которого социальный организм приобретает равновесие и устойчивость к влиянию и воздействию социальной среды [2].

Наиболее значимые адаптивные механизмы ребенка формируются в семейной обстановке.

Многие качества личность приобретает в семье. Они проявляются и закрепляются у ребенка задолго до поступления в школу и оказывают продолжительное влияние на его развитие [4].

Два момента составляют неперемное условие возникновения у ребенка доверия к миру: теплота материнской заботы и ее постоянство [5].

Именно в семье ребенок усваивает первые уроки нравственности, навыки повседневного поведения; наблюдая отношения своих родителей, он как бы строит первоначальный образ будущей собственной семьи. У воспитанника детского дома институт семьи как образец для собственного поведения либо отсутствует вообще (сирота), либо является недееспособным (социальное сиротство).

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей социальной адаптации воспитанников детских домов. Исследование проводилось в учреждении ГКОУ «Детский дом» г. Орска Оренбургской области. В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста. В экспериментальную группу вошли 5 мальчиков, воспитывающихся в детском доме, в кон-

трольную группу – 4 мальчика и одна девочка, воспитывающиеся в полной семье. Для реализации поставленной цели мы использовали следующие методики: шкала СПА (разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптирована Т. В. Снегиревой), опросная методика (разработана В. А. Жмуровым); методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению.

Анализ результатов диагностики показал, что уровень адаптированности детей из детского дома ниже, чем у детей, воспитывающихся в полных семьях. Они по сравнению с детьми из полных семей имеют более низкие показатели самопринятия и более высокие показатели непринятия себя и окружающих. Дети-сироты более конфликтны.

У детей-сирот уровень эмоционального дискомфорта значительно выше, чем у их сверстников, воспитывающихся в полных семьях. У них периодически наблюдается такое эмоциональное состояние, как апатия, чувство тревоги, растерянности, страха. Такие дети зависимы от внешнего контроля, более ведомы, очень часто перекалывают ответственность на других людей.

Успеваемость детей, воспитывающихся в детском доме, несколько ниже, чем у детей из семьи, хоть и близка к ним. Степень выраженности интересов у детей, воспитывающихся в семье, выше, чем у детей из детского дома.

Уровень эмоционального комфорта детей из детского дома ниже уровня эмоционального комфорта детей из семьи.

Все испытуемые экспериментальной группы находятся в состоянии депрессии различной степени. У 20% испытуемых выявлена минимальная депрессия, 60% – в состоянии легкой депрессии, 20% – умеренная депрессия.

У 40% испытуемых контрольной группы депрессивное состояние отсутствует полностью, 20% – депрессия минимальна, 20% – в состоянии легкой депрессии, 20% – умеренная депрессия.

Ни у одной из групп не выявлено состояние выраженной и глубокой депрессии.

Библиографический список

1. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании : учебное пособие для студ. вузов / Л. И. Аксенова. – М. : Академия, 2009. – 192 с. – ISBN 5-7695-0556-7.
2. Гонгало, Б. М. Семейное право : учебное пособие для вузов, обучающихся по направлению и специальности «Юриспруденция» / Б. М. Гонгало ; под ред. П. В. Крашенинникова. – М. : Статут, 2008. – 300 с. – ISBN 978-5-8354-0407-0.
3. Дубровина, И. В. Психология : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 2010. – 464 с. – ISBN 5-7695-0189-8.
4. Михеева, Л. Ю. Опекa и попечительство: теория и практика : научное издание / Л. Ю. Михеева ; под ред. Р. П. Мананковой. – М. : Волтерс Клувер, 2004. – ISBN 5-466– 00035-3.
5. Михеева, Л. Ю. Опекa и попечительство : правовое регулирование : учеб.-практ. пособие : [для вузов по специальности «Юриспруденция» / Л. Ю. Михеева ; под ред. Р. П. Мананковой]. – М. : Палеотип, 2002. – 247 с. – ISBN 5-94727-012-9.

Зависть как психологическая реальность в подростковом возрасте

Е. А. Слатова

Благородство и низость, стыд и гордость, равнодушие и отзывчивость, злобность и доброжелательность, почтение и зависть составляют позитивные и негативные компоненты нравственной жизни человека и общества. Тяжелые условия жизни чаще всего провоцируют появление плохих сторон характера личности и ее культуры [3].

Известно, что наиболее впитывающую атмосферу зависть получает в застойном, ограниченном обществе [1]. Ибо единообразие быта и идеологических установок, единство моральных чувств и схожесть мыслительных операций, имеющие свои отличительные особенности для подобного общества, способствуют подавлению любого превосходства над общим уровнем. И тогда главным элементом культуры появляется зависть. Р. Нисбет говорил, что широко распространенная в обществе зависть получает любого рода социальное согласие, любое проявление свобод и прав, любую структуру справедливости.

Словарь русского языка определяет зависть как «чувство гнева, недовольства, вызванное важностью, успешностью, благополучием другого» [4]. В бытовом плане под завистью чаще всего понимают неприятное, недоброжелательное отношение к богатству, популярности, успехам или богатому миру другого человека. Завидующий человек определяет объект зависти к виду победителей, а себя самого себя – к проигравшим, и в этом случае никакой разум уже не действуют, а психику наполняют негативные эмоции.

Зависть принадлежит людям независимо от пола, темперамента, характера. От этого порока одинаково мучаются и безработные, и миллионеры, и звезды.

Как проявляется зависть в подростковом возрасте?

В подростковом возрасте объектом зависти становятся последние модели планшетов и смартфонов, модные вещи. Не в каждой семье могут дать все это подростку. Чувство собственной «материальной необеспеченности» и неполноценности может побудить гнев, недовольство, и из этого вытекает зависть. Нельзя разрешать, чтобы ребенок «жил чужой жизнью», видел все самое лучшее только в других и не знал собственных плюсов, талантов, способностей.

Иногда в ответ на желание ребенка иметь планшет или новый смартфон родители обещают сделать подарок в обмен на отличные оценки или за хорошие результаты в соревнованиях.

Успехи в школе, в спорте не должны являться для подростка мотиватором только потому, что это надо для родителей. Оценивайте правильно способности ребенка. Он не должен становиться певцом или спортсменом только потому, что вы так хотите. Отсутствие интереса к занятию, неудачи на фоне успехов сразу же приведут к зависти [2].

Исследование было проведено на базе школы МОУ СОШ п. Гранитный.

В исследовании принимало участие 17 человек, из них 6 мальчиков и 11 девочек.

В ходе исследования поставили цель: выявить основные причины проявления чувства зависти у подростков. Мы предположили, что зависть, как чувство личности, имеет как отрицательные, так и положительные стороны.

Методики исследования:

1. Тест «Барометр зависти».
2. Тест «Зависть».

В этом исследовании получились следующие результаты:

1. Тест «Барометр зависти»

53% (9 человек) – высокий критерий зависти. Они не верят, что их планы или мечты могут исполниться, но, когда приз достается не им, они произносят магическое заклинание «мне или никому» и действуют... Хуже всего то, что они вовсе не прячут свою зависть и без угрызений совести могут навредить конкурентам. А если им блеснула удача, вы сразу же проверяете, не выделили ли кого-то больше, чем их. Из-за нее они живут в вечном стрессе, постоянно сравнивая себя с другими людьми. Они не уверены в собственных силах и даже не пытаются оценить себя по достоинству.

12% (2 человека) – низкий критерий зависти. Если они и завидуют кому-то, то очень редко, да и поводов для этого почти не бывает. А как же иначе: у них все в полном порядке с самооценкой, они ставят реальные цели и стремятся добиваться всего, чего хотят. Им известно, что успеха в жизни можно достичь упорным трудом. Они умеют учиться на своих ошибках, ценить достижения других людей.

35% (6 человек) – средний критерий зависти. Они привыкли сравнивать себя со всеми, кто вас окружает. Если человеку что-нибудь удастся лучше, чем им, он становится вашим соперником № 1. Они убеждены, что на самом деле вы – лучше, и свой «трон» никому не уступят. А если кто-то обгоняет их по всем пунктам соревнования под названием жизнь? С сильным соперником они стараются быть на одном уровне. Они живут в постоянной борьбе, но быть равным всем невозможно.

2. Тест «Зависть»

В этом тесте 89% человек со средней завистью, 11% человек с низкой завистью, никто особо не выделяется. В основном негативно отвечали на такие вопросы, как:

– Обижаетесь, если Ваши друзья куда-то идут вместе, а Вас не приглашают?

– Приходилось ли Вам завидовать работе других?

– Вам всегда необходимо точно знать, что делает ваш друг?

У подростков развито чувство собственности. Им не нравится, что друзья уделяют им мало внимания, отсюда и появляется зависть к другим людям.

В ходе проведенных тестов было выявлено, что в классе большой процент зависти. У подростков наблюдается негативное отношение к другим людям. Возможно, что они не очень любят людей, считают, что их не за что любить, что каждый сам за себя и что в мире полно зла. В таком случае успех и богатство окружающих будут раздражать их все больше. У девочек зависть проявля-

ется больше, чем у мальчиков, так как в тестах говорится, в основном, про друзей, одежду. Их раздражает богатство, особенно – чужое.

Библиографический список

1. Муздыбаев, К. Психология зависти / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 3-13.
2. Олеша, Ю. К. Зависть : сборник [Электронный ресурс] / Ю. К. Олеша. – Директ-Медиа, 2011.
3. Орлов, Ю. М. Стыд, зависть / Ю. М. Орлов. – М. : СЛАЙДИНГ, 2005. – С. 89.
4. Скворцов, Л. И. Большой толковый словарь русского языка / Л. И. Скворцов. – М. : ОНИКС, 2010.

Исследование уровня конфликтности в подростковом возрасте

К. В. Степаненко

Проблема конфликта была и остаётся значимой для людей любого возраста. В современном обществе эту проблему мы часто наблюдаем в подростковой среде. Это происходит в результате того, что подростки пересматривают свои ценности, осмысливают себя как личность, у них возникают собственные взгляды на жизнь.

Сущностью конфликта интересовались с давних времён такие философы, как Гераклит, Эпикур. Кроме того, конфликты интересны не только для философов, но и для педагогов, психологов, социологов.

В настоящее время существуют разные определения понятия «конфликт». А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов рассматривают конфликт как определённое противоречие между людьми, способ разрешения которого имеет острый характер [1].

Н. В. Гришина описывает конфликт как дисгармоническое состояние в отношениях, идеях и интересах между людьми [2]. Г. И. Козырев считает, что конфликт – это несовместимость двух сторон в их собственных мнениях, интересах [3]. Э. А. Уткин трактует конфликт как противоборство между людьми, которое возникает ради своих интересов и целей [4].

Говоря о конфликте, принято выделять его структуру. Наиболее полная классификация представлена в работе Н. В. Гришиной:

- 1) стороны (участники) конфликта;
- 2) условия конфликта;
- 3) предмет конфликта;
- 4) действия участников конфликта;
- 5) исход (результат) конфликта [2].

Выделяют основные причины возникновения конфликтов среди подростков:

1. Конфликты лидерства.

2. Родительский контроль над поведением и учёбой.
3. Некорректное отношение учителя к подростку.
4. Агрессивность подростка.
5. Низкая удовлетворённость социальной средой, учёбой, взаимоотношениями со сверстниками.

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей конфликтного поведения среди подростков. Респондентами выступили учащиеся 7 «Б» класса в количестве 22 человек, из них 12 мальчиков и 10 девочек.

Для исследования уровня конфликтности среди подростков мы использовали методику С. А. Вдовича «Уровень конфликтности личности». Так, обнаружилось, что 41% испытуемых показали уровень конфликтности ближе к среднему, что выражается в том, что они спокойно реагируют на конфликтные ситуации, могут сдерживать себя. Также 41% учащихся подросткового возраста показали средний уровень конфликтности. Они, как правило, контролируют свои эмоции при возникновении конфликта, но при сильно усугубившейся ситуации могут начать отстаивать своё мнение. Уровень конфликтности выше среднего был отмечен у 14% учащихся, что проявляется в том, что эти люди часто критикуют, конфликтуют с людьми. Что касается высокого уровня конфликтности, то он был обнаружен у 4% испытуемых. Они часто высказывают свои критические суждения в адрес других людей, стремятся оправдать свои суждения.

Для изучения самооценки конфликтности мы провели методику «Самооценка конфликтности» (С. М. Емельянов). Анализ полученных ответов позволил нам определить, что 32% испытуемых отмечают у себя умеренную конфликтность, проявляющуюся в способности уступать в спорах; в умении сдерживать свои эмоции при возникновении конфликтной ситуации. 64% респондентов отметили у себя среднюю конфликтность. Они способны как рваться в спор, так и уклоняться от него; могут уступать или не уступать при наличии противоречия. Всё будет зависеть от сложившейся ситуации. И 4% учащихся показали выраженную конфликтность, что проявляется в частых спорах, настойчивом проявлении своих личностных черт в конфликте.

Для уточнения полученных результатов мы использовали методику «Арт». Обнаружилось, что рациональное разрешение конфликтной ситуации характерно для 55% подростков, которые спокойно реагируют на конфликт, агрессия в их поведении не проявляется. Конфликт пытаются нейтрализовать путём вытеснения его из своего сознания 18% респондентов, как правило, это проявляется в том, что они часто избегают столкновений, стараются уйти от проблемы. Разрешение конфликтной ситуации путём её обострения показали 14% учащихся подросткового возраста, часто доводящих ситуацию до эмоционального пика, но при этом не проявляющие агрессию. В конфликтной ситуации часто взрываются 9% испытуемых. Они не сдерживают своё эмоциональное состояние, могут накричать на другого человека. И разрешение конфликтной ситуации с помощью агрессии выявлено у 4% подростков.

Используя методику «Тест руки» (Э. Вагнер), мы выявили, что агрессия доминирует у 41% учащихся, которые способны проявлять в конфликтах агрессивное поведение, не желают приспособляться к окружению, могут вступить в драку, оскорбить своего оппонента. Остальные 59% подростков способны контролировать свои эмоции, не проявляя агрессии.

Полученные в этой части исследования результаты позволяют говорить о том, что у 59% подростков агрессивное поведение не проявляется при конфликте, то есть такие ребята способны контролировать и сдерживать себя, свои эмоции. Чаще такие подростки имеют средний уровень конфликтности. 41% опрошенных подростков способны проявлять в конфликтах агрессивное поведение. Эти подростки не желают приспособляться к окружению, могут вступить в драку, оскорбить своего оппонента. В данном случае респонденты имеют высокий уровень конфликтности.

Библиографический список

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 551 с. – ISBN 5-238-00062-6.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.
3. Козырев, Г. И. Введение в конфликтологию / Г. И. Козырев. – М. : Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с. – ISBN 5-691-00260-0.
4. Уткин, Э. А. Конфликтология. Теория и практика / Э. А. Уткин. – М. : ТАН-ДЭМ-ЭКМОС, 1998. – 503 с.

6. СУЩНОСТЬ, ФАКТОРЫ И ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ДЕВИАЦИЙ

К проблеме детской агрессивности

Р. С. Иманбаев

Детство – период активной социализации личности, когда происходит овладение нормами поведения, не все из которых можно признать социально одобряемыми. Среди них – детская агрессия. За последние десятилетия во всем мире отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью, вандализмом, глумлением над людьми. Такие социально опасные проявления, обычно связанные с понятиями агрессии и агрессивности, вызывают серьезные беспокойства.

Особенно острой в настоящий момент является проблема роста детской преступности и асоциальности, корни которой лежат в раннем и дошкольном детстве.

В современном обществе проблема агрессии, управления агрессивным поведением и осуществления контроля проявлений агрессивности человека все в большей степени привлекает внимание исследователей самых разных специальностей – психологов, психиатров, социологов, криминологов.

Следует отметить, что сама по себе тема «детской агрессивности» долгое время была закрыта и поэтому не получила должной разработки в отечественной психологии.

В зарубежной психологии тема агрессии и агрессивности постоянно находится в поле зрения ученых и практиков (Г. Амон, А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Ричардсон, Д. Роттер, Э. Эриксон и др.). Существует большое число теоретических концепций, объясняющих эти феномены (А. Адлер, Л. Берковиц, Д. Доллард, К. Лоренц, Н. Миллер, З. Фрейд, и др.), проводятся многочисленные экспериментальные исследования, многие психотерапевтические школы решают проблему диагностики агрессивного поведения и его коррекции (Дж. Тедеш, К. Роджерс, Э. Фромм).

Истоки агрессивного поведения начинают складываться у детей уже с самого раннего возраста. И в этой связи задача психологов и педагогов заключается в том, чтобы как можно раньше обнаружить и исправить подобное отклонение в психике растущего ребенка.

В настоящее время агрессия как психологический феномен подвергается пристальному вниманию и изучению и в отечественной психологии (М. Д. Гаралева, И. В. Дубровина, Е. А. Морева, В. И. Моросанова, Л. А. Пасечник, Р. В. Овчарова, Л. М. Семенюк, Е. О. Смирнова, В. Г. Степанов, И. А. Фурманов, Г. Р. Хузеева и др.).

Рост детской преступности, агрессивности подрастающего поколения и в целом общества не вызывает сомнения.

А. Асмолов отмечает, что «...культура страха, при помощи которой контролировалось поведение людей в условиях тоталитарного режима казарменно-

го социализма, уже фактически разрушена. Культура стыда, к которой мучительно ищет дорогу наше общество, еще не родилась. И в зазоре между культурой страха и культурой стыда распрявилась пружина агрессии, толкающая детей, подростков, молодежь к насилию и жестокости».

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом.

Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления.

Особенно важным изучение агрессивности является в младшем школьном возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные корректирующие меры в отношении подрастающего ребенка.

«Агрессивное поведение однозначно назвать плохим нельзя. Агрессивность имеет свои положительные и отрицательные стороны. Она может проявляться в предприимчивости и активности, или, напротив, в непослушании», – отмечает А. Фромм.

Агрессивность способна развить дух инициативы или же породить замкнутость, враждебность, может сделать ребенка упорным либо безвольным.

Следовательно, особое значение в этот период должны будут приобретать диагностика и наблюдение за развитием агрессивности у детей, определение причины агрессивного поведения, устранение причин психотравмирующих ситуаций, вызвавших эту агрессию. Поэтому острая необходимость изучения предпосылок девиантного поведения в целом и агрессии в частности, а также малая представленность диагностико-коррекционного аспекта данного явления в психологических исследованиях обуславливают актуальность рассматриваемой нами темы.

Библиографический список

1. Романов, А. А. Игротерапия : как преодолеть агрессивность у детей // Диагностические и коррекционные методики : пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей / А. А. Романов. – М. : Школьная Пресса, 2012.
2. Смирнова, Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова. Г. Р. Хузеева // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 17-25.
3. Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М., 2007.
4. Ушакова, Е. Способы преодоления детской агрессии / Е. Ушакова // Директор школы. – 2010. – № 7. – С. 88-90.
5. Фурманов, И. А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск, 2006.

Агрессивное поведение в подростковом возрасте как способ самоутверждения

Д. Ш. Туктагулова

Проблема агрессивности – одна из самых значительных проблем современной психологии. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.) [1].

Агрессия подростков – одно из наиболее типичных проявлений подросткового кризиса. Часто родители теряются, столкнувшись с подростковой агрессией, и все их попытки пресечь агрессивное поведение только еще больше распалют ребенка. Что делать, если ваш ребенок начал вести себя агрессивно? [5]

Агрессия подростков может выражаться по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей характера ребенка и отношений в семье. В каких основных формах выражается агрессия подростков?

Физическая агрессия: подросток использует физическую силу против других людей.

Вербальная агрессия: подросток выражает свои негативные чувства при помощи слов, угроз, крика и т. п.

Раздражительность: подросток грубит по малейшему поводу, становится резким и вспыльчивым.

Подозрительность: подросток 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).

Обида: подросток может обидеться по малейшему поводу, причем обида может быть направлена на конкретного человека (сверстника или взрослого) или «на весь мир».

Пассивно-агрессивное поведение (скрытая агрессия): подросток не делает то, что просят, или делает слишком медленно, забывает о просьбах и поручениях, оттягивает время [3].

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, а от гормонов никуда не деться. Задача родителей – свести проявления подростковой агрессии к минимуму, чтобы ребенок не причинил вред себе и окружающим [4].

Экспериментальное исследование было проведено на базе Кувандыкской специализированной школы-интерната в 10 «Б» классе. Цель исследования заключалась в изучении агрессивности старших подростков.

Для определения агрессивного поведения у подростков как формы самоутверждения мы использовали методики [2]:

- 1) Тест описания поведения К. Томаса.
- 2) Методика «Агрессивность» (модификация теста Розенцвейга).
- 3) Методика «Личностная агрессивность и конфликтность».

В ходе проведенной методики «Агрессивность» (модификация теста Розенцвейга) выявлено следующее.

Анализ результатов позволил выделить, что 50% испытуемых имеют низкий уровень агрессивности, 20% испытуемых – со средним уровнем агрессивности и 30% испытуемых – с высоким уровнем агрессивности.

Процедура исследования состояла в проведении анкетирования учащихся и в последующем выявлении и сравнении уровня агрессивности у мальчиков и девочек среднего подросткового возраста.

По данному тесту можно сделать следующий вывод: у исследуемых нами подростков преобладает низкий уровень агрессивности.

В ходе проведенной методики «Личностная агрессивность и конфликтность» выявлено следующее.

Анализ результатов позволил выделить, что из 10 исследуемых подростков с явными признаками конфликтности выявлено 30% испытуемых, им свойственна бескомпромиссность, подозрительность, напористость и неуступчивость. У 20% испытуемых средний показатель конфликтности и 50% испытуемых с низким показателем конфликтности.

В ходе проведенной методики «Тест описания поведения К. Томаса» выявлено следующее.

Анализ результатов позволил выделить, что из 10 исследуемых 30% испытуемых свойственно то, что они стремятся добиться удовлетворения своих потребностей, интересов в ущерб другим. Для 20% испытуемых характерно избегание, отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей; и для 50% испытуемых характерно то, что они идут на компромисс.

Таким образом, по результатам трех методик можно сделать вывод, что из 10 ребят в особом внимании нуждается 30% испытуемых, у которых выявлен высокий уровень агрессивности как формы самоутверждения. Этим подросткам присуще поведение: подозрительность, бескомпромиссность, гнев, негативное отношение к замечаниям. Средний уровень у 20% испытуемых, они отличаются тем, что не соблюдают дисциплину. И низкий уровень агрессивности у 50% испытуемых, эти подростки ведут себя спокойно, идут на компромисс, могут найти альтернативу, которая полностью удовлетворит потребности обеих сторон.

