

**Министерство образования и науки Российской Федерации**

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

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

***Материалы  
III Всероссийской заочной научно-практической конференции***

**(15 марта 2017 г.)**



**Орск 2017**

УДК 159.9  
ББК 88.8  
П86

**Редакционная коллегия:**

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

*Чикова И. В., кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий научно-проблемной лабораторией  
психолого-педагогических исследований;*

*Мантрова М. С., кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры психологии и педагогики;*

*Степаненко Н. А., кандидат педагогических наук, старший лаборант  
кафедры психологии и педагогики*

*(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

**П86 Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях : материалы III Всероссийской заочной научно-практической конференции (15 марта 2017 г.) / отв. ред. А. Ю. Швацкий. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2017. – 210 с. – ISBN 978-5-8424-0859-7.**

**ISBN 978-5-8424-0859-7**

© Коллектив авторов, 2017  
© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2017  
© Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2017

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

## **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ АГРЕССИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

**Д. В. Анцева**

Проблема изучения проявления гендерных различий агрессивности современных подростков вызывает большой интерес, так как в современном мире возрастает число проявлений агрессивности подростков. Для сегодняшних подростков характерна агрессия. Она свойственна всем и необходима для приспособления человека к современной действительности. Наличие агрессии препятствует нормальному, полноценному общению и взаимодействию с окружающими.

Агрессивность – это разрушение человеческого начала, это враждебное отношение к миру, хамство и недовольство, стремление подавить и унижить, а также проявление желания преуспеть за счет другого. Рассмотрением данного вопроса занимались такие педагоги и психологи, как Л. М. Семенюк, В. С. Мухина, С. Л. Соловьева, В. И. Трубников, Л. В. Берковиц, А. Бандура, Р. Бэрон, Р. Уолтер.

Физическая агрессия (нападение) – это когда используется физическая сила против другого лица. Косвенная агрессия – действия, как направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки) или же ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.). Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг) так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань). Негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства, борьба против установившихся законов и обычаев.

На проявление агрессивного поведения у подростков оказывает влияние его окружение, сверстники, также различные СМИ. И самое большое влияние имеет семья, состав не так важен, она может быть неполной, главное, это взаимоотношения, которые складываются у ребенка с членами семьи.

Рост агрессивности у подростков отражает социальную проблему нашего общества, где в связи с этим увеличивается подростковая преступность.

### ***Библиографический список***

1. Авдулова, Т. П. Агрессивный подросток: книга для родителей / Т. Авдулова. – М. : Академия, 2008. – 128 с.
2. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987. – 353 с.
3. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3-18.
4. Личко, А. Е. Эти трудные подростки : записки психиатра / А. Е. Личко. – Л. : Лениздат, 1983. – 126 с.

## **К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ СЕМЬИ**

**Е. А. Иванова**

Семья – это одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования.

Семья – это малая социально-психологическая группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью

и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения.

Семья как своеобразная общность людей, как социальный институт влияет на все стороны общественной жизни, с ней прямо или косвенно связаны все социальные процессы. В то же время семья имеет относительную автономность от общественно-экономических отношений, выступая одним из самых традиционных и устойчивых социальных институтов.

Особенность воспитательной деятельности семьи – в ее непреднамеренности, естественной включенности в жизнедеятельность этой малой психолого-социальной группы. Специальные воспитательные «мероприятия», направленные на развитие, коррекцию каких-либо свойств, качеств личности ребенка, в современной семье занимают незначительное место, хотя в домашнем воспитании утвердились определенные требования, запреты, наказания и поощрения. И тем не менее в каждый момент жизни вплетаются те или иные воздействия взрослых воспитывающего или обучающего характера. Чем младше ребенок, тем органичнее сочетаются процессы ухода, присмотра, обучения, воспитания.