Также в результате нашего исследования мы можем сказать о том, что поставленная нами гипотеза – открытое проявление агрессивности в подростковом возрасте выступает как один из наиболее эффективных способов защиты собственного «Я» и утверждения себя в социуме – частично доказана. У 50% подростков агрессивное поведение не проявляется в конфликтных ситуациях,

то есть такие ребята способны контролировать своё эмоциональное состояние. 20 % опрошенных подростков способны проявлять агрессивное поведение. Такие ребята не желают приспосабливаться к окружению, могут вступить в драку, оскорбить своего оппонента. В данном случае подростки имеют средний уровень агрессивности. И 30% подростков, у которых выявлен высокий уровень агрессивности. Этим подросткам присущи подозрительность, бескомпромиссность, гнев, негативно относятся к замечаниям.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. О человеке, как объекте и субъекте воспитания : избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : 1980. – 379 с.
2. Гарбузов, В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – СПб., 1994. – 267 с.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 166 с.
4. Можгинский, Ю. Б. Агрессия подростков : эмоциональный и кризисный механизм / Ю. Б. Можгинский. – СПб., 1999. – 389 с.
5. Паренс, Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс.–М., 1997. – 99 с.

К проблеме детерминированности агрессивного поведения ребенка

И. В. Чикова

В настоящее время серьезной проблемой, будоражащей общество, является агрессивность подрастающего поколения. Путь развития агрессивных наклонностей и агрессивного поведения достаточно хорошо изучен и представлен в психолого-педагогической и специальной литературе – от мелких незаметных пакостей к большим и жестоким действиям. Агрессивность, развивающаяся в начале детства как легкие словесные обиды, перерастает в дальнейшем в тяжелые физические оскорбления.

Существует несколько психологических теорий, объясняющих вспышки агрессивности. Первая исходит из того, что агрессивное поведение дано человеку от природы. Исходя из этого положения, так человек защищается от своих врагов и выживает.

Вторая теория, весьма распространенная и закрепившаяся в науке, считает агрессию естественной реакцией организма на состояния депривации и фрустрации, то есть невозможность достижения цели, исполнения желаний. Это состояние больше, чем другие, создает предпосылки для агрессивного поведения.

Третья теория утверждает, что агрессивное поведение формируется постепенно и является результатом воспитания.

Обозначенные теоретические положения имеют право на существование, поскольку определяют разные грани проблемы и исходят из разных критериев и параметров.

Однако возникает закономерный вопрос о детерминации агрессивности, феноменологии данного явления. Однозначного ответа в этой связи быть не может, поскольку само понятие агрессивности многоформатно и зависит от рассматриваемых условий и ситуативности. Но по этим же основаниям возможно выделить некое общее, объединяющее понимание данного феномена и его происхождения.

Общим фактором значительного роста агрессивного поведения в современном мире, согласно статистическим данным, является:

- нестабильность социально-экономической сферы общества,
- повышение напряженности в нем,
- ухудшение отношений между людьми и др.

Враждебность всегда порождает враждебность, нежелание сотрудничать одной стороны всегда отталкивает другую. Если одна сторона считает другую агрессивной, обиженной и мстительной, то другая сторона начинает вести себя именно так в порядке самообороны, что и создает порочный круг.

Понимание этого, однако, не способствует утрате деструкций, а напротив, агрессивность в мире нарастает как снежный ком. В результате зло накапливается в обществе, усиливается, уничтожает людей и группы.

Самое главное, что дети втягиваются в этот страшный круговорот с пеленок, перенимают манеру агрессивного поведения уже в раннем и дошкольном возрастах, а далее лишь прогрессируют в деструктивном направлении.

Безусловно, что жизнь постоянно демонстрирует нам и подрастающему поколению модели агрессивного поведения в семье, окружающей действительности, средствах массовой информации. Именно отсюда в большей степени происходит копирование поведения, идентификация с деструктивным образцом, стереотипизация поведения. В этом состоит пояснение того факта, что дети воспроизводят то, что видят вокруг себя, воспринимают как норму поведения и следуют ей.

В развитии детской агрессивности проявляется тот же закон, что и в развитии всех других форм отклоняющегося поведения: от внешнего к внутреннему, а затем от внутреннего к внешнему. Сначала изменения во внешнем поведении приводят к внутренним переменам и закрепляют их, а потом уже внутренние установки начинают определять поведение подрастающего и взрослеющего ребенка. Связь эта может формироваться и в обратном порядке, если ребенок уже имеет ген зерна агрессивности.

Дети усваивают агрессивную манеру поведения, наблюдая за действиями взрослых и отмечая последствия этих действий. Наблюдение акта агрессивного поведения взрослого развивает у ребенка деструктивные желания, ослабляет торможение силового поведения. В семьях с агрессивным поведением родителей растут склонные к силовому решению своих проблем дети.

Что же провоцирует агрессивное поведение в детстве? При ответе на этот вопрос обозначим следующее. Агрессивность как таковую провоцируют несколько факторов:

- 1) врожденная склонность (враждебность),
- 2) аверсивные случаи (боль, жара, теснота),
- 3) возбуждение,
- 4) массовая культура,
- 5) агрессивные игры,
- 6) влияние группы.

Обозначим содержательно данные факторы. На уровне генотипа, наследственной предрасположенности, у ребенка существует зашифрованная информация об агрессивном поведении. Безусловно, этот факт не означает, что все дети склонны к агрессивности, но у них имеется предрасположенность к отклонениям от норматива поведения, деструкциям и девиациям.

Среди аверсивных случаев на первом месте – боль, далее следует жара как сильный источник агрессивного поведения ребенка. Отвратительные запахи, табачный дым, загрязнение воздуха, его высокая температура также провоцируют агрессивное поведение в среде детей.

К третьему фактору нами отнесено возбуждение, переживаемое ребенком под влиянием реальной ситуации или его мыслей, воспоминаний. Оно является инициатором, провокатором агрессивного поведения ввиду потребности в отмщении, возмещении обиды.

Если же приблизиться к четвертому фактору, определенному нами, то здесь постулируется тот факт, что само общество порождает и одновременно поддерживает, инициирует агрессивное поведение детей. Сами родители порой прививают ребенку культуру «насилия», разрешения конфликта или же противоречия «силой». Этим формируется драчливое, неадекватное поведение, нарушение норм взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками. В самом процессе воспитания у взрослых обозначаются неверные трактовки поведения, подмена реальных ценностей искаженными.

Провоцирует агрессивное поведение и массовая культура: показ сцен насилия, выдвижение антигероев, демонстрация личностных качеств деструктивного порядка.

Статистические данные подтверждают, что наблюдение детьми насилия по телевидению:

- 1) ведет к усилению агрессивности,
- 2) повышает порог нечувствительности к насилию,
- 3) формирует взгляды на насилие как единственный способ разрешения возникающих проблем,
- 4) вводит насилие в норму социальной жизни.

На агрессивное поведение современных детей значительное влияние оказывают их игры с оружием, предметы и атрибуты игры, а также игровые персонажи.

Общеизвестно, что агрессивное возбуждение и поведение нарастают у человека по причине включения в группы, коллективы. Группы людей, сверстников – сильнодействующие возбудители для человека. Групповое давление относится не только к наиболее сильным, но и наиболее значимым воздействи-

ям. И здесь обозначается тот факт, что в группе человек способен на большие деструкции, нежели в одиночку.

Педагогам, психологам, социальным педагогам системы образования приходится распознавать и корректировать многие виды и способы проявления детской агрессивности. В этой связи важно верно диагностировать наличие агрессивности и агрессивных побуждений, определить их источник и причины, а также из огромного многообразия средств и методов воздействия выбрать наиболее действенные и эффективные.

Таким образом, мы вынуждены констатировать, что проявления агрессивного поведения детей в настоящее время нарастают, сами агрессивные действия становятся все более жестокими и ухищренными. В обществе продолжается пропаганда насильственных способов решения проблем. В этих условиях система образования и психологического сопровождения вынуждена активизировать работу по выявлению агрессивности как нарушения поведения у детей разного возраста, усиливать профилактический аспект проблемы, а также организовывать работу по коррекции агрессивного поведения воспитанников.

Библиографический список

1. Морева, Е. А. Детская агрессивность и способы ее преодоления / Е. А. Морева // Воспитание школьников. – 2008. – № 5. – С. 31-34.
2. Смирнова, Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова. Г. Р. Хузеева // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 17-25.
3. Ушакова, Е. Способы преодоления детской агрессии / Е. Ушакова // Директор школы. – 2008. – № 7. – С. 88-90.
4. Фурманов, И. А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск, 2006.
5. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – 6-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008.

7. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ

Организация исследовательской деятельности как условие познавательного развития старших дошкольников

Т. В. Диль-Илларионова

Одним из наиболее актуальных направлений научных поисков в дошкольной педагогике выступает организация познавательного развития детей дошкольного возраста. Согласно ФГОС дошкольного образования познавательное развитие дошкольника предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, развитие воображения и творческой активности. В связи с этим активизация познавательной деятельности детей, эффективное управление ее формированием и развитием, методическое, организационное обеспечение выступают не только как сложная педагогическая проблема, но и как важнейшая социальная задача, успешность решения которой во многом опосредуется тем, насколько полно исследован феномен познавательного развития [1].

Исследователи психолого-педагогической науки изучали различные аспекты проблемы познавательного развития дошкольников (А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, А. И. Сорокина, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова, А. И. Сорокина, Г. Г. Кравцов, А. А. Савенков и др.). Вместе с тем анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить противоречие между высокой теоретической разработанностью данной проблемы и недооценкой использования исследовательских, инновационных методов, стимулирующих проявления познавательного интереса, детской активности и самостоятельности педагогами дошкольных учреждений.

Мы предположили, что процесс познавательного развития детей старшего дошкольного возраста будет эффективен при организации исследовательской деятельности в образовательном пространстве ДОУ путем: 1) интегрирования содержания познавательного развития в процессе проектного обучения; 2) моделирования развивающей пространственно-предметной среды, способствующей саморазвитию и самореализации ребенка в исследовательской деятельности; 3) формирования мотивации педагогов на использование инновационных методов познавательного развития детей дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальное изучение проблемы проводилось в три этапа. На первом этапе в ходе констатирующего эксперимента были изучены уровни познавательной активности детей старшего дошкольного возраста и способность к самостоятельности в добывании знаний, отборе средств и способов осуществления познавательной деятельности. В качестве критериев оценки уровней познавательного развития выступили: интеллектуальный компонент (уровень сформированности интеллектуальных умений), мотивационный (выраженность познавательной потребности, соподчинение мотивов); практиче-

ский (проявления познавательной активности в реальной практической деятельности).

Были выявлены три уровня сформированности познавательной активности у дошкольников. Высокий уровень продемонстрировали 30% детей. Дошкольники обладают большим объемом информации, имеют богатый словарный запас, умеют рассуждать, используют альтернативные пути для поиска нужной информации. У дошкольников высокого уровня обнаруживается потребность в знаниях, широкие и глубокие познавательные интересы. Дети способны переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Сознательная постановка детьми цели создает благоприятные условия для формирования у них способности к планированию и выполнению действий. Правильность выполнения заданий осуществляется ребенком самостоятельно.

Средний уровень – 50% испытуемых детей старшего дошкольного возраста. Дошкольники этого уровня способны делать выводы, но отсутствует стремление к самостоятельному добыванию информации. Они осваивают лишь общие способы решения некоторого класса задач. Проявляют интерес и активность лишь в определенных случаях (интересное содержание занятия, необычные приемы преподавания). Дети не стараются искать нестандартные решения. В работе таким детям необходима постоянная поддержка педагога.

Низкий уровень зафиксирован у двадцати процентов детей старшего дошкольного возраста. Данные дети не способны обобщить информацию, они пассивны, слабо реагируют на требования педагога, не проявляют заинтересованности, включаются в деятельность только под давлением взрослого. Дошкольники этого уровня проявляют неуверенность в своих силах и способностях, у них обнаруживается слабая настойчивость в работе и в стремлении получения знаний, не развиты навыки самостоятельной работы.

Также в ходе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование педагогов с целью изучения компетентности педагогов в вопросах теории и методики познавательного развития детей дошкольного возраста, степени их мотивированности на внедрение инновационных методов и приемов познавательного развития.

Выяснилось, что педагоги понимают необходимость решения задач познавательного развития, но испытывают трудности в использовании технологии проведения учебных исследований. Среди методов и приемов познавательного развития педагогами ДООУ больше внимания уделяется беседам, занятиям, рассказам, то есть методам транслирующего характера, в то время как методы и приемы, стимулирующие собственную познавательную активность ребенка, недооцениваются. Исследовательская деятельность внедряется в практику работы ДООУ эпизодично.

Анализ развивающей среды группы ДООУ на предмет создания условий для познавательного развития детей старшего дошкольного возраста показал, что развивающий материал и оборудование имеются в ограниченном количестве, не всегда соответствуют познавательным потребностям, возрасту до-

школьников, отсутствует связь предметно-развивающей среды с изучаемой темой познавательных занятий. Отмечается также статичность, невозможность динамического преобразования предметно-развивающей среды.

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе исследования, послужили основанием для разработки технологии педагогического взаимодействия с детьми и воспитателями ДООУ на этапе формирующего эксперимента. Мы обратились к организации исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста, поскольку она обеспечивает максимальную активность детей в самостоятельном процессе познания, является одной из ведущих в дошкольном детстве, создает условия для развития и саморазвития воспитанников ДООУ.

Интеграция содержания познавательного развития в процессе проектного обучения выступала средством реализации исследовательской деятельности на этапе формирующего взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста.

Проектная деятельность обладает большим потенциалом в интеллектуальном, эмоционально-волевом и социальном развитии личности. Участие в проекте создает благоприятные условия для развития у ребенка позиции субъекта исследовательской деятельности, самостоятельности и инициативности, способности ставить цели и осуществлять исследовательские действия, устанавливать причинно-следственные связи [3].

Проектная деятельность, организуемая в рамках нашего исследования, включала в себя дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные игры, беседы, занятия, направленные на решение задач познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. На формирующем этапе исследования были разработаны и проведены с детьми старшего дошкольного возраста краткосрочные проекты по темам: «Береза белая – подруга», «Капустник», «Русская рубашка», «Птицы нашего края», «Насекомые» и др.

В рамках организации проектов решались следующие задачи:

1. Развивать поисковую деятельность, интеллектуальную инициативу.
2. Формировать у детей обобщенные способы умственной работы и средства построения собственной познавательной деятельности: наблюдать, экспериментировать, моделировать, сравнивать, анализировать, классифицировать, строить суждения на основе установления причинно-следственных связей.
3. Формировать проектно-исследовательские умения и навыки: выявлять проблему, самостоятельно искать нужное решение; выбирать адекватные способы решения задачи и использовать их; самостоятельно анализировать полученные результаты и прогнозировать будущие изменения.

Средством мотивации педагогов на использование инновационных методов познавательного развития выступали следующие формы работы: круглый стол «Традиционные и инновационные подходы к познавательному развитию детей дошкольного возраста»; консультация «Проект как мотивация к познанию», мастер-класс по разработке и использованию краткосрочных проектов в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Одним из условий использования проектной деятельности как средства познавательного развития являлось моделирование развивающей пространственно-предметной среды, способствующей активизации на разнообразном содержании самостоятельной познавательной активности детей; закреплению, конкретизации имеющихся и получаемых детьми сведений о предметах и явлениях окружающего мира. Развивающая среда была оборудована дидактическими и настольно-печатными играми разной направленности; иллюстративным материалом разной тематики; игровыми панно (магнитными, бумажными и т.п.); разнообразными коллекциями и демонстрационными экспонатами; оборудованием для элементарного экспериментирования и наблюдений.

На заключительном этапе исследования в ходе контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика в познавательном развитии детей. Процент дошкольников с высоким уровнем увеличился на 40% по сравнению с результатами констатирующего эксперимента и составил 70%, средний уровень составил 30%, детей с низким уровнем познавательного развития не выявлено.

На основе сравнительного анализа результатов на этапе констатирующего обследования и контрольном этапе можно сделать вывод об эффективности разработанных педагогических условий работы с детьми по познавательному развитию дошкольников. В исследовании доказано, что интегрирование содержания познавательного развития путем использования метода проекта, реализации адекватных возрасту форм и способов общения взрослого с детьми и моделирование развивающей пространственно-предметной среды обеспечивают интенсивное познавательное развитие детей дошкольного возраста. Установлена роль мотивации педагогов на использование инновационных методов познавательного развития детей дошкольного возраста в плане обеспечения эффективности процесса познавательного развития воспитанников ДОУ.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL :<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 15.09.2014).
2. Савенков, А. И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании / А. И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 21-30.
3. Тимофеева, Л. Л. Метод проектов в ДОУ / Л. Л. Тимофеева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – № 3. – С. 22-28.
4. Флегонтова, Н. П. Проектная деятельность в дошкольном образовании: проблемы и перспективы / Н. П. Флегонтова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2014. – № 2. – С. 10-17.

Взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности и школьной успеваемостью младшего школьника

Э. Ф. Исрафилова

Изучение учебной деятельности – одна из основных в педагогической и возрастной психологии проблем, а исследование мотивации учебной деятельности является актуальным направлением в психологии образования.

Мотив – это то, что побуждает человека к деятельности и направляет его на удовлетворение определенной потребности. Если не знать мотивов, то довольно сложно понять, по какой причине человек стремится именно к этой цели, а значит, и трудно понять истинный смысл его действий [2, с. 513].

Понятие «мотивация» более обширное понятие, чем «мотив». В. Г. Асеева рассматривает мотивацию как состояние личности, определяющее уровень активности и направленности действий человека в определенной ситуации. Мотив представляется как причина, побуждение к какому-либо действию [1, с. 221].

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью – учебная, поэтому можно говорить о мотивации учебной деятельности или мотивации учения.

Раскроем содержание понятия «учебная деятельность». Д. Б. Эльконин под учебной деятельностью понимал деятельность, имеющую своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Личность оперирует научными понятиями, но никаких трансформаций в систему научных понятий он не вносит [4, с. 201].

А.К. Маркова под мотивом учения понимает устремленность ученика на разнообразные стороны учебной деятельности. Иначе говоря, одних учеников в большей степени мотивирует сам процесс познания в ходе учения, других – отношения с другими людьми в ходе учения [3, с. 11].

Целью нашего исследования является изучение мотивации учебной деятельности младших школьников.

Гипотезой данной работы является предположение о том, что уровень мотивации учебной деятельности влияет на успеваемость младшего школьника: чем выше уровень мотивации, тем выше и уровень успеваемости.

Психологическое исследование было проведено на базе средней школы № 37 г. Орска. В исследовании приняли участие 22 учащихся 4 «А» класса, из них 12 девочек и 10 мальчиков.

Для проведения исследования нами были подобраны и использованы следующие методики:

- 1) Методика для определения уровня мотивации М. Р. Гинзбурга.
- 2) Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой.

По результатам анкетирования школьников по методике М. Р. Гинзбурга мы выявили следующее: наибольшее количество испытуемых – 12, что составляет 50%, имеют нормальный (средний) уровень учебной мотивации; высокий уровень учебной мотивации зафиксирован у 7 испытуемых (29,24%); очень высокий уровень мотивации – у 2 человек (8,3%); сниженный уровень учебной

мотивации наблюдается у 2 испытуемых (8,3%); у 1 школьника (4,16%) отмечен низкий уровень мотивации с выраженным отсутствием личностного смысла.

В ходе проведенной методики Н. Лускановой мы получили следующие результаты: наибольшее количество испытуемых – 7, что составляет 29,17%, имеют высокий уровень учебной мотивации; средний уровень учебной мотивации зафиксирован у 6 испытуемых (25%); очень высокий уровень мотивации – у 5 человек (20,83%); сниженный уровень учебной мотивации наблюдается у 6 испытуемых (25%);

Анализ успеваемости испытуемых показал, что дети имеют разный уровень успеваемости: наибольшее количество учеников – 13, что составляет 54,2%, имеют средний уровень успеваемости; 10 (41,7%) человек – высокий уровень; низкий уровень успеваемости зафиксирован у 1 (4,1%) школьника.

В результате анализа полученных в ходе исследования данных мы констатировали, что высокий уровень успеваемости характерен для детей с очень высоким, высоким и нормальным уровнем учебной мотивации. Высокий, средний и сниженный уровни мотивации присущи ученикам со средним уровнем успеваемости. Неуспевающие школьники имеют сниженный и низкий уровни учебной мотивации.

Библиографический список

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Просвещение, 1976. – 375 с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебник для вузов / Г. А. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1960. – 210 с.

К вопросу развития связных повествовательных высказываний у детей старшего дошкольного возраста

Г. Ж. Курманова

В психологии, философии и педагогике язык и речь традиционно рассматривались как «ключ, который открывает детям сокровища знаний», «узел», в котором сходятся различные линии психического развития – мышления, воображения, памяти, эмоций. Язык является важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, служит приобщению к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также является необходимым условием воспитания и обучения.

Анализ педагогических исследований (Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, Е. А. Смирнова и др.) показывает всю важность своевременно-

го обучения родному языку, в частности обучению и развитию связной монологической речи, которая, являясь главной задачей речевого развития детей, вбирает в себя все речевые достижения ребенка дошкольного возраста.

Основной целью нашей работы стало теоретическое обоснование и разработка методики формирования связных повествовательных высказываний у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью была создана модель опытно-экспериментальной работы. Она включала три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Назначение констатирующего эксперимента состояло в определении особенностей связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения констатирующего этапа мы использовали две диагностические методики: методику «Выявление умения составить рассказ на заданную тему» и методику «Выявление умения выделять основные структурные части текста и пересказ» (Н. Г. Смольникова и Е. А. Смирнова). Выбор этих методик обусловлен тем, что они позволяют выявить умение ребёнка составить связный повествовательный рассказ на заданную тему, а также дают возможность сделать анализ высказывания ребёнка по следующим критериям: целостность, связность, структурное оформление, объем, плавность изложения.

Второй этап – формирующий. Целью данного этапа явилась разработка методики формирования связных повествовательных высказываний у детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент включал три этапа. Первый этап – этап формирования «умений связной речи» – осуществлялся на занятиях по ознакомлению с художественной литературой. Основное внимание на данном этапе уделялось работе над темой и главным смыслом художественного произведения. Дети учились обращать внимание на связь между содержанием и заглавием в произведениях, предложенных экспериментатором. С этой целью детям предлагались разнообразные задания: сравнение художественных произведений (разнотемных и однотемных), рисование на предложенную тему, определение темы по обложке, иллюстрациям к книге, придумывание собственных заголовков к текстам, картинам, рисункам, выбор наиболее подходящего названия из нескольких вариантов.

Второй этап формирующего эксперимента был посвящен формированию у детей умения строить высказывания в определенной композиционной форме. Цель данного этапа – дать представление о структурных частях высказывания (начало, середина, конец), показать место и значимость каждой части, научить строить структурные части высказывания, используя различные лексические и грамматические средства. Знакомство детей со структурными компонентами рассказа осуществлялось в ходе применения следующих приемов: вопросы, направленные на понимание структуры рассказа («О чем говорится в начале рассказа?», «О чем говорится в середине рассказа?», «Чем закончился рассказ?»), чтение рассказа без заголовка и начала (середины, конца), придумывание детьми пропущенной части рассказа, озаглавливание рассказа.

Обучение построению повествовательного высказывания продолжали по серии сюжетных картин, которые выступали в качестве основы для рассказов детей. Для формирования умений составлять повествовательный рассказ предлагали такие приемы, как готовый план рассказа, составление плана рассказа детьми, наглядная модель, схема будущего рассказа, клише, мнемотаблица.

На третьем этапе формирующего эксперимента на основе опыта и знаний, полученных в процессе реализации первого и второго этапов, решалась задача по формированию у детей умений самостоятельно составлять повествовательные высказывания.

В этой связи содержание и методика данного этапа формирующего эксперимента характеризовалась следующими условиями: использовать на занятиях по обучению рассказыванию методы и приёмы, которые создают у детей интерес с самых первых минут и обеспечивают его сохранение до окончания занятия; после прослушивания рассказов сверстников предлагать выбирать другим детям лучшие сочинения, аргументируя свой выбор; перед выполнением задания обязательно делать установку детям, чтобы они в своих рассказах использовали слова и выражения, которые они употребляли в ходе «тренировочных» упражнений (игры и задания, подобранные в соответствии с тематикой занятия); создавать и стимулировать мотивацию деятельности, предлагать четкий план рассказа, если он необходим; для составления рассказов по серии сюжетных картинок предлагать детям яркие, красочные, достаточно крупные картинки понятного содержания без лишних деталей; во избежание выполнения заданий по придумыванию рассказов одними и теми же способами, предлагать детям разные варианты, рекомендованные методикой.

Для создания мотивации нами были разработаны необычные сюжеты для занятий, в занятия включаются сказочные персонажи, с детьми проводятся игры, такие как «Волшебная цепочка», «Я начну, а вы закончите», «Загадка – наоборот»; ребятам предлагается перевоплотиться в журналистов, и составить репортаж.

На занятиях-путешествиях дети должны были соблюдать игровое правило, то есть в процессе выполнения задания по придумыванию рассказов детям выдвигается требование строить своё произведение в соответствии с правилами сюжетного повествования: обрисовка действующих лиц, времени и места действия; причина события, развитие событий, кульминация; окончание событий. Такие приемы способствовали тому, чтобы сочинения детей стали более стройными, развёрнутыми, законченными.

На каждом занятии проводились игры, предлагались задания на освоение разных разделов развития речи. Например, такие как: «Лучик солнышка» – подбор синонимов к прилагательным; игра «Доскажи словечко» – подбор рифмы к заданному слову; «Наоборот» – подбор антонимов; «Чего не стало?» – подбор существительных, соответствующих объекту, предмету; «Подбирай, называй, запоминай» – образование относительных прилагательных.

Задачу по формированию у детей представлений о средствах связи между предложениями и структурными частями высказывания реализовывали парал-

тельно с предыдущими задачами на протяжении всего этапа. С этой целью предлагали детям игры типа «Что лишнее?», «Узнай по описанию», игры-соревнования, разработанные Е.И. Тихеевой: «Кто больше увидит и скажет про медвежонка», «Скажи, что ты знаешь про куклу Машу», «Светофор». Данные игры дают возможность в доступной форме поставить перед детьми задание по конструированию сложных предложений, показывают, как одну и ту же мысль можно выразить по-разному.

Последний этап нашей опытно-экспериментальной работы – контрольный – был посвящен определению эффективности предложенной методики формирования связных повествовательных высказываний у детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании получены данные, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, что указывает на эффективность экспериментальной методики формирования связных повествовательных высказываний у дошкольников.

Психолого-педагогическая адаптация ребенка к школе

Г. Т. Кутманова

В России на сегодняшний день уделяется много внимания адаптированности детей к школе, но, несмотря на это, число дезадаптированных детей остается высоким. По мнению некоторых ученых, таких как М. М. Безруких, Л. М. Ковалева, Р. В. Овчарова, от 15% до 40% учащихся начальных классов испытывают разнообразные трудности в обучении, причем намечается тенденция к дальнейшему повышению их числа.

Пришедшим в первый класс детям необходимо адаптироваться к новым условиям. Исследования показывают, что ее длительность может колебаться до года. Этот этап считается одним из тяжелых для ученика.

Адаптация к школе – перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к регулярному организованному школьному обучению. «Благополучное сочетание социальных внешних условий ведет к адаптированности, неблагоприятное – к дезадаптации» [5].

Зачисление ребенка в первый класс требует от него сформированности определенных знаний, умений и навыков, таких как мышление, регуляция поведения и других. Оценивание степени школьной адаптации состоит из:

- 1) показателя интеллектуального развития – несет в себе информацию об уровне развития высших психических функций, о способности к обучению и к саморегуляции интеллектуальной деятельности ребенка;
- 2) показателя эмоционального развития – отражает уровень эмоционально-экспрессивного развития ребенка, его личностный рост;
- 3) показателя развития коммуникативных навыков;
- 4) уровня школьной зрелости ребенка в дошкольный период [5].

Исследования Г. М. Чуткиной показывали, что, исходя из степени сформированности каждого из показателей, можно выделить три уровня адаптации: высокий, средний, низкий.

Можно ли сказать, что уровень адаптации современных первоклассников является высоким? Для ответа на этот вопрос мы провели исследование процесса адаптации учеников 1 класса МОАУ «СОШ № 25 г. Орска». В эксперименте приняли участие 28 школьников 1 класса.

Для выявления отношения детей к школе и мотивационной готовности к обучению в школе был использован Проективный рисунок «Что мне нравится в школе» (по Н. Г. Лускановой). Анализ результатов показал, что 68% учащихся имеют высокий уровень адаптации, это свидетельствует о том, что эти дети адекватно воспринимают предъявляемые требования и в целом положительно относятся к школе.

18% респондентов отмечают средний уровень адаптации. Для них характерно положительное отношение к школе, но они выполняют указания и поручения взрослых только при наличии контроля.

И у 14% учащихся мы обнаружили низкий уровень адаптации, что выражается в индифферентном или отрицательном отношении к школе: дети испытывают трудности в самостоятельной работе, к урокам готовятся нерегулярно. Они плохо усваивают учебную программу, у них отмечаются резкое проявление отрицательных эмоций, негативные формы поведения.

Также для полного изучения процесса адаптации была проведена анкета Н. Г. Лускановой. Так, мы определили, что 52% детей позитивно относятся к школе, 27% – тоже положительно относятся к школе, но у них превалирует игровая мотивация, 21% учащихся переживают отрицательные эмоции при восприятии понятий, связанных с обучением в школе.

Сравнив показатели двух методик, мы выявили, что 48% испытуемых имеют недостаточно высокий уровень адаптации к школе. Если этим детям не будет оказана помощь в адаптации к условиям образовательного учреждения, они будут ощущать разнообразные трудности в процессе дальнейшего окружения.

Библиографический список

1. Агафонова, И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации / И. Агафонова // Начальная школа. – 1999. – № 1. – С. 23-26.

2. Безруких, М. Адаптация к школе / М. Безруких // Педагогический вестник. – 1999. – № 5. – С. 2.

3. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе : диагностика, коррекция, педагогическая поддержка : для администрации школ, педагогов и школьных психологов / М. Р. Битянова. – М. : Пед. поиск, 1997. – 112 с. – (Коррекционно-развивающее обучение) – ISBN 5-901030-15-X.

4. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие для студ. вузов / Н. И. Гуткина. – 4-е изд, перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 208 с. : ил. – ISBN 5-469-01447-9.

5. Истратова, О. Н. Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова. – 3-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 442 с. : ил.

6. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для вузов / В. С. Мухина. – 12-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 640 с. – (Высшее образование) – ISBN 978-5-7695-6497-0.

Формирование коммуникативных компетенций студентов высшего учебного заведения

А. А. Максимова

Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетенций является одной из центральных для обновления содержания образования. Существует большое разнообразие мнений о перечне ключевых компетенций, при этом в научно-методической литературе используются как европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации.

Понятие коммуникативной компетентности звучит так: «Умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В коммуникативную компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения)» [1].

Приобретение профессиональной компетентности осуществляется через освоение ряда компетенций, которые в Федеральном государственном образовательном стандарте объединены в два блока: общекультурные и профессиональные компетенции.

В сфере высшего профессионального образования, например, по направлению «Психолого-педагогическое образование» коммуникативные компетенции не выделены самостоятельным блоком, но, на наш взгляд, к ним можно отнести следующие из состава перечисленных в ФГОС ВО:

– способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);

– готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов (ОК-6);

– владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как

средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);

– готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3);

– готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5);

– способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);

– способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6);

– готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении (ПКД-4) и др.

Работа по формированию коммуникативных компетенций студентов ведётся в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования; планами социально-воспитательной работы вуза и факультетов и осуществляется в рамках учебных дисциплин, во внеучебной воспитательной работе, в процессе самостоятельной работы студентов, а также посредством организации студенческого самоуправления на факультетах.

В соответствии с целью и задачами Программы планируется работа деканата, кафедр педагогики и психологии, кураторов студенческих групп, преподавателей.

Одной из форм жизнедеятельности студентов вуза является студенческое самоуправление. Сегодня это особая форма инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленная на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие социальной активности, формирование интеллектуальной, социально-адаптированной и компетентной личности [2]. В силу того, что студенческое самоуправление направлено на совершенствование деятельности вуза, включение молодежи в решение узловых проблем общественной жизни, повышение социальной активности студентов, потребность в его развитии будет постоянно возрастать.

Таким образом, в процессе обучения студентов, в частности, в педагогическом вузе, необходимо сформировать у них систему общекультурных и профессиональных компетенций, а также индивидуально-личностных качеств, обеспечивающих высокую подготовленность к педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

2. Ховрин, А. Ю. Студенческое самоуправление в контексте социального партнерства / А. Ю. Ховрин // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 16-17.

Влияние оценочной деятельности педагога на характер межличностных взаимоотношений младших школьников

Ю. Н. Назмиева

Широкое распространение феномена оценки в учебно-воспитательном процессе школы послужило причиной того, что оценивание педагогом результатов учебной деятельности учащихся выделилось в последние годы в самостоятельное научное направление.

Проблема оценивания и оценки в разных своих аспектах получила отражение в трудах отечественных психологов, педагогов и методистов (Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский, Дж. Брунер, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Э. А. Голубева, А. Н. Леонтьев, А. И. Липкина, И. Я. Лернер, А. Р. Лурия, М. Н. Скаткин, Д. Б. Эльконин и др.).

В настоящее время проводятся реформы в отрасли образования, затрагивающие и оценочную деятельность (введение 12-балльной шкалы оценивания, модульно-рейтинговой системы, внешнего тестирования). Тем не менее, дискуссии о необходимости оценки в школе ведутся и по сей день, что обуславливает актуальность рассматриваемой проблемы, но не вносит ясности и четкости ввиду многообразия видов педагогической оценки.

Однако независимо от того, существует ли оценка в школе в виде баллов либо имеет словесное выражение, учитель должен соблюдать ряд обязательных психолого-педагогических требований при оценивании знаний и умений учащихся. Это связано с тем, что оценка оказывает большое влияние на личность ребенка, его психику, самооценку и прежде всего на характер межличностных отношений и статус ребенка в детском сообществе.

Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества.

В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Именно активность личности, её деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений.

Проблема отношений в психологии занимает большое место (Ш. А. Амонашвили). У нас в стране она наиболее разработана в трудах В. Н. Мясищева [31]. Также данную проблему, ее составляющие и влияние на жизнедеятельность личности изучали такие исследователи, как Б. Г. Ананьев, Н. Е. Анкундинова, Р. Бернс, Л. И. Божович, Ю. А. Борисов, И. А. Кудрявцев, Н. А. Гульянова, В. Квинн, И. С. Кон, В. В. Овсянникова, С. Л. Рубинштейн, Е. Т. Соколова, П. Р. Чамата и др.

Фиксация отношений означает реализацию более общего методологического принципа – изучение объектов природы в их связи с окружающей средой. Для человека эта связь становится отношением, поскольку человек дан в этой связи как субъект, как деятель, и, следовательно, его связи с этим миром, роли объектов связи, по словам В. Н. Мясищева, строго распределены.

Но все дело в том, что содержание, уровень этих отношений человека с миром весьма различны: каждый индивид вступает в отношения между собой, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. В этом многообразии необходимо, прежде всего, различать два основных вида отношений: общественные отношения и то, что В. Н. Мясищев называет «психологические» отношения личности.

Возникновение предметной совместной деятельности и общения ребенка со сверстниками в раннем возрасте приводит к появлению многочисленных детских игр, которые дают дальнейший толчок к совершенствованию средств, форм и видов общения. В играх складываются и впервые осознаются детьми их непосредственные взаимоотношения друг с другом, здесь дети учатся понимать характер взаимоотношений, приобретают необходимые коммуникативные умения и навыки (Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер).

Становление ребенка как личности происходит в коммуникативных играх, где моделируются человеческие взаимоотношения, существующие в сообществах взрослых людей. В ролевых играх, по мнению известного их исследователя Д. Б. Эльконина, между детьми складываются отношения сотрудничества, взаимопомощи, заботы и внимания друг к другу, а также иногда отношения властвования, даже деспотизма и грубости, то есть такие, в которых формируются как положительные, так и отрицательные личностные качества ребенка.

У младших школьников развивается мотивация общения, впервые открыто проявляется потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей. Общение переходит на качественно более высокий уровень, дети начинают лучше понимать мотивы поступков сверстников, что способствует установлению хороших взаимоотношений с ними.

Однако именно оценка педагога во многом определяет успешность ребенка в социальной системе взаимоотношений, его статусность и в этой связи благополучие. Оценочная деятельность педагога и непосредственно сама оценка в наибольшей степени влияют на характер межличностной коммуникации в среде младших школьников.

Итак, значимость проблематики и насущная потребность практики обуславливают рассмотрение данной темы.

Библиографический список

1. Лисина, М. И. Формирование избирательных привязанностей у детей / М. И. Лисина, К. С. Смирнова. – Минск, 2009.
2. Шкуричева, Н. А. Изучение причин трудностей в межличностных отношениях школьников / Н. А. Шкуричева // Начальная школа. – 2009. – № 12. – С. 7-11.

8. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Основные психологические факторы профессионального самоопределения подростков

Н. Г. Попрядухина

Современная нестабильная социально-экономическая ситуация в России (возрастание безработицы, резкая переориентация с одних ведущих областей профессиональной деятельности на другие, улучшение подготовки профессионально компетентных, мобильных и конкурентоспособных специалистов, способных в короткое время овладеть новыми знаниями, умениями, навыками и перестроить свою деятельность) особо остро ставит вопрос ранней диагностики и коррекции профессионального выбора подростков. Данная проблема непосредственным образом связана с профессиональной ориентацией и подготовкой учащихся к профессиональному самоопределению, поскольку наличие рынка труда, а также отсутствие социальной защищённости личности требуют от выпускников школ способности быстрой адаптации к окружающей социально-экономической среде. Без этого становится всё труднее выбрать путь продолжения своего образования, приобрести желаемую профессию и обрести работу.

Профессиональное самоопределение – процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности: кем стать, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать.

Профессиональное самоопределение – явление двустороннее: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой – то, что выбирают (объект выбора). И субъект, и объект обладают большим количеством характеристик, чем объясняется неоднозначность явления выбора профессии.

Анализ важной в теоретическом и практическом отношении проблематики развития личности и её профессионального самоопределения в отечественных и зарубежных исследованиях раскрывает, прежде всего, многообразие фундаментальных и прикладных психологических подходов.

В зарубежных исследованиях круг проблем, связанных с профессиональным самоопределением, как правило, решается в рамках теории профессионального развития и профориентации личности.

Проблема профессионального самоопределения изучалась многими исследователями: как отечественными психологами – Е. А. Климов, Н. И. Крылов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Осницкий, Е. Ю. Пряжникова, К. М. Гуревич, В. П. Зинченко, И. Н. Семёнов, В. Д. Шадриков, так и зарубежными – Д. Сьюпер, Э. Гинзберг, К. Роджерс, Ф. Райс, Д. Миллер, Дж. Голланд и продолжает привлекать всеобщее внимание.

Готовность учащихся к выбору профессии к моменту окончания 9-го класса и средней школы в литературе освещается неоднозначно. Подростковый

период, как правило, рассматривается в качестве отправной точки в профессиональном становлении личности.

Проблема выбора пути появляется перед старшеклассником в тот момент, когда он ещё не обладает жизненным опытом, более того, находится под воздействием возрастающего потока информации, смены социального престижа многих профессий, колебаний в оценке их значения. Именно в конце подросткового возраста зачастую встаёт необходимость выбора профессии, поэтому в данном возрасте профессиональная направленность приобретает более конкретный вид, стабилизируется.

Наше исследование, состоящее в изучении влияния основных факторов на профессиональное самоопределение подростков, проводилось с учащимися средней общеобразовательной школы, которым на момент экспериментальной работы исполнилось по 14-16 лет. В эксперименте участвовали 30 человек.

Для выявления основных факторов, влияющих на профессиональное самоопределение подростков, были использованы методики отечественных и зарубежных психологов.

Анализ результатов, полученных после проведенной исследовательской работы, показал следующее.

– В экспериментальной группе преобладающими школьными мотивами являются: «Осознание социальной необходимости»; «Престижность учёбы в семье»; «Мотив самореализации»; «Мотив общения» и другие, то есть у испытуемых данной группы есть желание расширять свой кругозор в различных отраслях знаний, стремление быть образованным человеком для успешной дальнейшей жизни.

Следует отметить, что у подростков со средним уровнем самооценки значимыми мотивами учебной деятельности являются мотивы «Осознание социальной необходимости», «Престижность учёбы в семье» и «Познавательный интерес». У подростков с высоким уровнем самооценки значимыми школьными мотивами являются «Осознание социальной необходимости», «Мотив самореализации» и «Мотив достижения», то есть желание быть лучшими. У испытуемых с низким уровнем самооценки доминируют мотивы учебной деятельности «Престижность учёбы в семье» и «Мотив общения».

– При выборе будущей профессии доминируют внутренние индивидуально-значимые мотивы и внутренние социально значимые мотивы у испытуемых с высоким уровнем самооценки. Испытуемые считают, что работа будет для них привлекательной, если они смогут проявлять в ней творчество, будут постоянно взаимодействовать с различными людьми, если работа будет соответствовать их физическому и умственному развитию. У подростков со средним уровнем самооценки – внутренние индивидуально-значимые мотивы и внутренние социально значимые мотивы, а также внешние положительные мотивы выбора профессии, то есть для них значим рост профессионального мастерства, для них важно осознавать, что своим трудом они приносят пользу людям, также важно, чтобы работа была высокооплачиваемой и располагалась близко от дома. Они допускают возможность переезда на новое место житель-

ства, если им представится вакантное рабочее место. У испытуемых с низким уровнем самооценки доминируют внутренние индивидуально значимые мотивы. Ни у одного испытуемого внешние отрицательные мотивы не доминируют.

– Преобладающими типами у мальчиков являются типы «Человек – Техника» и «Человек – Знаковая система», а у девочек – «Человек – Человек» и «Человек – Художественный образ».

Анализ полученных результатов подтвердил выдвинутую гипотезу, что среди основных условий, определяющих профессиональное самоопределение подростков, выступают школьная мотивация, мотивы выбора профессии и уровень самооценки, выявленный в процессе опытно-экспериментальной работы.

Библиографический список

1. Пряжникова, Е. Ю. Профорентация : учеб. пособие для студ. вузов / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 3-е изд., – М. : Академия, 2007. – 496 с. – ISBN 978-5-7695-4037-0.

2. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Издательство «Питер» 2010. – 656 с. : ил. (Серия «Мастера психологии»). – ISBN 5-88782-416-6.

3. Реан, А. А. Психология подростка / А. А. Реан. – СПб. : «Прайм – ЕВРО – ЗНАК», 2009. – 480 с. (Серия «Мэтры психологии»). – ISBN 5-93887-015-2.

4. Семёнов, И. Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения / И. Н. Семёнов, А. И. Савенкова // Мир психологии. – 2012. – № 2 – С. 203-217.

К проблеме социально-психологической адаптации первокурсников факультета педагогики и психологии

Д. П. Татарчук

Изменения, происходящие в образовании современной России, предъявляют новые требования к организации социально-психологического пространства учебного заведения. Такого рода пространство должно обладать совокупностью условий, в которых может осуществляться свободное поведение и деятельность студентов и преподавателей. Успешная адаптация к условиям образовательного пространства может являться фактором, способствующим оптимизации процессов освоения профессиональной и учебной деятельностью. Особенности социально-психологической адаптации в учебных коллективах описаны в работах Е. В. Руденского, Ф. Б. Березина, В. Е. Кагана, В. С. Ротенберга и др.

В психолого-педагогической литературе адаптация определяется как приспособление к постоянно изменяющимся условиям существования. Отмечается, что адаптация включает в себя три основных аспекта: сохранение психического гомеостаза и устойчивое целенаправленное поведение индивида (психическая адаптация); адекватное взаимодействие участников деятельности друг с другом (социальная адаптация) и оптимальное соотношение между психическими и

физиологическими адаптационными процессами (психофизиологическая адаптация).

Социально-психологическая адаптация понимается как:

- 1) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды;
- 2) результат этого процесса.

Традиционно вопросы адаптации рассматриваются как актуальные в возрастной, педагогической и социальной психологии в контексте проблемы поступления детей в начальную школу. Необходимость проведения специальной профессиональной деятельности диктуется переходом детей 6-7 лет к освоению нового вида деятельности – учебной. Совершенно другая ситуация складывается у 17-18-летних юношей и девушек: учащиеся высших профессиональных образовательных учреждений встают перед необходимостью освоения новой учебно-профессиональной деятельностью, решают проблемы вхождения в новый учебный коллектив.