Семейное воспитание очень разнообразно. В семье ребенок бывает свидетелем и участником самых разных жизненных ситуаций, причем не всегда позитивного содержания и смысла. В этом отношении социальный опыт, приобретаемый в семье, отличается большим реализмом. Через призму наблюдаемого поведения близких для ребенка взрослых у него выстраивается собственное отношение к миру, формируются представления о ценности тех или иных явлений, объектов. Отношения ребенка к окружающим предметам, нормам поведения, жизнедеятельности в родном доме возникает опосредованно, благодаря его общению со всеми членами семьи. Семья предоставляет ребенку разнообразные поведенческие модели, на которые он будет ориентироваться, приобретая свой собственный социальный опыт. Можно с полным правом говорить о том, что семейная воспитательная среда определяет первые контуры складывающегося у ребенка образа мира, формирует соответствующий образ жизни.

С другой стороны, семья представляет собой достаточно замкнутую общность близких людей, которые воспитывают друг друга, ориентируясь на общественные интересы, потребности, используя при этом апробированные временем средства, методы и приемы воспитания, которые передаются от поколения к поколению. Наблюдается и заимствование новых способов воздействия, которые взрослые члены семьи видят в окружающей жизни, о которых узнают из специальной литературы. В меру своих сил и педагогических возможностей семья руководит становлением личности ребенка, заботясь о его здоровье, нравственном, интеллектуальном, эстетическом, трудовом развитии. Это тоже характеризует семью как фактор воспитания.

Однако практика семейного воспитания показывает, что оно не всегда бывает «качественным» в силу того, что одни родители не умеют растить и способствовать развитию собственных детей, другие не хотят, третьи не могут в силу каких-либо жизненных обстоятельств (тяжелые болезни, потеря работы и средств к существованию, аморальное поведение и др.)

Следовательно, каждая семья обладает большими или меньшими воспитательными возможностями, или, говоря языком науки, воспитательным потенциалом. От этих возможностей и от того, насколько обоснованно и целенаправленно родители используют их, зависят результаты домашнего воспитания.

Семья – сложная система взаимоотношений между супругами, родителями, детьми, другими родственниками. В совокупности эти отношения составляют микроклимат семьи, который непосредственно влияет на эмоциональное самочувствие всех ее членов, через призму которого воспринимается остальной мир и место каждого в нем.

Таким образом, семья является интеллектуальным и посредническим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и, прежде всего, опыта эмоциональных и демократических взаимоотношений между людьми, опыта отношения к явлениям, продуктам жизни.

### **Библиографический список**

1. Алексеева, Л. С. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка / Л. С. Алексеева. – Вып. 1. – М. : ЦБКТИ Минсоцзащиты населения Российской Федерации, 1995. – 40 с.
2. Ковалев, С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – М. : Педагогика, 1989.
3. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – М. : Издат. центр «Академия», 1999. – 238 с.
4. Социальная педагогика : курс лекций : учебное пособие для студентов / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
5. Титаренко, В. И. Семья и формирование личности / В. И. Титаренко. – М. : Мысль, 1987. – 176 с.

## **К ПРОБЛЕМЕ СПОСОБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ**

**А. А. Мушерева**

Способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций. При определении индивидуальной меры выраженности способностей целесообразно придерживаться тех же параметров, что и при характеристике любой деятельности: производительности, качества и надежности (в отношении рассматриваемой функции).

Проблема способностей является одной из наиболее сложных и наименее разработанных в психологии. Рассматривая её, прежде всего следует учесть, что реальным предметом психологического исследования является деятельность и поведение человека.

Человеческие способности – это величайший из даров природы. Этим даром награждён каждый человек. Но разница состоит в том, что свои дары природа поровну не делит и кого-то награждает больше, а кого-то меньше.

Способности образуются в ходе жизни людей, изменяются с изменением объективных условий, а следовательно, воспитуемы и преобразуемы. Способности человека, разные их типы и степени относятся к важнейшим проблемам психологии.

В изучении способностей психологи обычно делят способности, обеспечивающие жизнедеятельность человека и его развитие в социальной среде, на две большие группы: общие и специальные способности.

Общие способности – это система индивидуально-волевых свойств личности, которая обеспечивает продуктивность в овладении знаниями, умениями, навыками при осуществлении различных видов деятельности. Основа развития общих способностей заложена в психических процессах [2, 56].

Общую способность часто обозначают термином «одаренность», под которым понимают совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности; в нее включен не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности (особенности эмоциональной сферы, характера и т. д.).