Качественно новая, в сравнении с предшествующими институтами социализации (семья, дошкольное и школьное образовательные учреждения), атмосфера профессионального обучения, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, усложненные требования не только к психофизиологической конституции первокурсника или его интеллектуальным возможностям, но и к целостной личности, прежде всего, к уровню ее социально-психической компетентности.

Внимание практических психологов к процессам социально-психологической адаптации в юношеском возрасте обосновывается интересом к становлению на данном возрастном этапе новой системы жизненных ориентаций: «переживанием отношений «Я» и социальная среда». Процесс вхождения в новый коллектив, в том числе и учебный, приводит к значительным изменениям межличностных контактов, социального статуса, жизненных стереотипов, сложившейся системы взаимодействия с окружением и неизбежно требует пересмотра установок, отношений, представлений о социальных ролях таким образом, чтобы они были адекватны вновь сложившимся условиям.

Исследования, проводимые в русле социальной психологии, свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между личными переживаниями и результатами освоения профессиональной и учебной деятельности (И. Д. Фрумин). Комплексы таких переживаний и состояний образуют коллективные феномены, характеризующие учебную группу в целом и обуславливают во многом характер образовательного процесса. В этой связи встает вопрос о необходимости специально организованной профессиональной деятельности по обеспечению эффективной адаптации с практическим использованием социально-психологических средств в высшем учебном заведении на начальном этапе освоения профессиональных умений и навыков.

Целью проведенной нами экспериментальной исследовательской работы явилось изучение влияния специально организованных групповых занятий на темпы и качество адаптации первокурсников в учреждении высшего професси-

онального образования (Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, с 2010 по 2014 годы).

На протяжении четырех лет мы наблюдали повышенную ситуативную тревожность первокурсников на первых этапах учебного процесса, возникающую в связи с необходимостью освоения новой учебно-профессиональной деятельностью и проблемой вхождения в новый коллектив. Поэтому перед нами встала задача оптимизации процесса социально-психологической адаптации студентов возрастной группы 17-18 лет.

В исследовании участвовали учащиеся первого курса общей численностью 97 человек (шесть учебных групп), и одна группа (16 человек) была определена в качестве контрольной. В ней групповая работа не проводилась.

Разными авторами выделяются различные критерии оценки психологической и социальной адаптации личности. Мы остановились на двух из них: уровень ситуативной тревожности и выраженность социальной направленности учащихся (актуализация потребности «включенность в общность»).

Диагностика уровня тревожности у первокурсников по методике «Шкала реактивной (ситуативной) тревожности» Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина проводилась дважды: в первую неделю нового учебного года и через месяц.

Данная методика помогла определить уровень ситуативной тревожности, которая возникает «как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению, престижу» (Елисеев О. П., 1994).

По результатам этой диагностики оказалось, что в среднем у студентов четырех из шести экспериментальных групп наблюдается высокий уровень ситуативной тревожности. Средний балл ситуативной тревожности студентов двух других экспериментальных групп соответствовал среднему уровню, но находился близко к границе высокого уровня.

Таким образом, были зафиксированы нарушения психологической адаптации первокурсников, приступивших к процессу обучения.

Занятия, направленные на оптимизацию социально-психологической адаптации, проведены в первую неделю нового учебного года в форме группы знакомств. Занятия структурировались согласно принципам проведения Т-групп (К. Левин) и групп встреч (К. Роджерс). Вели группы знакомств преподаватели кафедры психологии. Занятия проходили в уже сформированных по специальностям группах. Содержание групповых занятий подбиралось самими ведущими.

Общая направленность занятий:

- 1) самораскрытие участников групп;
- 2) коммуникация чувств;
- 3) активное слушание;
- 4) установление межличностных коммуникаций;
- 5) построение доверительных отношений;
- 6) взаимная эмпатия.

В конце сентября в качестве контрольного среза была вновь проведена диагностика уровня ситуативной тревожности по той же методике. В пяти экспериментальных группах средний уровень ситуативной тревожности оказался низким, а в одной – средним, причем близким к нижней границе среднего уровня (32 б).

При сопоставлении диагностируемого показателя ситуативной тревожности до и после проведения «группы знакомств» хорошо видна яркая тенденция снижения этого показателя с верхнего уровня (у двух групп со среднего) до низкого (у одной до среднего).

В контрольной группе, где специальные занятия не проводились, первоначальный средний показатель ситуативной тревожности также соответствовал высокому уровню тревожности. За месяц уровень ситуативной тревожности по группе снизился до среднего (40 б), однако близкого к верхней границе. Эта тенденция объясняется естественным протеканием процесса социально-психологической адаптации, но темп этого процесса оказывается более медленным.

Для проверки надежности полученных данных был использован тетракорический коэффициент сопряженности (коэффициент ассоциации) R_A . Различия в уровне тревожности в контрольной и экспериментальной группах оказались значимыми при уровне значимости $p=0,001$.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что специально организованные групповые занятия способствовали снижению ситуативной тревожности, а соответственно – и успешности процесса психологической адаптации в целом.

Для характеристики качества социально-психологической адаптации нами была проведена диагностика ведущих мотивов первокурсников с помощью модифицированной методики незаконченных предложений Л. С. Сонцевой и Т. В. Галкиной. Данная методика позволяет респондентам строить свои ответы, отражающие основные желания и мотивы, в форме, соответствующей индивидуальным особенностям речи и мировосприятия отвечающего. Для обработки результатов был использован контент-анализ – метод выявления и оценки специфических характеристик носителей информации.

Полученные в ходе диагностики высказывания были сгруппированы нами в три категории, в соответствии с целями нашего исследования:

1) направленность на себя (такие утверждения, как «Я добрая, душевная, светлая», «Я общительная», «Я – тяжелый случай», «Я ни на кого не похожа», «Значимо мое присутствие в группе» и т.д.) обнаруживается в стремлении к самосовершенствованию, а также к самоутверждению, престижу, собственной выгоде, благополучию, иногда в нежелании считаться с общепринятыми требованиями и т.д.;

2) направленность на взаимодействие («Я довольна своей группой», «Я попала в хороший коллектив», «Я была удивлена, что в каждом человеке есть индивидуальность» и т.д.) обнаруживается в стремлении к общению с членами

группы, стремлении узнать побольше о других, считаться с групповыми требованиями и т.д.;

3) направленность на другое («Интересно было узнать так много о вузе», «Я поняла, что не зря сюда пришла», «Я поняла, что буду психологом» и т.д.) – сюда мы отнесли отношения к вузу, кураторам, ведущим, к профессии.

Для всех опрошенных средний показатель направленности на взаимоотношение составляет 52%, что превышает в 1,6 раза средний показатель направленности на себя и в 3,3 раза средний показатель направленности на другое. В четырех экспериментальных группах этот показатель выше среднего показателя и в двух – ниже. Высокий показатель процентного содержания направленности на взаимоотношения говорит о том, что участники эмоционально приняли друг друга, в группах возникла доверительная атмосфера и возможность первичного согласия относительно целей, возможных дел, лидерства.

Более подробно мы рассмотрели направленность на взаимодействие, выявив отдельные ее характеристики: взаимная симпатия; положительная установка; нейтральная установка; негативная установка.

Высказывания, свидетельствующие о положительной установке и взаимной симпатии в отношении друг к другу, составят, соответственно, 73 и 7%. Эффективность проводимых «групп знакомств» подтверждается тем фактом, что высказываний, свидетельствующих о негативной установке, всего лишь 2%.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что специально организованные групповые занятия для первокурсников положительно влияют на их социально-психологическую адаптацию.

В рамках данного исследования не ставилось целей определения связи темпов и качества социально-психологической адаптации на последующую успешность овладения профессиональными знаниями и навыками первокурсников. Однако существуют экспериментальные исследования других авторов, подтверждающие такую связь, а кроме того, элементарное снижение ситуативной тревожности первокурсников и актуализация у них направленности на взаимодействие с другими являются сами по себе теми результатами, к которым могут стремиться в своей деятельности педагоги-психологи в учреждениях среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Белов, А. Ф. Психологические характеристики индивидуальных тактик адаптации к дополнительному респираторному сопротивлению / А. Ф. Белов, Ю. Ю. Бяловский // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 119-125.
2. Каган, В. Е. Психогенные формы школьной адаптации / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89-95.
3. Рубцов, В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49-59.
4. Руденский, Е. В. Кризис механизмов адаптации личности и проблемы педагогического общения / Е. В. Руденский // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 189-196.

5. Сухарев, А. В. Этнофункциональный подход к психологическим показателям адаптации человека / А. В. Сухарев, И. Л. Степанов, А. Н. Струкова, С. С. Луговской, Н. Н. Халдеева // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 84-96.

Профессиональная рефлексия преподавателя и развитие педагогической деятельности

А. Ю. Швацкий

Общество на современном этапе развития предъявляет высокие требования к уровню педагогического профессионализма, а потому для эффективного решения профессиональных задач преподаватель должен уметь решать неординарные задачи, принимать нестандартные решения, правильно оценивать педагогические ситуации, выбирать оптимальные стратегии действия и противостоять трудностям, что определяется не только наличием необходимого запаса предметных и методических знаний и умений, но уровнем развития профессионального педагогического сознания.

Применение деятельностного подхода к анализу профессионального педагогического сознания позволяет рассмотреть его как деятельностно-организованное рефлексивное сознание, которое ориентирует педагога на непрерывную рефлексию своей деятельности и развитие способности к целеполаганию, проектированию и контролю своей профессиональной деятельности.

Существует два способа реализации профессионального сознания. Во-первых, это внешняя рефлексия, когда педагог не выходит за пределы своей профессиональной жизни и деятельности. Во-вторых, это внутренняя рефлексия, когда педагог выходит за пределы «бытийного» сознания (В. П. Зинченко), ориентируясь на сознательное приобретение нового профессионального опыта и целостное переосмысление целей и содержания своей педагогической деятельности.

На наш взгляд, основным показателем высокого уровня развития профессионального педагогического сознания является его рефлексивность. Поэтому именно выход на второй уровень профессионального сознания – внутреннюю рефлексию – и отличает настоящего профессионала от обычного исполнителя, «развивающегося» преподавателя от «неразвивающегося» [1].

Как показали результаты нашего исследования, существуют статистически значимые различия в показателях рефлексивности между группами «развивающихся» и «неразвивающихся» преподавателей. Так, в первой группе высокий уровень развития профессиональной рефлексии был отмечен у 70% педагогов, а в группе «неразвивающихся» преобладают средний и низкий уровни развития рефлексии (55% и 30% соответственно).

Качественные различия в уровне сформированности профессиональной педагогической рефлексии выявлены и по степени осознанности педагогами барьеров профессиональной деятельности.

Было установлено, что высокая степень осмысления трудностей педагогической деятельности характерна для преподавателей с высоким уровнем профессиональной рефлексии. Таких педагогов по праву можно назвать субъектами педагогической деятельности, так как они четко осознают современные требования к уровню подготовки преподавателя, объективно оценивают уровень сформированности собственных профессиональных умений и навыков. Они в полной мере понимают свои слабые стороны и недостатки, которые мешают им успешно осуществлять педагогическую деятельность. Такие педагоги не только фиксируют эмоциональные (фрустрационные переживания, стрессовое состояние и др.) барьеры своей деятельности, но и, анализируя проблемные ситуации, указывают именно на предметно-операциональные, деятельностные барьеры, которые в первую очередь являются препятствиями на пути их профессионального роста. Поэтому при возникновении затруднений они ставят такие цели, которые непосредственно связаны с модернизацией операционального фонда их деятельности.

Средний уровень развития рефлексии характеризуется тем, что педагоги практически не осознают барьеры в своей профессиональной деятельности. Их поведение строится по принципу «беспроблемной стабильности»: достигнув определенного уровня профессионально-педагогической компетентности, педагог игнорирует те аспекты деятельности, которые могут нарушить состояние спокойствия и мнимой устойчивости. В беседе такие педагоги отмечали, что никаких проблем у них нет и не будет, потому что имеется необходимый уровень психологической, педагогической и методической подготовки.

Преподаватели с низким уровнем развития профессиональной рефлексии полностью поглощены учебным процессом и неспособны провести тщательный анализ психологических барьеров своей деятельности. В бланках ответов таких испытуемых часто упоминаются напряженные психические состояния, фрустрации и стрессы, связанные с признаками эмоциональных барьеров профессиональной деятельности, а предметно-операциональные барьеры, обусловленные использованием способов и средств осуществления деятельности, неадекватных условиям учебного процесса, как правило, не фигурируют. Если некоторые из респондентов и отмечали наличие предметно-операциональных затруднений, то объясняли их возникновение исключительно влиянием внешних обстоятельств (низкий уровень первоначальной подготовки обучающихся, отсутствие учебного материала и оборудования в достаточном количестве, сложность изучаемой темы и т.п.). Разрешая подобные проблемы, такие педагоги руководствуются ситуационной мотивацией, делая ставку на сиюминутную выгоду, забывая о целях и сущности педагогической деятельности [2].

Таким образом, обобщение результатов проведенного исследования позволяет нам выделить три уровня развития профессиональной педагогической рефлексии.

Высокий, или творческий, уровень педагогической рефлексии характеризуется наличием у педагога рефлексивно-конструктивной позиции к организации учебно-воспитательного процесса, сформированной способности к синте-

зирующей рефлексии собственной деятельности. В сфере смысло-жизненных ориентаций педагога с высоким уровнем рефлексии педагогическая профессия занимает одно из важных мест, и именно в этой сфере он стремится реализовать свои возможности. Он склонен к обстоятельному анализу и совершенствованию своей профессиональной деятельности, осознает ключевые барьеры деятельности и эффективные способы их преодоления. При проектировании своей деятельности такой преподаватель самостоятельно формулирует педагогические цели, выбирает адекватные методы и средства, эффективно контролирует процесс и всегда рефлексивует полученный результат.

Средний, или «стабильный», уровень развития рефлексии характеризуется наличием у педагога рефлексивно-пассивной позиции в отношении своей профессиональной деятельности, которая выражается в поддержании чувства самодостаточности и беспроблемности деятельности. Преобладающими являются полагающая рефлексия и ситуативный характер субъективного контроля. В системе ценностно-смысловых ориентаций педагога профессиональная деятельность занимает не последнее, но и далеко не первое место, а значит, чаще всего такие преподаватели склонны к шаблонизации, алгоритмизации своей деятельности, что в итоге приводит к профессиональному застою и деградации, но при наличии благоприятных внешних обстоятельств они в состоянии встать на путь профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Низкий, или репродуктивный, уровень рефлексии отражает поглощенность педагога непосредственным процессом осуществления своей профессиональной деятельности, которая не дает ему возможности встать в рефлексивную позицию. Такой преподаватель может быть хорошим «ремесленником», но используемые методические приемы и средства механически переносятся из одной учебной ситуации в другую без критического анализа и необходимой корректировки. Барьеры профессиональной деятельности не осознаются, а все трудности в профессиональной сфере объясняются только влиянием внешних, неконтролируемых факторов. Часто звучащие заявления о необходимости и готовности к повышению профессионального мастерства не подтверждаются практическими действиями. Позиция исполнителя в профессиональной деятельности сочетается с безразличным или явно отрицательным отношением к профессии педагога.

Библиографический список

1. Нечаев, Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н. Н. Нечаев. – М., 2005. – 90 с.
2. Швацкий, А. Ю. Психологические условия развития профессиональной педагогической деятельности / А. Ю. Швацкий. – Орск : Изд-во Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2014. – 175 с.

9. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Стратегии поведения в стрессовой ситуации

О. С. Антонович

Последние исследования учёных в области психологии, человеческого поведения и сознания доказывают, что стресс, действительно, является естественной составляющей человеческой жизни. Другими словами, стрессовые ситуации были, есть и будут. Следовательно, уметь управлять своим эмоциональным состоянием и поведением в стрессовой ситуации очень важно.

В рамках данной статьи под стрессом мы будем понимать состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах. Понятие «стресс» было введено канадским физиологом Г. Селье (1936) при описании адаптационного синдрома. Стресс может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на деятельность, вплоть до ее полной дезорганизации.

Стресс может наступить в случае, когда в жизни человека происходят резкие перемены, причем как в худшую, так и в лучшую сторону. Он не успевает быстро адаптироваться и приспособиться к новым условиям, а результатом является стресс. Вот некоторые конкретные причины:

- вы вынуждены заниматься делами, не доставляющими вам удовольствия;
- нехватка времени;
- неудовлетворенность жизнью;
- не с кем поговорить о наболевшем;
- вас не уважают ни на работе, ни дома;
- долги и обязательства и т. д.

В стрессовой ситуации человек обычно начинает себя накручивать – негативные мысли наслаиваются друг на друга, создавая ощущение, что близок конец света. Психолог Трэвис Брэдбери советует остановить поток непродуктивных, катастрофических образов, просто записав их. Это позволит вам на минуту остановиться, перестать паниковать и сосредоточиться на составлении списка своих ожиданий и страхов. Написанные на листочке слова «никогда», «навсегда», «самый ужасный», «конец всего» выглядят менее убедительно, чем когда проносятся в голове, создавая чудовищные картины.

Рассмотрим практические упражнения, способствующие снятию напряжения в стрессовой ситуации.

1. Медленно сделать глубокий вдох через нос. На пике вдоха задержать дыхание и выдохнуть как можно медленнее. Выполняя дыхание, представить, что из вас выходит стрессовое состояние.

2. Увлажнить губы и расслабить уголки рта и плечи. Сосредоточится на положении тела. Тело – отражение эмоций. Постараться изменить его положение.

3. Осмотреть обстановку вокруг себя, все мелкие детали и вещи, концентрируясь на этом процессе и на каждом отдельном предмете. Это поможет отвлечься и переключить внимание.

4. Можно выйти из помещения туда, где можно остаться наедине со своими мыслями. Это может быть другая комната или свежий воздух.

5. Встать и поставить ноги на ширине плеч, наклониться вперед и расслабиться. Голова, руки и плечи должны спокойно свешиваться вниз. Дыхание спокойное. Провести в таком положении 1-2 минуты, а потом медленно поднять голову.

6. Отвлечься. Заняться стиркой, уборкой или мытьем посуды. Физическая деятельность отвлечет от стрессовой ситуации.

7. Повторение вслух позитивных аффирмаций, которые помогут изменить эмоциональное состояние человека:

- Я обладаю великолепным качеством – умением бороться.
- Теперь я учусь справляться с задачами с помощью любви.
- Я готова и намерена это делать.
- У меня бездна терпения. Я расслабляюсь.

По мнению медиков, победить стресс можно с помощью диеты и физических упражнений. Во время последних человеческий организм получает эмоциональную разрядку, позволяющую снять психическое напряжение. Соответственно, пребывая в хорошей физической форме, человек использует на полную мощность свои интеллектуальные способности, его нервная система работает без сбоев, и организм имеет те ресурсы, которые ему необходимы для подавления стрессовой ситуации.

В заключении хочется напомнить, что, кроме всех негативных последствий для здоровья, стресс страшен тем, что он ухудшает качество жизни. Мы теряем драгоценное время, которое могли бы использовать для радости и позитивных эмоций. Важно понимать, что без проблем обойтись нельзя, но рано или поздно на смену плохому всегда приходит хорошее.

Библиографический список

1. Гринберг, Дж. С. Управление стрессом / Дж. С. Гринберг.– СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
2. Жариков, Е. С. Психологические средства стрессоустойчивости / Е. С. Жариков. – М. : Моск. кадровый центр, 1990. – 32 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

**О программе «Рука в руке»
(из опыта работы с детьми с ограниченными возможностями)**

Т. Т. Бикмурзина

Лучше зажечь одну маленькую
свечку, чем проклинать темноту.
Конфуций

Нарушения опорно-двигательного аппарата – одна из распространенных патологий, связанная с поражением центральной нервной системы. Ведущими в клинической картине нарушений являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем. Эта категория детей, в силу сложной структуры дефекта, сочетания двигательных расстройств с психическими и речевыми, нуждается в ранней комплексной помощи, позволяющей реализовать их компенсаторные возможности. Многолетний опыт отечественных и зарубежных специалистов, работающих с детьми с церебральным параличом, показал, что чем раньше начата реабилитация этих детей, тем она эффективнее и лучше ее результаты. Поэтому своевременно начатая коррекционная работа с особыми детьми имеет важное значение в ликвидации дефектов речи, зрительно-пространственных функций, личностного развития.

Но зачастую многие дети с ограниченными возможностями здоровья, особенно в сельской местности, лишены возможности посещать ДОО компенсирующего вида и реабилитационные центры по причине их отсутствия. В подавляющем большинстве российские дети-инвалиды не имеют возможности использования современных высокоэффективных зарубежных технологий реабилитации. Дети, живущие в небольших городах и селах, в силу объективных причин, практически не получают даже абилитационного минимума. Самое большое событие в их жизни – больница или санаторий один раз в год. Дети с церебральным параличом (при незначительных нарушениях психомоторных функций) попадают в детские сады общеразвивающего вида уже в старшем дошкольном возрасте, что значительно снижает эффективность коррекционно-развивающей работы и ее результативность. Но зачастую детям-инвалидам дорога в детский сад закрыта навсегда.

В нашем детском саду уже 5 лет организовано обучение таких особых детей на дому. Преимущество мы отдаем детям с нарушением опорно-двигательного аппарата, опираясь на личный опыт.

В результате работы с детьми сложилась своя система работы. Нами была разработана программа «Рука в руке», направленная на развитие познавательной активности, речевое развитие, социальную адаптацию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Данная программа дает возможность ребенку-инвалиду получать комплексную реабилитационную помощь, не выходя из дома, без ежедневного привлечения специалистов-реабилитологов, без дорогостоящего импортного оборудования. Стержнем авторской абилитационной

технологии является положение о том, что процесс двигательной абилитации и реабилитации необходимо сочетать одновременно с психолого-педагогической коррекцией на основе комплексного подхода.

Основными принципами коррекционно-педагогической работы при этом являются:

- гармонизация окружающей среды приемами педагогического оптимизма; сопровождение движений речью должно носить яркую положительную эмоциональную окраску;

- раннее начало абилитационных мероприятий; сопровождение речью не только пассивной или активной гимнастики, но и приемов массажа, действий по уходу за ребенком, как можно больше петь ребенку песен, читать детских стихов, потешек, пестушек;

- организация работы в рамках интересной для ребенка деятельности (игры, предметные действия, занимательные упражнения, театрализация, интересное общение);

- творческий характер комплексных упражнений по развитию двигательных, психических и речевых функций;

- наблюдение за динамикой в двигательной и психической сфере;

- тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка;

- развивающий характер коррекционных занятий.

Вся программа делится на блоки.

Блок 1. Общеразвивающий блок. Воспитательно-образовательная работа с ребенком строится на основе программы, по которой работает дошкольное учреждение – программа «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, М. А. Васильевой. По результатам оценки уровня интеллекта, личностного развития ребенка и общих способностей, ребенок определяется в соответствующую возрастную группу.

Блок 2. Психологический блок. Направлен на развитие зрительно-моторного гнозиса на основе представлений о величине, форме, цвете, развитии целостного восприятия, тактильно-кинестетической чувствительности. Коррекция и развитие устойчивости, объема, концентрации и произвольности внимания, развитие пространственных ориентировок и временных представлений, развитие памяти. Развитие наглядно-образного мышления, формирование мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, исключения, обобщения.

Блок 3. Физкультурно-оздоровительный блок «Театр исцеляющих и развивающих движений»: комплексные упражнения творческого характера. В данный блок включена авторская система И. Б. Малюковой. Программа И. Б. Малюковой включает в себя около тысячи комплексных упражнений творческого характера – серий специальных двигательных режимов, окрашенных художественным словом, которые направлены на всестороннее развитие ребёнка. Своеобразная нейродинамическая ритмопластика – это синтез поэзии, театра, хореографии, физкультуры, психогимнастики, стретчинга, образных танцевальных, логоритмических комбинированных игровых упражнений. Она способствует совершенствованию навыков сознательного владения своим те-

лом; развитию крупной и мелкой моторики, чувства ритма, координационных способностей; общему оздоровлению организма.

В данный блок включается «Театр исцеляющего дыхания» (упражнения дыхательной гимнастики в форме игровых процедур), гимнастика для глаз (для коррекции нарушений зрения), «Театр исцеляющих прикосновений» (используется массаж как оздоровительная процедура и тактильная гимнастика). Упражнения просты и доступны для педагога и ребенка, что не требует специальной медицинской подготовки.

Возможности ребенка-инвалида ограничены поражением центральной нервной системы. Длительная нагрузка на один участок мозга приводит к быстрому утомлению его, поэтому продолжительные занятия приносят больше вреда, чем пользы. На занятиях приходится каждые пять минут переключать внимание ребенка на другой вид деятельности, чтобы снова вернуться к исходной. В противном случае он перестает воспринимать не только учебный материал, но и самого педагога. Поэтому при организации занятий необходимо руководствоваться комплексным принципом, сочетая упражнения из всех 3 блоков.

Занятия проводятся два раза в неделю. Одно занятие организуется на дому, другое в детском саду, в кабинете педагога-психолога, для социально-средовой адаптации ребенка. Дети-инвалиды имеют возможность посещать мероприятия в детском саду, учитывая при этом желания детей и их родителей.

Семьи, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, сталкиваются со специфическими проблемами, испытывают затруднения в их решении: некомпетентность в вопросах воспитания и развития аномального ребенка; незнание родителями элементарных психолого-педагогических знаний для коррекционного обучения и воспитания ребенка в домашних условиях в доступном для него формате; искажение контактов с окружающим социумом и, как следствие, отсутствие поддержки со стороны социума и т. д. Утрата навыков психоэмоциональной гигиены – умений подмечать, словесно обозначать, когнитивно перерабатывать и осмысленно переживать своё эмоциональное состояние – приводит семью, особенно с ребёнком-инвалидом, к тяжёлым последствиям в виде эмоциональной разобщённости, утраты внутреннего контакта с детьми, понимания их личной жизни и внутренних проблем.

Для более успешного развития ребёнка важен не только благоприятный психологический климат в семье, но и сохранение контактов семьи с друзьями, коллегами, с миром. Важно, чтобы семья не замыкалась в своём горе, не уходила «в себя», не стеснялась своего ребёнка. Сохраняя контакты с социальным окружением, родители способствуют как социальной адаптации ребёнка, так и гуманизации общества, формируя у здоровых его членов правильное отношение к больному ребёнку, сочувствие и желание оказывать ему помощь.

Учитывая всё это, через реализацию программы «Рука в руке» мы стараемся создавать максимум условий для вхождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями в реабилитационную работу. С этой целью проводим анкетирование родителей с целью выявления: социального статуса семьи, потребностей в оказании консультативной помощи, владения ре-

абилитационной культурой, отношения к ребенку, окружающим, действительности в целом. Предлагаем родителям ассистировать в абилитационном процессе: на коррекционно-воспитательных занятиях, в ходе формирования социально-бытовой ориентации. Привлекаем родителей к организации коррекционно-развивающих мероприятий. Проводим индивидуальные консультационные беседы, где семьи обучаются основам психолого-педагогической, социально-трудовой реабилитации детей. Оформляем стендовые консультации в «Уголке для родителей» в кабинете педагога-психолога. Нами организована работа по включению детей и родителей в социокультурные мероприятия детского сада и района.

По результатам диагностики, можно сказать, что предлагаемая система приносит свои плоды. Дети стали более активными и бодрыми, внимание устойчивее, повысилась работоспособность, появились элементы абстрактно-логического мышления. Наблюдается динамика в обращенной речи – выполнение простых речевых инструкций, понимание обращенной речи на бытовом уровне, часто используя мимику и жесты. У ребенка повышается познавательная активность, интерес к совместной деятельности со взрослым, снижается психоэмоциональное и мышечное напряжение. Комплексные занятия переводят маленького ребенка из объекта психолого-педагогического воздействия в субъект. В процесс абилитации вовлекается семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, родители становятся партнерами педагога.

Работать с детьми-инвалидами очень трудно. Собирая по крупицам малые успехи ребенка, мы с родителями радуемся им как большим, невероятным достижениям. Консультируя родителей, поддерживая их, мы заставляем понять, что предрассудки в отношении физического уродства – результат невежества, а не негативного отношения к конкретному ребенку. И поэтому собственная свобода ребенка удовлетворяет потребность его в социальных контактах, появляться в общественном месте – это главнее и важнее, чем избегать окружающих.

Библиографический список

1. Малюкова, И. Б. Абилитация детей с церебральными параличами. Формирование движений. Комплексные упражнения творческого характера / И. Б. Малюкова. – М. : Гном и Д. – 2011. – 112 с.
2. Малюкова, И. Б. Здоровьесберегающие технологии в детском саду и в начальной школе : учебно-методическое пособие / И. Б. Малюкова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. – 25 с.
3. Малюкова, И. Б. Игровой самомассаж кистей рук / И. Б. Малюкова // Начальная школа плюс до и после. – 2008. – № 2. – С. 42-46.

Развитие профессиональной мотивации молодых педагогов и условия ее оптимизации

О. В. Горшенина, Е. В. Кондракова

Актуальность изучения проблемы развития профессиональной мотивации молодого педагога диктуется, прежде всего, возросшими требованиями к профессиональной подготовке, умению применять на практике психологические знания, современные педагогические технологии [7]. Изучение мотивов профессиональной деятельности позволяет психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности профессиональной деятельности молодого педагога: планировать научно-методическую работу, правильно осуществлять отбор содержания, форм обучения.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Мотивация является одним из важнейших компонентов педагогической деятельности [3, с. 347], под которым понимается «...совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности» [2, с. 18]. Наряду с этим мотивация «означает то объективное, в чем... потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность» [6, с. 225], то есть определяет её цель. Соответственно, мотивация придаёт деятельности человека определённый смысл, «давая ему... перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют своё значение» [1, с. 122]. Таким образом, мотивация педагога является тем ключевым условием, которое определяет успешность, эффективность его деятельности.

В исследовании мы исходим из предположения, что оптимизация профессиональной мотивации молодого педагога будет эффективна при условии включения в научно-методическую работу методов активного обучения (ролевая игра, метод мозгового штурма), элементов тренинга профессионального общения, направленных на осознание значимости выбранной профессии, развитие оптимальной профессиональной мотивации организационно-коммуникативных навыков и личностных качеств.

С целью выявления преобладающего типа профессиональной мотивации, определения коммуникативных и организаторских склонностей молодого педагога мы использовали следующие диагностические методики: «Методика по определению коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) [4]; «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)».

По результатам исследования, нами выявлен ряд проблем, среди которых – низкий уровень мотивации профессиональной деятельности, отсутствие стремления к самосовершенствованию и саморазвитию, низкий уровень профессиональной адаптации, связанный с трудностями в освоении способов профессиональной деятельности, приспособлении к условиям труда, педагогическому коллективу; трудности в установлении коммуникативных контактов, слабо развитые организаторские способности.

Исходя из выявленных проблем, авторами было разработано содержание научно-методической работы по оптимизации профессиональной мотивации молодых педагогов.

Цель научно-методической работы состояла в формировании профессиональной мотивации молодых педагогов путём расширения спектра коммуникативных умений и навыков педагогов, развития профессиональных качеств личности.

Основные задачи, решаемые в ходе реализации научно-методической работы:

1. Способствовать осознанию молодыми педагогами значимости выбранной профессии.
2. Способствовать осознанию молодыми педагогами собственных личностных качеств и развитию профессионально важных качеств.
3. Повысить ориентацию на профессиональную и деловую направленность как одну из важных составляющих профессии педагога.

Организация научно-методической работы с молодыми педагогами осуществлялась в контексте компетентностного подхода. Реализация содержания научно-методической работы осуществлялась в рамках «Школы молодого педагога».

На первом занятии мы использовали один из методов активного социально-психологического обучения – мозговой штурм по теме «Цель педагогической деятельности». Данный метод был направлен на включение в работу всех молодых педагогов, он позволял выслушать мнение каждого, быстро генерировать множество идей.

В ходе мозгового штурма молодые педагоги формулировали цель педагогической деятельности следующим образом:

- осуществлять образовательно-воспитательную работу с детьми;
- содействовать развитию неповторимой индивидуальной личности ребенка;
- обеспечивать равные стартовые возможности учащихся при получении образования;
- вовлекать родителей в воспитательно-образовательный процесс ДООУ и др.

В целом мозговой штурм показал, что молодые педагоги осознают суть педагогической деятельности, обнаруживают стремление к профессиональному росту и развитию, осознанность выбора своей будущей профессии, убежденность в значимости труда педагога для развития личности ребенка, правильно понимают ее цели и задачи.

Дальнейшая работа с молодыми педагогами представляла собой проведение элементов психологического тренинга в рамках тренинга педагогического общения.

Психологический тренинг, на наш взгляд, является наиболее эффективным методом развития профессиональной мотивации через приобретение, анализ и переоценку собственного жизненного опыта. Тренинг направлялся на

формирование мотивов профессиональной деятельности, формирование образа «Я-профессионала» как системообразующего компонента функциональной структуры развития профессиональной мотивации личности.

Достижение цели тренинга обеспечивалось решением следующих задач: создание благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе; расширение возможностей самопознания («Я в профессии»); развитие профессиональной гибкости; создания мотивации самосовершенствования молодого педагога.

Тренинг включал два этапа, каждый из которых имел свои специфические задачи. В ходе первого этапа происходило включение в групповую работу, познание себя как субъекта межличностного взаимодействия.

На втором этапе рассматривалась взаимосвязь индивидуально-личностных особенностей и требований, предъявляемых профессией, формировался образ «Я-профессионала».

В ходе тренинга настрой на позитивное общение и сотрудничество осуществлялся в процессе упражнений «Бейдж», «Взаимные презентации», которые направлялись на развитие коммуникативных умений; акцентирование внимания участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самом себе.

В процессе упражнения «Крабы» развивались коммуникативные умения: умение договариваться, координировать свои движения; сплочение коллектива; создание атмосферы свободы и открытости, доверия в группе; развитие рефлексивных навыков.

В упражнении «Объявление» участникам тренинга предлагалось написать объявление «Ищу напарника», отразив педагогические и профессиональные качества, пожелания к кандидату в напарники. Данное упражнение заканчивалось мозговым штурмом, в результате которого участниками тренинга были выделены такие важные профессиональные качества педагога, как общая эрудиция, стремление к самосовершенствованию, умение передавать знания и формировать умения и навыки у воспитанников, умение осуществлять индивидуальный подход к детям, педагогический такт, разумная требовательность и доброжелательность, любовь к профессии, терпение и настойчивость, коммуникативные умения, эмоциональность, добросовестность и др.

В упражнении «Объявление» у молодых педагогов формировались коммуникативные навыки, они подводились к осознанию качеств, необходимых для позитивного общения между коллегами по работе.

Развитию рефлексивных навыков, осознанного отношения к выбранной профессии способствовало упражнение «За двумя зайцами» (по мотивам методики Е. А. Головахи). Участникам предлагалось прочитать суждения о профессиях и выбрать два из них, наиболее соответствующих собственным взглядам. В ходе обсуждения данного упражнения мы отмечали, что для большинства участников характерна профессиональная мотивация.

Работа с молодыми педагогами по освоению способов профессиональной деятельности осуществлялась в рамках семинара-практикума по теме «От рождения до школы». Цель данной научно-методической работы заключалась в формировании целостного представления о возрастных особенностях детей дошкольного возраста, специфике педагогической работы с ними.

В рамках данного вида работы предусматривалась организация наблюдений за работой коллег, взаимопосещений занятий, педагогического наставничества.

Эффективность научно-методической работы определялась по положительной динамике в формировании коммуникативных навыков, убежденности молодых педагогов в правильности выбора профессии, повышении мотивации к развитию и саморазвитию в профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа позволяет сделать выводы о результативности гипотетически выдвинутых условий оптимизации профессиональной мотивации молодых педагогов.

Библиографический список

1. Асеев, В. Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности / В. Г. Асеев. – М. : Наука, 1974. – 122 с.

2. Афанасьева, Т. Н. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Книга 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров : методическое пособие / Т. Н. Афанасьева, Н. В. Немова ; под ред. Н. В. Немовой. – М. : АПКИПРО, 2004. – С. 18.

3. Балашов, М. М. Проблемы готовности молодых учителей к инновационным процессам в образовании / М. М. Балашов, М. И. Лукьянова // Проблемы адаптации учителя к профессиональной деятельности : сборник статей / под ред. Н. Н. Никитиной. – Ульяновск : ИПКПРО, 1998. – С. 347.

4. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Майнулов. – М. : Издательство Института психотерапии, 2002. – С. 263-265.

5. Мыскин, С. В. Формирование системы мотивации учительского труда / С. В. Мыскин, С. Д. Сазонова и др. // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 2. – С. 14-18.

6. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания / С. Д. Поляков. – М. : Новая школа, 2004. – 304 с.

7. Ямбург, Е. А. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. – М. : «Просвещение», 2014. – 175 с.

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста

Е. В. Донцова

Без памяти нет традиций, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности.

Г. Н. Волков

О важности приобщения ребенка к культуре своего народа написано много, поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живешь. Поэтому детям необходимо знать и изучать культуру своих предков. Акцент на знание истории народа, его культуры поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов. Именно нравственно-патриотическое воспитание является одним из важнейших элементов общественного сознания, именно в этом основа жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений. Понимая актуальность данной проблемы на современном этапе, считаем, что формирование личности дошкольника невозможно без воспитания с детских лет уважения к духовным ценностям.

Дошкольное детство – важнейший период становления личности человека, когда закладываются нравственные основы гражданских качеств, формируются первые представления детей об окружающем мире, обществе и культуре. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций. Он испытывает сильное желание включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что конечно, ему еще недоступно. Он стремится к самостоятельности. Из этого противоречия рождается игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых. Изменяется место ребенка в системе отношений, развивается способность к идентификации с людьми, образами героев художественных произведений. Происходит усвоение норм поведения, а также различных форм общения. Ребенок начинает осознавать, что он индивидуальность.

В дошкольном возрасте чувства господствуют над всеми сторонами жизни: ребенок переживает то, что с ним происходит, что его окружает; переживание этого отношения к окружающему составляет сферу чувств и эмоций ребенка. Чувства ребенка – это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает в форме непосредственного переживания.

В дошкольном детстве ребенок осваивает социальные формы выражения чувств. Чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными. Формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

У ребенка-дошкольника формируются личностные качества, связанные с отношениями к людям. Это, в первую очередь, внимание к человеку, к его за-

ботам, бедам, переживаниям, успехам и неудачам. Сочувствие и заботливость по отношению к людям проявляются у многих детей-дошкольников, причем не только в игровых ситуациях, но и в реальной жизни. К концу дошкольного детства внешние чувства все чаще становятся мотивами поведения ребенка. Посредством чувств происходит регуляция поступков, действий, желаний ребенка сообразно установленным этическим, эстетическим требованиям общества.

Эмоции играют важную роль в регуляции детской деятельности, в становлении ценностных ориентаций и отношений. Результаты деятельности детей и взаимоотношения между ними способствуют актуализации эмоций, сложившихся ранее в опыте ребенка, а также перестройке или возникновению социальных эмоций. Ребенок в дошкольном возрасте постигает значение этических эталонов через рассудочное эмоциональное общение со взрослыми или другим ребенком. Этические эталоны выступают в качестве взаимосвязанных полярных категорий добра и зла. Старший дошкольник во многих случаях уже в состоянии разумно объяснять свои поступки, пользуясь для этого определенными нравственными категориями, а значит, у него сформировались начала нравственного самосознания и нравственной саморегуляции поведения. Нравственный опыт передается детям от взрослых и усваивается в процессе общения, наблюдения, подражания.

Таким образом, дошкольный возраст, как возраст формирования основ личности, имеет свои потенциальные возможности для формирования высших социальных чувств, к которым относится и чувство патриотизма. Если патриотизм рассматривать как привязанность, преданность, ответственность по отношению к своей Родине, то ребенка еще в дошкольном возрасте надо научить быть привязанным к чему-то, кому-то, быть ответственным уже в любом своем, пусть маленьком, деле. Прежде чем человек будет сопереживать бедам и проблемам Родины, он вообще должен приобрести опыт сопереживания как человеческого чувства. Восхищение просторами страны, ее красотой и богатством возникает, если научить ребенка видеть красоту вокруг себя. Прежде чем человек сможет трудиться на благо Родины, он должен уметь добросовестно и ответственно выполнять любое дело, за которое берется.

Нравственно-патриотическое воспитание ребенка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит формирование патриотизма как личностного качества.

Психологи утверждают: нравственные качества не могут возникнуть путем естественного «созревания». Их развитие и формирование осуществляется постепенно в процессе накопления и эмоционального освоения конкретных фактов, и зависит это от средств и методов воспитания, от условий, в которых живет ребенок.

Следует учитывать, что дошкольник воспринимает окружающую его действительность эмоционально, поэтому патриотические чувства к родному городу, к родной стране у него проявляются в чувстве восхищения своим городом, своей страной. Такие чувства не могут возникнуть после нескольких занятий. Это результат длительного, систематического и целенаправленного воздей-

ствия на ребенка. Воспитание детей осуществляется ежесекундно на занятиях, мероприятиях, праздниках, в игре и в быту. Работа строится таким образом, чтобы она проходила через сердце каждого воспитанника детского сада. Любовь маленького ребенка-дошкольника к Родине начинается с отношения к самым близким людям – отцу, матери, бабушке, дедушке, с любви к своему дому, улице, на которой он живет, детскому саду, городу [1].

В. В. Сухомлинский утверждал, что детство – это каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия.

Самостоятельно организовать такую деятельность ребенок не может. Это должен сделать взрослый, используя новые современные гуманитарные технологии [4].

Не случайно в нашем детском саду предусматривается изучение культурного наследия родного края через реализацию программы «Люби и знай родной свой край». Предлагаемая программа предназначена для реализации работы по патриотическому воспитанию в условиях дошкольного образовательного учреждения и рассчитана на 3 года для работы с детьми средней, старшей и подготовительной к школе группами. Программа является результатом творческого сотрудничества педагогов и родителей МБДОУ «Детский сад № 4» п. Адамовка.

Целью программы является воспитание гуманной, духовно-нравственной личности, достойных будущих граждан России, патриотов своего Отечества.

Система и последовательность работы по патриотическому воспитанию представлена следующим образом:

Детский сад – родная улица – поселок – район – область – страна, ее столица.

Общими сферами, определяющими структуру образовательного пространства, являются природа, социум, культура. В сферу «природа» входят неживая природа, животный и растительный мир, экологическая обстановка. В сферу «социум» входят история региона, народонаселение, материальное производство и хозяйственная деятельность, экономические и социальные отношения. В сферу «культура» входят язык, искусство, культурно-бытовые обычаи и традиции, образование и наука.

Реализация программы предполагает осуществление специально организованных занятий, в процессе которых дети получают знания, навыки по изучаемым темам. Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему. Отбор соответствующего материала позволяет сформировать у дошкольников представление о том, чем славен родной край.

Содержание программы «Люби и знай родной свой край» предполагает показать ребенку, что родной край славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми. Продолжением данной работы является знакомство детей с другими городами России, столицей нашей

Родины, гимном, флагом и гербом государства. Воспитание любви к своему Отечеству, гордости за свою страну сочетается с формированием доброжелательного отношения к культуре других народов, к каждому человеку в отдельности, независимости от цвета кожи, вероисповедания. Поэтому, безусловно, поддерживается интерес ребенка к людям других национальностей, рассказывается, где территориально живет данный народ, о своеобразии природы и климатических условий, от которых зависит их быт и характер труда.

Образовательной программой предусматривается ознакомление детей с климатом, растительностью, животным миром, памятниками природы Адамовского района.

Основной формой патриотического воспитания по программе являются тематические занятия. Кроме занятий, работа включает в себя игры, экскурсии, нерегламентированную деятельность детей по некоторым темам. Тематическое планирование способствует эффективному и системному усвоению детьми знаний о своей стране, родном крае, той местности, где они живут. Причем темы повторяются в каждой группе. Изменяется только содержание, объем познавательного материала и сложность, следовательно, и длительность изучения.

Выстраивая работу по патриотическому воспитанию дошкольников по предложенной системе, только с привлечением всех участников образовательного процесса – педагогов, родителей, учреждений (музеи, школы, библиотеки и т. д.), можно сказать, что мы добились успешной реализации программы.

Соприкосновение с прошлым России, родного края духовно обогащает ребенка, воспитывает гордость за свой народ, поддерживает интерес к своей культуре. Эффективность программы «Люби и знай родной свой край» определяет не создание лишь определенных представлений и знаний, а самое главное – формирование отношения ребенка к другим людям, природе, культуре своего и других народов, воспитывает гордость за свой народ, что обеспечивает личностное развитие ребенка дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Андреева, Н. Ф. Планирование работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Н. Ф. Андреева // Управление ДОУ. – 2005. – № 1. – С. 58-61.
2. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. Ф. Обухова – М. : МГППУ, 2006. – 460 с. – 5-8291-0174-2.
3. Смирнова, Е. Ю. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Ю. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 366 с. – ISBN 5-7695-2493-6.
4. Шаламова, Е. И. Организационно-методическая работа по ознакомлению детей с русской народной культурой / Е. И. Шаламова // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 10. – С. 50-53.

Формирование мотивационной готовности педагога к внедрению инновационных идей развития дошкольного образования

И. В. Ермолаева

Образовательный процесс в детском саду сегодня заключается в педагогическом общении воспитателей и специалистов в различных видах совместной с дошкольниками деятельности. Из общения с коллегами мы сделали вывод, что многим педагогам дошкольных учреждений нелегко перестроить педагогический процесс по-новому. Утверждение о неестественности учебной деятельности в виде традиционных занятий для дошкольников пока не осознается воспитателями в полной мере. Поэтому перед психологической службой в детском саду стоит задача – помочь воспитателям с огромным педагогическим стажем и сложившимися взглядами на организацию образования дошкольников понять, принять и успешно реализовать современные требования к построению образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится субъектом образования.

Сопровождающая деятельность педагога-психолога по обеспечению мотивационной готовности педагога к инновациям строилась по этапам. На первом этапе, изучив личностно-профессиональную компетентность педагогов, с помощью различного диагностического инструментария были обозначены структурные компоненты, которые нуждались в коррекции и развитии:

- мотивационный компонент (преобладала мотивация избегания неудачи; перестраивалась на потребность во взаимодействии с ориентацией на успех);
- самооценка (приближение существующей самооценки к адекватной);
- коммуникативные, организаторские и рефлексивные навыки (большинство педагогов желали повысить свой уровень овладения).

Тем самым было зафиксировано наличие актуальной педагогической проблемной ситуации. С учетом имеющихся наличных средств выбраны направления относительно методов ее решения посредством использования интерактивных методов и форм работы.

На втором этапе работы разрабатывалось и внедрялось психолого-педагогическое сопровождение педагогов, направленное на развитие обозначенных выше структурных компонентов личностно-профессиональной компетенции. Особенностью программы являлось то, что предложенная система работы осуществлялась через создание общего информационного поля для педагогов и работу в психолого-педагогической гостиной, которая включала в себя: групповые дискуссии, ролевые и деловые игры (вербального и невербального общения), механизмы исследовательской работы, психологических тренингов и рефлексии, элементы имаго- и арттерапии.

Перечисленные формы работы основаны на идее ответственности и инициативы самих обучающихся, что меняло тактику психолого-педагогического сопровождения, осуществляя смещение с односторонней активности психолога на самостоятельное обучение, ответственность и активность педагогов, способствуя тем самым развитию компетенций.

Организация работы предполагала следующие методы:

- знакомство с теоретическими вопросами, представляющее оптимальное решение педагогической проблемы;
- дискуссию, содействующую осмыслению предъявленного материала;
- интерактивные упражнения, вооружающие набором профессиональных умений, технологическим инструментарием.

Работа состояла из ряда заданий, которые направляли ее в нужное русло, но внутри каждого задания педагоги были абсолютно свободны. Они каждый раз вынуждены были осуществлять выбор пути исследования, выбор средств достижения цели, выбор темпа работы, выбор формы предъявления результата.

Таким образом, психологическая гостиная, ведущая целенаправленную работу с педагогами по совершенствованию и развитию личностно-профессиональной компетентности, стала важным звеном методической службы, что способствовало рациональному распределению функций между членами коллектива, в формировании готовности педагога к внедрению инновационных идей развития дошкольного образования.

На третьем этапе работы с учетом изменений в специфике педагогического коллектива МДОАУ «Детский сад № 38 «Солнышко» г. Орска» разрабатывался учебный план программы повышения квалификации педагогов ДОУ «Обновление содержания дошкольного образования» и программы сопровождения молодых специалистов «Школа молодого педагога».

Изучение мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) обнаружило у большинства обследуемых оптимальные сочетания мотивов педагога, то есть мотивационные комплексы с высоким весом внутренней и внешней положительной мотивацией [1, с. 84-86]. Это говорит о достаточно хорошо сформированной профессиональной позиции педагогов, оказывающей направляющее влияние на инновационные процессы.

Поэтому обеспечение мотивационной готовности педагога к внедрению ФГОС планируем продолжать через стимуляцию активного саморазвития и готовности к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.

Решение данных задач предполагается осуществлять через работу методической и психологической служб дошкольного учреждения, через создание общего информационного поля для педагогов, реализуя программу повышения квалификации педагогов ДОУ «Обновление содержания дошкольного образования».

Библиографический список

1. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности : теория, методы исследования, практикум / авт.-сост. А. А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.– С. 84-86.

Психологические условия формирования социально-психологического климата в дошкольном образовательном учреждении

А. А. Катерина, И. А. Нуждова

В современных условиях в рамках эффективности деятельности любой организации возрастает интерес к такому явлению, как социально-психологический климат, под которым понимают характер взаимоотношений между людьми, состояние групповой психики, обусловленное особенностями жизнедеятельности. Не исключено, что и в дошкольных образовательных учреждениях проблема сохранения благоприятного климата достаточно актуальна.

Коллектив педагогов ДООУ представляет собой определенную социальную систему, в которой взаимодействуют и сотрудничают люди с самыми различными индивидуальными особенностями, чертами характера, типом темперамента. Немаловажное значение в сохранении положительной атмосферы в детском саду отводится руководителю дошкольной образовательной организации.

Специфика управления образовательными учреждениями рассматривалась в работах В. С. Лазарева, Е. И. Рогова, В. А. Сластенина, Г. Л. Фриша.

Улучшению умений и навыков руководителей дошкольных образовательных учреждений посвящены исследования Н. С. Анциперовой, О. Ю. Барановой, К. Ю. Белой, М. Л. Левицкого, Л. В. Поздняк, Т. Н. Шевченко и других.

Закономерности педагогического управления были выделены Ю. К. Бабанским, Ю. В. Васильевым, Ю. А. Конаржевским, М. Н. Скаткиным, Т. И. Шамовой и другими.

В нашем исследовании мы предположили, что использование социально-психологического обучения в форме социально-психологических тренингов, игрового моделирования, групповых дискуссий, ролевых игр, мозгового штурма в процессе работы с педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации формирует положительный психологический климат.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МДОАУ № 46 «Фантазёры» г. Орска, в исследовании принимали участие 36 человек (воспитатели, младшие воспитатели, психолог, методист, педагоги дополнительного образования, руководитель ДООУ). Эксперимент проводился в три этапа: первый этап – констатирующий (с сентября по октябрь 2014), второй этап – формирующий (октябрь 2014 – январь 2015), третий этап – контрольный (февраль 2015).

На первом этапе мы использовали методику «Групповые роли», целью которой является определение роли каждого члена группы во взаимодействии; методику «Социометрическое исследование структуры взаимоотношений в группах», целью которой было изучение особенностей взаимоотношений в группе; методика «Сплоченность коллектива», позволяющая определить групповую сплоченность коллектива по показателям ценностно-ориентированного единства; методику «Изучение психологического климата коллектива».

Полученные данные по первой методике позволили нам выявить, что в исследуемом нами коллективе присутствуют все заявленные роли управленческой команды – это приносит положительный момент. Все педагоги выполняют определенные соответствующие роли в зависимости от своего типа личности: кто-то выдвигает идеи, кто-то их реализует, кто-то следит за правильностью их выполнения, ответственно подходит к этому, а кто-то доводит начатое дело до конца. Мы видим слаженность, последовательность действий, которые осуществляют члены коллектива в контексте своей роли. То есть в группах единая система работает.

В целом уровень взаимоотношений в коллективе является высоким, так как идет преобладание благоприятных статусных групп («предпочитаемые», «принятые») над неблагоприятными («пренебрегаемые», «отвергаемые»), о чем свидетельствуют результаты методики «Социометрическое исследование структуры взаимоотношений в группах».

Кроме того, данный коллектив можно считать сплоченным. Члены коллектива стараются помочь друг другу, являются веселыми, практически все выбирают одни и те же характеристики к особенностям своего коллектива. Однако, несмотря на то, что итоговый показатель групповой сплоченности составляет 70,3%, этого недостаточно. Необходимо стремиться к большей сплоченности группы, то есть развитию показателя ценностно-ориентированного единства.

Результаты исследования социально-психологического климата педагогического коллектива ДООУ на первом этапе позволяют говорить о том, что в группе преобладает положительный психологический климат. Многие члены коллектива являются веселыми, добродушными, стараются всегда поддержать друг друга, при взаимодействии со всеми членами группы с их стороны чувствуется поддержка. Педагогам доставляет удовольствие проводить время совместно, в процессе выполнения какой-либо деятельности.

Однако есть люди, которые не соглашаются с мнением большинства: считают климат в группе неблагоприятным. Выделяют отрицательные качества климата в коллективе, например: «Каждый считает свое мнение главным и нетерпим к мнению коллеги; порой успехи и неудачи вызывают зависть». То есть все-таки есть люди, которые нашли не только положительные, но и отрицательные качества своего климата, что, в свою очередь, сыграло роль на выявление средне-групповой оценки климата.

Таким образом, по результатам, психологический климат в группе благоприятный. Но стоит стремиться поддерживать положительный психологический климат в группе в связи с тем, что есть отрицательные качества группы, которые влияют на климат в ней.

На втором этапе (формирующем) мы разработали систему занятий социально-психологического обучения, включающую такие формы работы с педагогами, как семинары-практикумы, психологические игры, ролевые игры, дискуссии, тренинги и т.п. Они были направлены на создание положительной социально-психологической атмосферы; выработку интереса педагогов к совместной деятельности; создание психологической совместности; выработку

интеллектуальных мотивов; повышение познавательной активности; повышение компетентности в сфере общения и коммуникативных способностей; повышение степени сплоченности коллектива.

По результатам формирующего эксперимента нами было отмечено значительное изменение психологического климата в педагогическом коллективе. Если ранее общение между коллегами ограничивалось конкретными лицами, то в ходе проведения занятий, игр и тренинга взаимодействие охотно осуществлялось между всеми участниками. Многие педагоги принимали на себя новые для них роли и успешно с ними справлялись. Участники группы стали терпимее относиться к другим, к их ошибкам и недочетам, хотя ранее это выражалось в открытом негативном отношении. Отмечено, что теплые дружественные отношения, возникшие на занятиях и в ходе психологических игр и тренинга, были перенесены и на общение «вне аудитории», что является существенным показателем. Чтобы подтвердить наши наблюдения, нами был проведен контрольный, оценочный этап эксперимента, который показал, что реализованная нами программа существенно повлияла на психологический климат в коллективе. Улучшения психологического климата проявились в следующем:

- показатель групповой сплоченности составил 82,5%;
- 72% педагогов считают климат в группе благоприятным;
- в группе большинство педагогов имеют положительный социометрический статус;
- в группе отсутствуют педагоги со статусом «изолированные»;
- в коллективе присутствует единая система работы.

По результатам проведенной работы нами сделаны следующие выводы:

1. Психологическими условиями совершенствования социально-психологического климата являются: организация социально-психологического обучения в дошкольных образовательных организациях при своевременной диагностике и мониторинге социально-психологического климата.
2. Социально-психологическое обучение способствует развитию благоприятного психологического климата.
3. Активные методы социально-психологического обучения необходимо использовать в работе с педагогическим коллективом образовательной организации.

Библиографический список

1. Ариффулина, Г. Персонал вузов: фактор мотивации / Г. Ариффулина; эксперт Н. Бармакова // Справочник по управлению персоналом. – 2010. – № 9 (сентябрь). – С. 64-71.
2. Базаров, Т. Ю. Психология управления персоналом. Теория и практика : учебник для бакалавров по гуманитарным направлениям / Т. Ю. Базаров. – М. : Юрайт, 2014. – 381 с. : ил. – ([Бакалавр. Углубленный курс]) – ISBN 978-5-9916-3302-4.
3. Каюда, Г. П. Социально-психологический климат школьного коллектива / Г. П. Каюда // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 12. – С. 57-59.

4. Матяш, Н. В. Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие для вузов, обучающ. по спец. «Педагогика и психология» / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 96 с. – (Высшее профессиональное образование) – ISBN 978-5-7695-7079-7.

5. Панфилова, А. П. Социально-психологический климат в коллективе : учебное пособие для вузов / А. Н. Панфилова. – М. : Академия, 2011. – 240 с. – (Высшее профессиональное образование) – ISBN 978-5-7695-7187-9.

Проблема развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики

Л. З. Кувандыкова

В современном образовательном пространстве в связи с введением Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» возросли требования к уровню правовой подготовки всех участников образовательного процесса, в том числе и к выпускникам педагогического вуза.

Эти требования определяются и федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование», в которых установлена новая квалификация (степень) – бакалавр педагогики. А правовая компетентность бакалавра педагогики является прямым требованием ФГОС к результатам обучения.

Профессиональная деятельность бакалавра педагогики будет проходить в условиях динамичной модернизации образования: возникают новые виды образовательных учреждений; школы участвуют в экспериментальной и проектной деятельности; реализуется третье поколение федеральных образовательных стандартов. В этой связи значительно изменяются статусы, взаимоотношения и ответственность участников образовательных коллизий как в педагогическом вузе, так и в школьной практике.

Изменяется и образовательное законодательство, что создает новые правовые прецеденты.

Постоянно изменяются стереотипы поведения участников образовательного процесса: учащиеся, их родители и педагоги в проблемных ситуациях обращаются к интернет-ресурсам по защите прав учащихся. Сайты школ интенсивно реализуют диалог между родителями и педагогами по поводу правовых оснований того или иного решения в школьной жизни. Проблемные ситуации правовых отношений в образовании, которые недавно казались парадоксальными, приобретают все более реальные черты.

В целом бакалавру педагогики крайне сложно определить стратегию компетентной деятельности в изменяющемся правовом поле образования. Такой прогноз подтверждается анализом материалов школьной практики и СМИ, которые свидетельствуют об увеличении количества конфликтных ситуаций в образовательной среде, уходе молодых педагогов из школы, растущем недо-

вольстве родительского сообщества состоянием общего образования, его напряженном эмоциональном климате.

Мы считаем, что процесс развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики должен происходить не только в процессе профессиональной деятельности, а ранее, в учебном процессе вуза. В этом случае бакалавр педагогики приобретает умение самостоятельного правового развития, имеет определенный опережающий опыт разрешения проблемных ситуаций в правовых отношениях в образовании [2].

В этой связи возникает проблема развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики, сформированной в вузе для обеспечения статуса студента – будущего бакалавра педагогики как его готовности к решению профессиональных задач в правовом поле, осознанному и ответственному разрешению проблемных ситуаций правового характера, возникающих в профессиональной деятельности. Основываясь на структуре правовой компетентности, включающей специфические знания, умения и отношения, необходимо определить сущность процесса развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики и выявить характерные условия такого развития.

Среди факторов, обеспечивающих процессы развития, Т. С. Волох [1] определяет такие важные моменты, как поэтапное развитие (этапы ориентационный, теоретико-методологический, деятельностный) и наличие развивающих средств. В качестве развивающих средств, как доказал автор, выступают интегрированные знания педагогических дисциплин, накопление опыта решения педагогических задач социально-правового контекста. Так, Е. П. Башаева считает, что одним из факторов профессионального развития будущих бакалавров педагогики выступает развитие личностной рефлексии, которая в контексте правовой компетентности обеспечивает адекватные самооценку и оценку происходящего в правовой практике школы.

Существенным дополнением идей правового компетентностного развития будущих педагогов является работа М. П. Козловцева [3]. Исследователь с позиций аксиологического подхода выявил, что юридические знания в традиционной трансляции не обеспечивают в полной мере развития правовой компетентности будущего педагога. Автор доказал, что юридические знания будут способствовать развитию правовой компетентности будущего педагога, если их содержание будет адекватным профессиональной деятельности будущего педагога. Кроме того, в образовательном процессе педагогического вуза будет реализован практико-ориентированный курс с использованием педагогических ситуаций, требующих применения юридических знаний и умений разрешения противоправных конфликтов и предупреждения асоциального поведения обучающихся.

Проведенный нами ретроспективный анализ педагогических исследований, посвященных проблематике правовой компетентности будущих педагогов, позволяет утверждать, что в формировании и развитии правовых компетенций существуют различные факторы, влияющие на формирование и развитие правовой компетентности будущих педагогов.

Анализ исследований, определяющих процессы компетентностного развития (Э. Ф. Зеер, А. В. Кирьякова), представляет научные основания для определения трех взаимосвязанных процессов развития правовой компетентности – когнитивного, операционального и аксиологического развития [2].

Когнитивное развитие в аспекте правовой подготовки возможно по пути расширения объема знаний, углубления знаний по определенному направлению и интериоризации знаний.

Операциональное развитие предполагает увеличение объема освоенных умений, усложнение умений, интенсификацию умений, переход умений в навыки как автоматические действия.

Аксиологическое развитие в аспекте правовой подготовки определяется увеличением объема признаваемых ценностей, более глубоким осознанием той или иной ценностной позиции, актуализацией определенных ценностных отношений.

Определяя пути развития правовой компетентности будущего бакалавра педагогики, мы обращаемся к работам А. К. Марковой, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. В. Кирьяковой.

Рассматривая когнитивный аспект развития правовой компетентности, учитываем, что правовое обеспечение образовательной деятельности выполняет только обеспечивающую функцию (приоритетная и базовая – обучающая функция), правовые знания имеют тенденцию к быстрому обновлению, а в образовании вовлекаются все новые сферы человеческой жизнедеятельности (информатика, социология, политика, экология, психология). Таким образом, актуальным критерием развития когнитивных составляющих является расширение объема правовых знаний.

Что же касается правовых умений, то их объем и сложность ограничены правовым статусом бакалавра педагогики. В ближайшей перспективе маловероятна возможность автоматического применения правовых умений будущим бакалавром педагогики, скорее, речь идет об увеличении скорости рефлексии и оценки той или иной проблемной ситуации. Интенсивность применения правовых умений только нарастает в связи с динамикой развития правообразовательных отношений.

Развитие аксиосферы правовых компетенций определяется спецификой профессиональной деятельности будущего бакалавра педагогики – он несет полную ответственность за качество образования каждого своего обучающегося, но не принимает полной ответственности за всю его судьбу. В этой связи мы считаем важным актуализацию ответственного отношения к образовательному процессу.

Таким образом, развитие правовой компетентности будущего бакалавра педагогики можно рассматривать как процесс расширения объема правовых знаний, интенсификации правоприменительных умений и актуализации ответственного отношения будущего бакалавра к взаимодействию с участниками образовательного процесса на основе правовых норм.

Библиографический список

1. Волох, Т. С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя : на материале педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. С. Волох. – Омск, 2006. – 182 с.
2. Ерофеева, Н. Е. Оценка и восприятие самостоятельной работы в вузе (на материале анкетирования студентов и преподавателей) / Н. Е. Ерофеева, Л. З. Кувандыкова, Г. П. Шолохова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 4 (140). – С. 7-14.
2. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике // А. В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики, 2008. – 578 с.
3. Козловцев, М. П. Юридические знания как фактор развития правовой компетентности будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. П. Козловцев. – Оренбург, 2007. – 197 с.

Психологическое сопровождение исследовательской деятельности старшеклассников

Е. В. Науменко

Модернизация образовательной системы, происходящая по запросу социума, требует поиска новых или изменения проверенных временем технологий педагогической деятельности. В свою очередь, развитие информатизации позволяет на новом уровне использовать технологии обучения, хорошо зарекомендовавшие себя в условиях общеобразовательной школы.

Сама по себе идея использования исследовательской деятельности как технологии обучения не является новой. Подобные виды деятельности позволяют проявить активность и самостоятельность самим обучающимся. Технология исследовательской деятельности не преподносит готовых знаний. Как верно заметил Б. В. Всесвятский, «в исследовательском методе (методе исканий) в основу берется не знание, преподносимое детям в готовом виде, а организованные искания детей в окружающей жизни. Знание не дается как готовое, а получается в результате работы самих детей над тем или иным жизненным материалом». Это стимулирует природную любознательность, тягу к познанию, проявление у ребенка интереса к новому, позволяет избежать состояния скуки.

Педагог-психолог образовательного учреждения является непосредственным участником процесса формирования и развития исследовательских компетенций обучающихся. С этой целью используются различные формы взаимодействия, в том числе организация исследовательской деятельности обучающихся в области психологии.

Под исследовательской деятельностью понимается работа, связанная с поиском ответа на задачу с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие следующих этапов: постановка проблемы, изучение истории вопроса, выбор методов и практическое овладение ими, сбор собственного материала, анализ и обобщение, формулировка выводов. Это деятельность, главной целью

которой является образовательный результат, направленный на обучение детей, развитие у них исследовательского типа мышления.

Педагог-психолог, сопровождающий исследовательскую деятельность, особое внимание уделяет формированию у старшеклассников внутренней мотивации подходить к любой возникающей перед ним проблеме как научного, так и житейского плана с исследовательской, творческой позиции. Таким образом, при осуществлении исследовательской деятельности от обучающихся требуется, прежде всего, творческий подход и познавательная заинтересованность.

Организация исследований в рамках предмета психологии требует соблюдения некоторых специфических правил, с которыми не сталкиваются исследователи в других областях. В первую очередь, это связано с тем, что объектом изучения в психологии выступает сам человек. Школьникам, планирующим и проводящим работу в области психологии, необходимо соблюдать ряд морально-этических принципов: ненанесение ущерба испытуемому (широко известный принцип «Не навреди»), компетентность (насколько это возможно в рамках учебного исследования), беспристрастность и конфиденциальность информации, получаемой об испытуемом. Соблюдение этических принципов работы психолога позволяет формировать уважение к личности другого человека, толерантность и гуманизм. Ознакомление, обсуждение необходимости принципов происходит на подготовительном этапе. На этапе эмпирического исследования идет практическая реализация этических принципов в реальном взаимодействии школьника-исследователя с испытуемыми. Самостоятельная работа по сбору эмпирических данных позволяет ребенку оказаться в позиции взрослого, научиться вступать в контакт и организовывать работу группы людей, а также способствует развитию наблюдательности. При обработке полученных данных информация из одного вида преобразуется в другой (цифры, проценты, сравнительные таблицы, графики и т. д.). При подготовке рукописи школьник-исследователь знакомится с правилами оформления текста научной работы, осваивает технологические приемы этой деятельности. Публичное представление результатов исследования является обязательным этапом работы и реализуется в выступлении учащегося на школьных конференциях, городских и региональных конкурсах и фестивалях. И здесь психолог может помочь увереннее выступить и защитить исследование. Опыт показывает, что психологическая помощь нужна и тем ребятам, которые не добились призовых мест в конференции или конкурсе.

Необходимым в сопровождении является этап самоанализа и обратной связи с ребенком, где обсуждаются его успехи и трудности, полученные умения и навыки, что было особо интересно и понравилось, что не понравилось и т. д.

Тематика выполненных исследовательских работ в области психологии достаточно широка, но, в основном, связана с проблемами развития и возрастными особенностями («Проблема формирования конкурентоспособной личности выпускника», «Как перестать беспокоиться и начать жить», «Проблема

межнациональных конфликтов», «Проблема выбора профессии у старшеклассников» и т. д.).

Таким образом, исследовательская деятельность школьников в области психологии способствует формированию самостоятельности мышления, привычки тщательно обдумывать принимаемые решения и ход планируемых действий, а также позволяет эффективно сотрудничать с разными категориями людей, устанавливать новые контакты. Участие в исследовательской деятельности позволяет ребенку самому осознать и справиться с внутренними проблемами и переживаниями, то есть является своего рода методом коррекционно-развивающего воздействия.

Библиографический список

1. Леонтович, А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии / А. Леонтович // Народное образование. – 1999. – № 10.
2. Обухов, А. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А. Обухов // Народное образование. – 1999. – № 10.

Создание мотивационной образовательной среды в условиях дошкольного образовательного учреждения

Е. В. Таран, Н. Н. Насырова

В настоящее время перед педагогами, психологами и родителями остро стоит проблема психологической готовности дошкольников к обучению в школе. Что является причиной отставания ребенка в учении, которое впоследствии перерастает в неумение и нежелание учиться?

Готовность к обучению в школе формируется постепенно, на протяжении дошкольного детства, и зависит от условий, в которых развивается ребенок.

Каждый дошкольник – маленький исследователь, с радостью и удивлением открывающий для себя мир. Любознательные от природы, дети в дошкольном возрасте полны желания учиться. Прочные знания, умения и навыки они приобретают в процессе активной познавательной деятельности. Поэтому поддержка у дошкольников познавательного интереса является одной из важнейших задач в дошкольном возрасте.

В ФГОС ДО говорится о «портрете» дошкольника как о любознательной, активной и заинтересованно познающей мир личности. Современные условия требуют от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, достаточно развитых познавательных процессов. Но развитие перечисленных процессов невозможно без наличия яркого, бескорыстного интереса ко всему окружающему.

Поэтому на современном этапе на занятиях в детских садах и в совместной деятельности с детьми воспитатели подбирают значимую для дошкольников мотивацию деятельности, а также создают сюрпризные моменты, проблем-

ные ситуации, которые дети решают либо сами, либо совместно со взрослыми (воспитателями, родителями). Например, в младшем дошкольном возрасте, как правило, помогают героям знакомых сказок посчитать, рассказать, нарисовать и т. д. В старшем дошкольном возрасте на занятии дети сталкиваются с более сложными проблемами, решая которые приобретают новые знания в соответствии с Программой.

Новое и неожиданное всегда выступает на фоне уже известного и знакомого. Для поддержания познавательного интереса важно развивать у дошкольников умение в знакомом видеть новое. Такое преподавание подводит к осознанию того, что у обыденных, повторяющихся явлений окружающего мира множество удивительных сторон, о которых дети смогут узнать на занятиях.

Преимущество ДООУ от других образовательных учреждений в том, что образовательная программа дошкольного образования реализуется в течение всего времени пребывания ребенка в детском саду, а не только на занятиях. Это обстоятельство позволяет построить образовательную деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Формирование и познавательных интересов, и познавательных действий ребенка в период дошкольного детства происходит в различных видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, восприятии художественной литературы и других.

Возникает вопрос: что нужно делать для того, чтобы ребенок хотел учиться?

При ответе проанализируем деятельность педагогов ДООУ нашего города:

– В группах создается эмоционально положительный микроклимат, доброжелательная атмосфера, обеспечивающая переход к продуктивным отношениям педагога с детьми, что способствует открытости, доверию в их взаимоотношениях.

– Используется деятельностный подход в обучении.

– Создается развивающая предметно-пространственная среда, провоцирующая ребенка к общению и совместной деятельности друг с другом, которая обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, возможности самовыражения.

– Обеспечивается ситуация успеха каждому и всем членам детского сообщества, что способствует высокой включенности дошкольника в процесс обучения.

Для решения проблемы мы обратились к педагогам-психологам дошкольных организаций. Было проведено диагностическое обследование по данной проблеме. В результате полученных данных, мы отметили, что у большинства детей до 6 лет (а именно – 94%) – высокий уровень познавательного интереса, то есть практически нет детей, которые не хотят учиться. Это, конечно, зависит и от того, что занятия проходят в форме игры с использованием здоровьесберегающих технологий (дети для выполнения различных заданий

передвигаются по группе, не сидят на одном месте все время, отведенное на занятие).

К 6-7 годам ситуация несколько меняется. У детей формируются предпосылки УУД. Занятия усложняются, увеличивается их количество и временные рамки. Объем образовательной нагрузки тоже увеличивается. Дети «жалуются» на то, что они не успевают поиграть (имея в виду в первую очередь сюжетно-ролевую игру со сверстниками). У дошкольников с недостаточно сформированной произвольностью поведения и психических процессов уровень познавательного интереса уменьшается до 87%. А ведь именно произвольность поведения и психических процессов имеет решающее значение для успешности обучения, так как означает умение ребенка подчинять свои действия требованиям взрослого. Однако в старшем дошкольном, да и в младшем школьном возрасте ребенок не всегда занимается тем, чем хочет и прилагает все усилия для достижения целей, поставленных взрослым. Не всегда материал захватывающе интересен. Ребенок должен не только решать поставленную задачу по содержанию, например, аккуратно писать палочки, но и уметь «заставить» себя заниматься написанием палочек, когда на самом деле ему хочется рисовать что-то другое, например, самолет.

Таким образом, для того, чтобы ребенок хотел заниматься, мы считаем важным выполнение следующих условий:

- Детям важно, что воспитателя, действительно, интересует то, о чем он рассказывает.

- Ребенка хорошо можно научить тому, что сам любишь делать.

- Ребёнка хорошо может научить только тот взрослый, которого он любит.

- Каждый воспитатель создает свой день жизни и работы с детьми как авторское произведение.

Однако к концу дошкольного возраста появляются и другие трудности: недостаточная мотивационная готовность ребенка к школе. Выделены самые распространенные причины нежелания идти в школу:

- Школа как «страшилка». «Угрозы школой» часто применяют к дошкольникам родители. Расшалившемуся малышу говорят: «Вот в школе тебе такого не позволят!», «Пойдешь в школу, там узнаешь, что такое настоящая дисциплина, быстро баловаться перестанешь!» и т. д. В итоге постепенно у дошкольника формируется образ школы как «исправительного учреждения» – неудивительно, что ребенок не захочет идти в такую школу.

- Влияние старших детей. Брат-школьник может быстро и убедительно разоблачить все волшебные грезы насчет школьной жизни – особенно если сам не преуспевает на школьном поприще! А родители публично «разбирают полет» на тему успеваемости старшего в присутствии младшего! Что должен думать дошкольник, если школьника ежедневно встречают дома допросом: «Ну что ты там в школе опять натворил? За что тройка? Тебя опять учителя ругают?».

– Ребенку хорошо дома. Психологи утверждают, что все равно нельзя создавать внутри семьи, внутри дома, абсолютный «рай» для малыша – иначе остальной мир, более жесткий и сложный, будет казаться ему «адамом»! «Залюбленному» дома ребенку школа покажется вдвойне тяжелой: учителя слишком строгими, одноклассники грубыми, правила бестолковыми и недостойными выполнения. Ребенок может не хотеть идти в школу, если знает, что дома ему все равно лучше всего: все любят, не ругают, можно позволить себе любую выходку, и никто всерьез не рассердится, жесткой дисциплины нет и не будет.

Подводя итог, хочется отметить: что же мы делаем для того, чтобы избежать проблему страха перед школой?

1. С введением ФГОС ДО большую роль играет создание условий для игры дошкольника. Именно в игре, в том числе сюжетно-ролевой и игре с правилами, формируется произвольность поведения ребенка-дошкольника. Кроме того, мы используем сюжетно-ролевые и дидактические игры для того, чтобы побольше рассказывать о школе. Разыгрываем школьные сценки, готовим вместе с детьми атрибутику к играм: тетради, журналы для оценок, пеналы с карандашами, доски и т. д.

2. Еще один из эффективных способов – рассказываем детям смешные истории из своего школьного детства. Но рассказы должны быть реалистичными: как будут проходить уроки, какие будут правила поведения, как общаться с учителями и т. п.

Чем подробнее ребенок сможет вообразить школьную жизнь, тем меньше опасений перед неведомым у него будет (а ведь страх неизвестности – еще одна частая причина того, что ребенок не хочет в школу!).

3. Следующий прием – обязательные экскурсии в школу на линейку и ознакомительные экскурсии, которые дают возможность познакомиться с учителями, зайти в классную комнату, посидеть за партой. Такую возможность предоставляют занятия по подготовке к школе при ОУ.

4. Еще дети любят смотреть детские фильмы или мультфильмы о школе и школьниках, почитать книжки на эту тему. Мы используем и эти приемы.

В своей работе мы подчеркиваем, что быть школьником, учеником – очень почетно, это новая очень важная ступень для каждого ребенка!

Вышесказанное дает основание утверждать, что создание мотивационной образовательной среды в условиях дошкольного образовательного учреждения влияет на реализацию творческих способностей детей, обогащение личностных качеств каждого ребенка. Следовательно, в дальнейшем ребенок будет не только проявлять интерес к учебе, но и безболезненно включится в режим школы.

Библиографический список

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М. : Академический проект, 2006. – 168 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : 2000. – 512 с.
3. Назаренко, В. В. Экспериментальное исследование особенностей мотивационного развития современных дошкольников 5, 6 и 7 лет / В. В. Назаренко // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 56-59.

4. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – <http://psyjournals.ru/psyedu/2006/n3/Gutkina.shtml> [Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста – Психологическая наука и образование – 2006/3]

5. Сергеева, И. А. Психологические аспекты готовности старших дошкольников к обучению в школе / И. А. Сергеева // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 5. – С. 54-58.

Развитие психологической проницательности студентов педагогических специальностей

А. В. Федоренко

Характеристика человека как психологически «проницательного» предполагает наличие у него способности давать точную характеристику окружающим людям. В работах Б. Г. Ананьева, М. Я. Басова, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна была показана диалектика внешнего и внутреннего в проявлениях психики. То есть, наблюдая за человеком, мы можем обнаружить внешние проявления того или иного психического состояния, тех или иных психологических характеристик.

В научной психологии проблема психологической проницательности исследуется, преимущественно, в рамках социальной психологии и психологии личности. Согласно мнению большинства отечественных авторов, психологическую основу проницательности составляет психологическая наблюдательность человека (А. А. Борисова, В. Г. Зазыкин, Ю. М. Жуков, В. Н. Куницина и др.) [4].

Психологическая наблюдательность является базовой социально-перцептивной способностью человека. В. А. Лабунская понимает под психологической наблюдательностью совокупность способностей и личностных качеств человека, которые реализуются в адекватном распознавании внешнего облика и поведения других людей как внешнего проявления их индивидуальных особенностей, эмоциональных состояний, мотивов и потребностей. Объектом социально-психологического наблюдения является внешний облик человека, невербальное поведение, экстра- и паралингвистические особенности голоса человека.

Психологическая наблюдательность тесно связана с социальным интеллектом и некоторыми личностными характеристиками. Так, в исследовании Е. А. Петровой и А. А. Родионовой была выявлено, что для лиц с высокой психологической наблюдательностью характерно: высокая уверенность в себе, общительность, средний уровень тревожности, отсутствие напряженности и подавленности, доминирование визуальной репрезентативной системы, развитый коммуникативный самоконтроль [5].

По словам Л. Б. Филонова, развитая психологическая наблюдательность дает возможность строить достоверные предположения об эмоциональном со-

стоянии собеседника, его готовности к взаимодействию, скрытых намерениях, обуславливая, таким образом, успешность коммуникативного процесса.

В связи с вышесказанным, считаем целесообразным организацию в период обучения студентов педагогических специальностей необходимых психолого-педагогических условий развития психологической наблюдательности.

Развитию психологической наблюдательности, по мнению отечественных авторов, способствует:

1) наличие интереса к человеку как объекту наблюдения и восприятия. На основе интереса формируется избирательность восприятия, быстро создается опыт наблюдения за человеком и видения его психических состояний. Профессиональные знания составляют ту основу, которая не только влияет на целенаправленность восприятия и способствует развитию дифференцировки воспринимаемых признаков, но прямо воздействует на понимание наблюдаемых объектов и процессов;

2) способность дифференцировать признаки, через которые человек выражает себя вовне (необходимо развитие чувствительности к этим признакам);

3) развитость эмпатийных качеств [1; 2; 3].

По мнению С. Ф. Касаткина, каждый человек может развить в себе наблюдательность и проницательность, если: а) приучит себя в любой ситуации подмечать мелкие детали; б) будет запоминать и систематизировать эти детали; в) стараться найти причину, вызвавшую каждое внешнее проявление, и формулировать зависимость; г) накапливать в памяти различные зависимости и использовать их в практике проницания; д) проникать в ход мыслей человека, сущность неизвестных скрытых процессов, сравнивая их со знакомыми аналогичными процессами; е) учитывать в аналогичных процессах различия и делать соответствующие поправки; ж) стремиться находить дополнительные подтверждения правильности своих выводов и оценок; з) совершенствовать свою проницательность и укреплять уверенность в ней всю жизнь.

К основным приемам развития проницательности также можно отнести:

1. Угадывание и высчитывание: знать как можно больше вариантов, причин каждого внешнего проявления; осознавать внутренний процесс и соотносить с ними зафиксированные внешние проявления; выбрать наиболее вероятные причины; проверить и уточнить.

2. Формирование зависимостей (причина – внешнее проявление – формулировка).

3. Аналогии: в наблюдаемом нужно находить сходства и различия.

4. Предвидение: будущее мы видим по аналогии с прошедшим, конструируем его в сознании, исходя из собственного опыта и знаний.

5. Необходимо тренироваться в быстроте мыслительных процессов: компьютерные игры, шахматы, счет в уме, скорочтение, дискуссии.

6. Тренировка проницательности на себе: оценка своих фото (изменение внешности, черты лица), видео (жесты, мимика), аудиозапись голоса, выводы по анкетным данным, анализ почерка, какие книги, фильмы смотрите (выводы об интересах, ценностях), что, почему, в какой ситуации вы говорите (выводы

об открытости, настроении, коммуникабельности, самоконтроле), наблюдение за своим поведением в разных ситуациях (трудолюбие, ответственность, настойчивость), анализ обстановки в квартире (аккуратность, вкус, стремление к порядку, к красоте, скромности).

7. Тренировка проницательности на знакомых, незнакомых (книги, картины, телевизор, непосредственное общение).

Развитие психологической наблюдательности студентов возможно на практических занятиях по психологическим дисциплинам, а также с помощью соответствующих заданий для прохождения практики.

Библиографический список

1. Борисова, А. А. Психологическая проницательность / А. А. Борисова ; Мин-во образования Рос. Федерации. – Ярославль : Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 1999. – 447 с.

2. Регуш, Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л. А. Регуш. – СПб. : Питер, 2001. – 176 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»). – ISBN 5-318-00151-3)

3. Касаткин, С. Ф. Станьте проницательнее : книга-тренинг / С. Ф. Касаткин. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», ООО «Наука-Спектр», 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-394-00556-5)

4. Куницина, В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. [и др.] : Питер, 2001.

5. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Теория, измерение, исследования / Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. – М. : Изд-во Институт психологии РАН, 2004. – С. 18-22.

Психолого-педагогические основы формирования экологической культуры у школьников

А. Н. Ховрин

Проблема формирования экологической культуры у учащихся является объектом исследования в трудах многих философов, психологов и педагогов. Несмотря на интерес авторов к вопросам формирования экологической культуры у учащихся, данная проблема исследована недостаточно (как на уровне целостного педагогического процесса, так и на уровне взаимодействия педагога и ученика). Актуальным является совершенствование теоретико-методологических, организационных и методических аспектов экологической направленности на основе сущностных характеристик содержания понятия «экологическая культура».

Анализ литературы позволяет нам обобщить некоторые положения в подходе к формированию экологической культуры у учащихся в процессе обучения:

– формирование экологической культуры должно осуществляться с учетом изменений в социальной, экологической, экономической сферах;

– на современном этапе актуальной является разработка и реализация психолого-педагогических моделей формирования экологической культуры у школьников;

– формирование экологической культуры учащихся является специально организованным процессом. Он охватывает такие взаимосвязанные и взаимозависимые элементы, как цель, определяющаяся условиями, при которых происходит учебно-воспитательный процесс и приобретенным опытом в формировании экологической культуры личности; содержание, которое является четко очерченной системой научных знаний об отношениях человека и природы, практических умений и навыков решения природоохранных проблем, способов соответствующей деятельности и мышления; использование в процессе экологического воспитания подходов, нацеливающих на творческое решение экологических проблем, исследовательскую, творческую природоохранную деятельность;

– формирование экологической культуры происходит поэтапно:

а) этап аудиторной подготовки – введение в педагогический процесс комплекса методов (проблемный метод чтения лекций; дискуссионное обсуждение экологических проблем во время семинаров, деловые и ролевые игры; метод анализа конкретных экологических ситуаций);

б) этап внеаудиторной подготовки – применение специфических внеаудиторных форм в процессе природоохранной деятельности: – организация работы природоохранных кружков и клубов; – экспедиции, походы, экологические тропы, экскурсии; – проведение конкурсов на природоохранную тематику; – проведение экологического мониторинга и др.

При формировании экологической культуры школьников необходимы новые подходы к решению данной проблемы. Одним из таких подходов может быть организация совместной с родителями природоохранной деятельности.

Включение родителей в организацию жизнедеятельности детей в образовательном учреждении – это хорошо продуманная, выстроенная система мероприятий. Стержнем этой системы является организация событийной жизни в образовательном учреждении. Вокруг события организуется деятельность (познавательная, продуктивная, общественно-полезная и т. д.) и детей, и взрослых. Событие задает вектор совместной деятельности и ее содержание [2; 3].

В средних и старших классах событийная жизнь должна касаться тех сфер жизнедеятельности подростка, которые являются для него наиболее значимыми. А это значит, что учебная и воспитательная деятельности должны стать необходимой частью чего-то, что для подростка является более значимым, без чего невозможно достижение личностно-значимых результатов. Совместная природоохранная деятельность учащихся и родителей может быть организована на основе проектирования, организации и проведения природоохранных событий (мероприятий), направленных на формирование экологической культуры всех участников учебно-воспитательного процесса [2; 3].

При организации совместной природоохранной деятельности детей и родителей особое внимание необходимо уделять формированию и развитию у учащихся внутренней мотивации позитивной поступочной деятельности по отношению к объектам природы. Трудности в формировании внутренней мотивации позитивной поступочной деятельности по отношению к объектам природы связаны с тем, что школьники не видят своей роли в разрешении глобальных экологических проблем, поэтому предметом обсуждения должны быть локальные и региональные экологические проблемы местности их проживания. Перемещение акцента на экологические проблемы той местности, где живут учащиеся, позволяет им осознать причины, уровень, последствия конкретного нарушения в отношениях человека с окружающей средой. Видение местной экологической проблемы будет способствовать ее анализу и определению путей ее разрешения. При этом очевидной является роль каждого учащегося в разрешении экологического конфликта в масштабах двора, улицы, микрорайона, сквера, лесопарка и др. Важно, чтобы учащиеся понимали, что природа равна в их отношении с ней, что она является не объектом потребления, а субъектом охраны и заботы. Субъектно-субъектные отношения между человеком и природой должны складываться на основе общепринятых этических норм и правил, которые, перефразировав известное изречение, можно сформулировать следующим образом: «Поступай с природой так, как хочешь, чтобы поступали с тобой».

Формирование внутренней мотивации личности, способности и потребности к позитивной поступочной деятельности к объектам природы является важнейшей задачей экологического образования, решение которой не может ограничиться рамками строго регламентированного учебного процесса [4]. Экологическое просвещение предполагает расширение образовательного пространства. Привлечение родителей к участию в работе природоохранного клуба можно рассматривать в качестве способа расширения образовательного пространства. Совместная природоохранная деятельность, личный пример родителей и учителей, видение результатов своего труда будут способствовать формированию внутренней позиции учащихся, определять их значимость в разрешении экологических проблем. Таким образом, при формировании экологической культуры школьников необходимо особое внимание акцентировать на том, что:

- экологическое воспитание школьников необходимо осуществлять на основе деятельностного подхода в рамках природоохранной деятельности;
- природоохранная деятельность учащихся должна быть направлена на решение региональных экологических проблем;
- при планировании решения региональных экологических проблем необходимо учитывать возможность выполнения поставленных задач. При выполнении природоохранной деятельности важен ее конечный результат;
- процесс формирования экологической культуры должен быть направлен на формирование позитивной поступочной деятельности по отношению к объектам природы;

– экологические знания не являются основополагающими в этических поступочных действиях индивида;

– совместная природоохранная деятельность составляет психологическую основу и является движущей силой развития собственной экологической активности всех участников этой деятельности [1].

Библиографический список

1. Ховрин, А. Н. «Экологическая криминальность» подростков и психолого-педагогические способы ее преодоления / А. Н. Ховрин, Н. Г. Черепанова // Сборник материалов VI международной научно-практической конференции «Девиация и информационное пространство образования». – М. : Изд. «Галлея-Принт», 2012. – С. 206-212.

2. Ховрин, А. Н. Психолого-педагогические основы экологии родительско-детских отношений / А. Н. Ховрин, Г. Б. Ховрина // Сборник материалов Международного конгресса «Психотерапия, практическая и консультативная психология – сплетение судеб». 4-10 октября 2012 года. – Киев, 2012. – С. 161-169.

3. Ховрин, А. Н. Культурно-исторические основы организации взаимодействия образовательного учреждения с семьей / А. Н. Ховрин, Г. Б. Ховрина // Материалы межрегиональной межвузовской научно-практической конференции, посвященной творчеству Л. С. Выготского в теоретической и практической психологии // Академический журнал. – 2013. – № 9. – С. 104-113.

4. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.

Психологические последствия увлечения педагогов тренингами для учащихся

А. Н. Ховрин, Г. Б. Ховрина, В. Н. Емельянов

Социально-психологический тренинг широко используется в работе с подростками не только как способ самопознания, личностного роста или формирования коммуникативных навыков, но и как форма обучения. В последние десятилетия в России и за рубежом активно разрабатываются различные модификации психологического тренинга (Ю. Н. Емельянов, Г. А. Ковалев, С. И. Макшанов, Х. Миккин, Г. Паркер и Р. Кропп, Б. Д. Парыгин, Л. А. Петровская, К. Рудестам, Е. В. Сидоренко, К. Фопель, Н. Ю. Хрящева, Н. В. Цзен и Ю. В. Пахомов, У. Шутц и др.).

Эффективность групповых форм работы доказана на большом экспериментальном материале и проверена практикой. Умело используя возможности групповых форм воздействия, можно формировать знания, умения и навыки, менять взгляды людей, мнения и установки, создавая новые аттитюды; можно помочь человеку изменить в лучшую сторону его положение в обществе, в группе, в семье, сделать его более устойчивым к различным воздействиям социального окружения. В тренинговой группе человек чувствует себя более защищенным и менее уязвимым, так как, работая в группе, он может столкнуться

с тем, что переживаемые им трудности не уникальны, что и другие переживают чувства стеснения, неуверенности в себе, мешающие им реализоваться в учебной или профессиональной деятельности.

Группа предоставляет участникам возможность проявить те качества, которые в общении с педагогом не проявляются (не все могут раскрыться в общении с учителем, боятся дать неправильный ответ). В группе своих сверстников они могут быть более раскрепощенными и не боятся высказывать собственное мнение, могут рассчитывать на получение обратной связи и поддержки, в которой очень нуждаются некоторые подростки в силу сложившегося негативного отношения к себе и своим возможностям. Приобретая новые знания, обучаясь новым умениям в группе, они приобретают возможность экспериментировать с различными объектами, исследуя или проектируя варианты возможного их использования в реальной практике.

Использование групповых форм работы в учебном процессе является тем средством, которое способствует развитию у учащихся субъектной позиции в учебной деятельности, обеспечению межпредметных связей, связи между теорией и практикой и др.

Вместе с тем у групповых форм работы есть и негативная сторона. Использование их в учебном процессе позволяет некоторым школьникам прятаться за более активных, не напрягаться, не участвовать в разработке проблемной ситуации или в поиске общего способа решения учебной задачи. Некоторые люди, участвуя в тренинговой группе, теряют свою «Самость» и не способны противостоять давлению группы. Феномен группового конформизма, который выражается в оказании группой психологического давления на индивида, вольно или невольно вынужденного подчиняться большинству, обнаружил К. Левин [1].

Негативным фактором воздействия тренинга на человека является приобретение некоторыми людьми психологической зависимости от участия в групповых формах работы. Изучение психологических особенностей людей, постоянно участвующих в тренингах, позволило выделить группу риска. В группу риска попадают люди с низким уровнем субъективного контроля, соответствующего экстернальному типу локуса контроля, с высоким уровнем тревожности и склонные к конформизму.

На этапе планирования исследования предположение о том, что люди, постоянно участвующие в тренингах, имеют отличительные особенности, строилось на результатах экспериментальных исследований Дж. Роттера. Им было установлено, что существует связь между уровнем субъективного контроля и степенью зависимости субъекта: чем больше субъект верит, что все в его жизни зависит от его личных усилий и способностей, тем чаще он находит в собственной жизни смысл и лучше видит ее цели. Изучение уровня субъективного контроля позволило автору выявить различия между интернальными и экстернальными личностями. В отличие от интерналов, экстерналы характеризуются большей подверженностью манипуляциям, они более уступчивы и чувствительны к мнению и оценкам других. В целом экстернальные личности оказы-

ваются хорошими исполнителями, эффективно работающими под контролем других людей. Интерналы, по сравнению с экстерналами, продуктивнее трудятся не в команде, а в одиночестве. Они более активны в поиске информации. Кроме того, интернальные личности лучше справляются с работой, требующей проявления инициативы. Они более решительны, уверены в себе, принципиальны в межличностных отношениях, не боятся рисковать. Интернальные и экстернальные личности различаются и другими особенностями, например самооценкой. Люди с интернальным локусом контроля думают о себе как о добрых, общительных, дружелюбных, решительных, невозмутимых, честных, самостоятельных личностях. А люди с экстернальным локусом контроля считают себя несамостоятельными, раздражительными, зависимыми, эгоистичными, нерешительными, не уверенными в себе, враждебными окружению.

Для изучения психологических характеристик людей, постоянно участвующих в тренингах, были сформированы две группы выборки. В первую группу вошли участники тренинговых групп, обучающиеся по программам продвинутого курса или по программе «Мастерский курс». Группа состояла из 12 человек: 9 мужчин и 3 женщины. Участники этой группы проходили обучение по тренинговым программам, решая свои личные или профессиональные задачи. Как правило, участники этой группы проходили обучение по одному из направлений или по одной теме, продвигаясь от одного уровня к другому, или обучались только по программе базового курса.

Во вторую группу вошли люди, постоянно участвующие в тренингах одного и того же уровня. Это так называемые «завсегдатаи». Они всё вроде бы знают, но, тем не менее, ходят на одни и те же тренинги из года в год, посещая новые программы, но одного уровня. В группу вошли 12 человек: 8 женщин и 4 мужчины. Участники этой группы прошли обучение в разных тренинговых компаниях, центрах и институтах по разным темам и направлениям. Участие в тренингах, по их оценке, дает им возможность получить новые впечатления, раскрыть в себе новые качества, увидеть то, что никогда не замечали, понять смысл происходящих жизненных ситуаций, преодолеть внутренние рамки и барьеры в общении. Все они отмечали то, что тренинг их привлекает атмосферой доверия, соучастия и сопричастности. Вместе с тем ни у одного из участников второй группы выборки после участия в тренинговых группах не произошли существенные изменения в личной и профессиональной жизни. Если и произошли какие-то изменения, то, по их же оценкам, «вялые», «не такие, как должны быть». Участие в тренингах оценивается ими как возможность получить новые впечатления, научиться чему-то новому.

Общее количество испытуемых по двум группам выборки составило 24 человека в возрасте от 25 до 40 лет. Для изучения уровня субъективного контроля (УСК) использовали методику диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера [3]. Анализ полученных результатов показал, что испытуемые первой группы, и участвующие в тренингах разного уровня, имеют высокие показатели локуса контроля, что свидетельствует об интернальном типе. А это значит, что испытуемые считают события, происходящие в их жизни, ре-

зультатом их собственных действий, что они могут управлять событиями. Они чувствуют свою собственную ответственность за то, как складывается их жизнь в целом. Высокие показатели по шкале интернальности в области достижений соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Следовательно, респонденты всего добиваются сами. Они способны с успехом добиваться высоких результатов на пути достижения целей в будущем. Высокие показатели по шкале интернальности в области семейных отношений означает, что испытуемые считают себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни.

Высокие показатели по шкале интернальности в производственных и межличностных отношениях свидетельствуют о том, что испытуемые считают свои действия важным фактором организации производственной деятельности, организации взаимодействия с коллегами в коллективе, что они способны контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

Показатели по шкале интернальности в отношении здоровья свидетельствуют о том, что испытуемые считают себя во многом ответственными за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.

По сравнению с другими показателями, у испытуемых первой группы выборки невысокие показатели по шкале интернальности в области неудач. Это может означать то, что они склонны в некоторой степени перекладывать ответственность с себя на других за собственные неудачи или считать неудачи результатом невезения.

В отличие от испытуемых первой группы выборки, у респондентов второй группы выборки были зафиксированы низкие показатели локуса контроля, что свидетельствует об экстернальном типе. А это значит, что респонденты не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков является результатом случая или действия других людей. Низкие показатели по шкале интернальности в области достижений свидетельствуют о том, что они приписывают свои успехи, достижения внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей. Низкие показатели по шкале интернальности в области неудач свидетельствуют о том, что они склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать эти события результатом невезения. По шкале интернальности в области семейных, производственных отношений и в отношении здоровья у испытуемых этой группы показатели приближены к норме, что может свидетельствовать о том, что в отношении семьи, в отношении с коллегами и в отношении здоровья они считают себя в некоторой степени ответственными за события, происходящие в семейной жизни, в коллективе, и считают себя ответственными за свое здоровье. Высокий показатель по шкале интернальности в области межличностных отношений свидетельствует о том, что испытуемые считают себя в силах контролировать свои формальные и нефор-

мальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Сравнение результатов по двум группам выборки наглядно демонстрирует различия в уровне субъективного контроля. Различия в уровне субъективного контроля наглядно представлены на диаграмме (см. рис. 1).

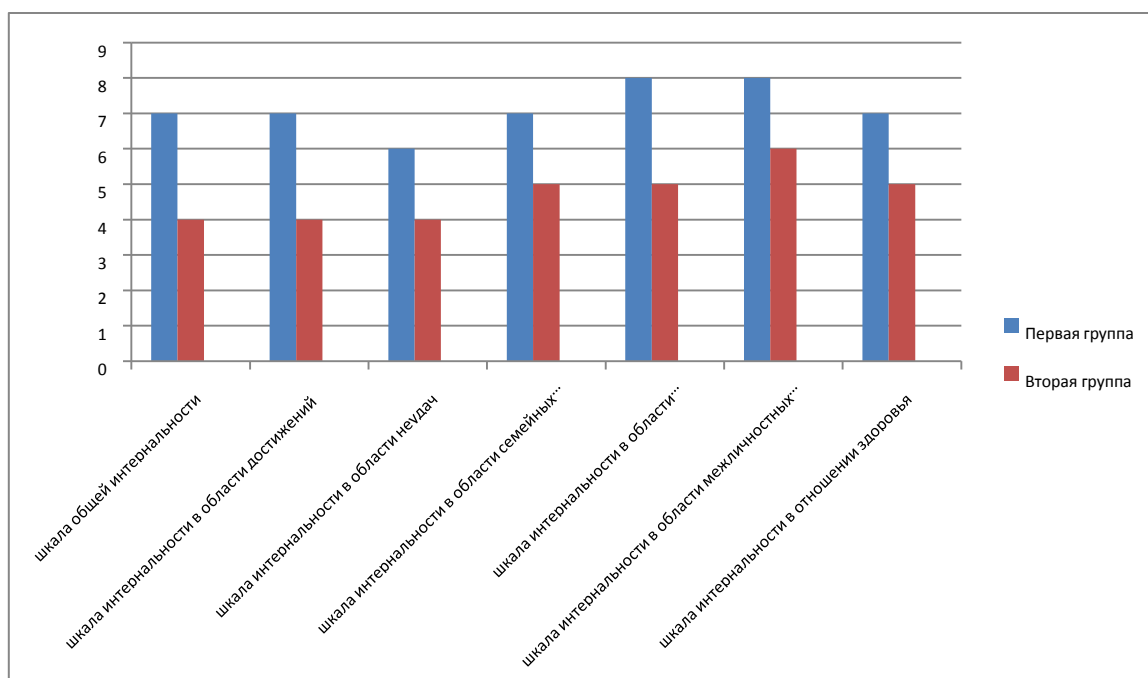


Рис. 1

Полученные данные позволяют говорить о том, что у людей, постоянно участвующих в тренингах базового уровня, средний уровень субъективного контроля ниже, чем у тех, кто участвует в тренинговых группах разного уровня. Достоверность полученных результатов была проверена с помощью критерия U-Манна-Уитни ($U_{Эмп} = 0.5$). Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. Критические значения:

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
6	11

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что люди, постоянно участвующие в тренингах одного уровня, отличаются низким уровнем субъективного контроля, характеризующим экстернальный тип личности, считающей, что события и действия, происходящие в их жизни, являются результатом действия внешних сил или других людей. Согласно экспериментальным данным Дж. Роттера, люди с экстернальным типом локуса контроля, по сравнению с интерналами, более внушаемы, менее успешны, доминантны и терпеливы. Они в большей степени надеются на помощь от

других и более склонны к самоуничтожению. Уверенность в том, что жизнь контролируется внешними силами, приводит к появлению чувства бессилия, неполноценности и повышенной тревожности.

Для изучения уровня тревожности использовали методику измерения уровня тревожности Тейлора [3].

Мы получили результаты, не противоречащие данным исследований Дж. Роттера. Люди с экстернальным локусом контроля отличаются повышенным уровнем тревожности. В нашем исследовании это те люди, которые постоянно участвуют в тренингах базового уровня. Можно предположить, что участие в тренингах базового уровня позволяет им отвлечься от реальных трудностей и на время избавиться от чувства тревоги и страха, беспокоящих их в повседневной жизни.

Уровень тревожности изучили и у испытуемых первой группы выборки, участвующих в тренингах разного уровня. Средний балл по этой группе испытуемых составил 24 балла, что соответствует среднему уровню тревожности с тенденцией к высокому.

Сравнительный анализ по двум группам испытуемых не выявил значительных различий в уровне тревожности между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы. Достоверность полученных результатов проверили с помощью критерия U-Манна-Уитни ($U_{\text{Эмп}} = 57$). Полученное эмпирическое значение $U_{\text{Эмп}}(57)$ находится в зоне незначимости.

Критические значения:

$U_{\text{Кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42

Высокий уровень тревожности у испытуемых первой группы выборки (людей, участвующих в тренингах разного уровня) может быть связан с высоким уровнем требований к себе и чувством личной ответственностью за события, происходящие в их жизни. Вместе с тем было установлено, что люди, постоянно участвующие в тренингах одного уровня, имеют высокий уровень тревожности, что совпадает с данными исследований Дж. Роттера.

Высокий уровень тревожности у людей с экстернальным типом локуса контроля коррелирует с такими личностными характеристиками, как внушаемость, зависимость. Люди этого типа больше полагаются на чужие оценки и суждения, что делает их более зависимыми от мнения группы или других людей, они более склонны к конформизму.

Для изучения уровня конформизма у людей, постоянно участвующих в тренингах одного уровня, мы использовали методику «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) адаптация [3].

Анализ результатов изучения уровня конформности у респондентов второй группы выборки, в которую вошли люди, постоянно участвующие в

тренингах одного уровня, показал, что испытуемые в своем большинстве (9 человек – 75%) по формуле «доминирование» имеют значение с отрицательным знаком, а по формуле «дружелюбие» – значение с положительным знаком. Полученные результаты указывают на тенденцию к подчинению, отказу от ответственности и позиции лидерства, с одной стороны, а с другой стороны, они стремятся к установлению дружелюбных отношений и к сотрудничеству с окружающими. Полученные результаты отражают преобладание конформных установок, неуверенность в себе, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам у испытуемых второй группы выборки, в которую вошли люди, постоянно участвующие в тренингах одного уровня.

Анализ результатов изучения уровня конформности у респондентов первой группы выборки, в которую вошли люди, участвующие в тренингах разного уровня, оказалась неоднородной. В ней можно выделить 4 подгруппы с характерным типом межличностных отношений.

В первую подгруппу вошли 7 испытуемых, у которых по формуле «доминирование» – значение с положительным знаком, а по формуле «дружелюбие» – значение с отрицательным знаком. Это может свидетельствовать о выраженном стремлении испытуемых к лидерству в общении, к доминированию, проявлению агрессивно-конкурентной позиции, препятствующей сотрудничеству в совместной деятельности. Согласно полученным результатам, для этой группы испытуемых характерной тенденцией в межличностных отношениях является стремление к лидерству и доминированию. Они отличаются независимостью мнения, готовностью отстаивать собственную точку зрения в конфликтных ситуациях.

Во вторую подгруппу вошли 3 испытуемых, у которых по формуле «доминирование» и по формуле «дружелюбие» значения с отрицательным знаком. Отрицательные значения могут указывать на тенденцию к подчинению, отказу от ответственности и нежелание занимать лидерские позиции, а также проявление агрессивно-конкурентной позиции, препятствующей сотрудничеству в совместной деятельности. Можно предположить, что испытуемые с таким типом межличностных отношений отличаются неумением и нежеланием работать в команде. Они успешны только тогда, когда выполняют работу самостоятельно, без лишнего контроля и не терпят указаний.

Третью подгруппу составил 1 человек, у которого по формуле «доминирование» значение с отрицательным знаком, а по формуле «дружелюбие» – значение с положительным знаком. Это может указывать на тенденцию к подчинению и стремлению к установлению дружеских отношений с окружающими. Такой тип межличностных отношений был зафиксирован у испытуемых второй группы выборки.

Четвертую подгруппу составил 1 человек, у которого по формуле «доминирование» и по формуле «дружелюбие» значения с положительными знаками. Это может указывать на стремление испытуемого к лидерству в общении, к доминированию и установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими. Полученные результаты по первой группе

выборки свидетельствуют о том, что у респондентов этой группы прослеживается тенденция к лидерству и доминированию, что указывает на отсутствие зависимости у испытуемых от оценки и мнения окружающих.

Зависимость от оценки и мнения окружающих, склонность к конформизму были выявлены у испытуемых второй группы выборки, в которую вошли люди, постоянно участвующие в тренингах одного уровня.

Выявленные характеристики людей, постоянно участвующих в тренингах, совпадают с характеристиками людей с компьютерно-игровой зависимостью [2], что дает основание говорить об общих причинах различных форм зависимости: компьютерной, пищевой, алкогольной, а также тренинговой. Психологическая зависимость некоторых людей от групповых форм работы может являться следствием дефицита общения, но склонность к зависимости, как показали результаты исследования, связаны с психологическими характеристиками личности.

Учитывая результаты исследований, необходимо осторожно использовать групповые формы работы с подростками по причине неустойчивости самооценки, незрелости личности, острой потребности в общении со сверстниками, что может привести к нарушениям в психическом и личностном развитии.

Библиографический список

1. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 408.
2. Максимов, А. А. Личностные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью : дисс. ... канд. пс. наук : 19.00.01 / А. А. Максимов. – Москва, 2009. – 166 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

Информация об участниках конференции

Айтенова Акмарал Булатовна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Андреева Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Антонович Ольга Сергеевна, педагог-психолог ГАУ СО «Комплексный центр социального обслуживания населения» в г. Орске.

Баранова Наталья Юрьевна, заведующий отделом медицинской профилактики филиала ГБУЗ ООКИБ «Орский центр профилактики и борьбы со СПИД».

Бикмурзина Татьяна Танатаровна, педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 4» п. Адамовка Адамовского района.

Бозгуанова Жанар Сулейменовна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Будникова Александра Юрьевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Булимова Елена Петровна, воспитатель МДОАУ «Детский сад № 38 г. Орска».

Гавва Алина Сергеевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Гибадуллов Андрей Игоревич, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Голдобина Алена Игоревна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Горькова Людмила Викторовна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Горшенина Оксана Валентиновна, старший воспитатель МДОАУ «Детский сад № 62 «Чайка» г. Орска».

Гудилина Ирина Николаевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Дергачева Эльвира Рашидовна, учитель начальных классов МОАУ «Гимназия № 2 г. Орска».

Диль-Илларионова Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Довнарь Ольга Сергеевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Долкан Антонина Владимировна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Донцова Елена Васильевна, старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 4» п. Адамовка Адамовского района.

Дурткаринова Дарьяш Еркналовна, учитель начальных классов МОУ ООШ с. Тасбулак Новоорского района.

Емельянов Вячеслав Николаевич, студент Российского государственного гуманитарного университета, института психологии им. Л. С. Выготского, г. Москва.

Ермолаева Ирина Валерьевна, педагог-психолог МДОАУ «Детский сад № 38 г. Орска».

Иванникова Ирина Алексеевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Ивлева Алена Викторовна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Иманбаев Ринат Сайдилович, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Исрафилова Эльвира Фирдаусовна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Идельбаева Флюза Нуриддиновна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Катарбаева Анжела Павловна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Катеринина Анна Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Кайдаулова Айна Болатовна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Колосова Галина Анатольевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Колодина Екатерина Александровна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Кондракова Елена Викторовна, старший воспитатель МДОАУ «Детский сад № 38 г. Орска».

Кувандыкова Лариса Зинулловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Кузьмина Елена Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Курманова Гульнара Жанадельевна, воспитатель МДОАУ «Центр развития ребенка – детский сад № 113» г. Орска.

Кутманова Гулжайнар Тиништикбаевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Левченко Виктория Александровна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Максимова Анжелика Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Меньшикова Ольга Дмитриевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Миронова Екатерина Леонидовна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Мухамбетова Айсауле Акимжановна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Назмиева Юлия Николаевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Насырова Наталья Николаевна, старший воспитатель МОАУ «СОШ № 52 г. Орска (дошкольные группы)».

Науменко Елена Владимировна, педагог-психолог МОАУ «СОШ № 6 г. Орска».

Нуждова Ирина Антоновна, заведующий МДОАУ № 46 «Фантазёры» г. Орска.

Парсян Мери Шагеновна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Паташкина Дарья Владимировна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Петренко Светлана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Попрядухина Наталья Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Слатова Елена Алексеевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Степаненко Кристина Вадимовна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Таран Елена Викторовна, методист НМЦ УО г. Орска.

Татарчук Дмитрий Петрович, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Туктагулова Динара Шакирьяновна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Федоренко Алла Владимировна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Хаёрова Ольга Владимировна, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Гимназия № 2 г. Орска».

Ховрин Аркадий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры биологии, экологии и методики обучения биологии Института математики, информатики и естественных наук Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Ховрина Гелена Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры проектирующей психологии Российского государственного гуманитарного университета, института психологии им. Л. С. Выготского, г. Москва.

Чикова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий научно-проблемной лабораторией психолого-педагогических исследований Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Швацкий Алексей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Якупова Юлия Николаевна, студент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

Научное издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Материалы
II Всероссийской заочной конференции*

(12 марта 2015 г.)

Ответственный редактор
А. Ю. Швацкий

Ведущий редактор
Е. В. Кондаева

Редактор
Г. А. Чумак

Подписано в печать 24.03.2015 г.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 10,4.
Тираж 60 экз. Заказ 15/1393.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15А