В рамках общих способностей выделяются три составляющие:

1. Обучаемость как способность к приобретению знаний.
2. Креативность как способность к преобразованию знаний.
3. Интеллект как способность к применению знаний [1, 82].

Овладение определёнными мыслительными операциями (анализ, синтез, классификация, систематизация) начинается в детском возрасте. В подростковом возрасте общие способности развиваются особенно интенсивно. Данный возраст является периодом рождения гипо-

тетико-дедуктивного мышления, способности абстрагировать понятия, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственные мысли.

Специальные способности – это такая система свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности, например, музыкальной, литературной, изобразительной, сценической, спортивной, военной и т. д. В подростковом возрасте наступает период первичной социализации, происходит выбор и, в большинстве случаев, обучение профессии. В эту пору значительно дифференцируются способности и интересы обучаемых, формируется и вырабатывается жизненная позиция [4, 71]. Как общие, так и специальные способности взаимосвязаны. Общие способности развиваются одновременно с развитием и формированием познавательных процессов. Разумеется, формирование специальных способностей невозможно представить без общих способностей у индивида.

Специальные способности и, соответственно, таланты характеризуются врожденностью, ранним проявлением и быстрым развитием. Комплексная одаренность охватывает все остальные виды способностей: философские, биологические, лингвистические, исторические, психологические, технические и практические [4, 73].

Специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности. Внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида, соотношенная с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности.

Лишь единство общих и специальных свойств, взятых в их взаимопроникновении, очерчивает истинный облик одаренности человека. Несмотря на многообразие своих проявлений, она сохраняет внутреннее единство. Доказательством этому служат многочисленные случаи, которыми особенно богата наша действительность, когда человек, выявивший себя в одной области, переходит на другую работу и там проявляет не меньшие способности.

### **Библиографический список**

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 2012. – 268 с. – ISBN 3-41670-8523-2.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2011. – 355 с. – ISBN 3-41670-8523-2.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 422 с. – ISBN 4-61521-2520-2.
4. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Владос, 2012. – 163 с. – ISBN 3-11641-8563-3.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ: КАТЕГОРИИ И ТИПЫ**

**О. А. Савощенко**

Эмоциональность, являющаяся одной из важнейших характеристик человека, оказывает влияние практически на все аспекты его деятельности. В связи с этим выявление и анализ особенностей эмоциональности представляется весьма актуальным для более детального понимания.

Понятие «эмоциональность» в научной психологии используется при рассмотрении индивидуальных различий эмоциональной жизни. Следует отметить также то, что при общении с такими личностями люди способны уставать, их начинает раздражать непрерывный поток эмоций. Как правило, люди данной категории постоянно ищут собеседников, которые способны их выслушать, поддержать, перенять на себя часть груза впечатлений. Поведение таких людей

выдержать очень сложно, потому что от таких эмоциональных всплесков, которые проявляет ваш собеседник, вы сами будете эмоционально истощаться, утомляться – одним словом, переживать чужие эмоции, а не свои.

Также следует отметить то, что данная категория подразделяется на два вида, такие как гиперэмоциональные и сверхэмоциональные люди. Гиперэмоциональные люди наиболее опасны для вашего общения, так как такая категория людей способна выплескивать свои эмоции на собеседника независимо от того, хотите вы этого или нет.

Таким образом, эмоциональность – это совокупность свойств человека, которые характеризуют содержание, качества и динамику его чувств и эмоций, категории которой, имеют абсолютно разные стороны, характеристики. Люди каждого типа по-своему уникальны, у них свои взгляды, свои особенности, свое мнение, и каждый из них способен переживать свои чувства по-разному, как правило, кто-то через эмоции, а кто-то через свои мысли.

### **Библиографический список**

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология : учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академический Проект, 2001. – 480 с.
2. Анохин, П. К. Эмоции. Психология эмоций / П. К. Анохин. – М. : Просвещение, 2001. – 490 с.
3. Вилюнас, В. К. Психология эмоций. Тексты / В. К. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2006. – 404 с.

## **МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**К. А. Скворцов**

Мотивация представляет собой процесс создания системы условий или мотивов, оказывающих воздействие на поведение человека, регулирующих интенсивность его труда, побуждающих проявлять добросовестность, настойчивость, старательность при достижении целей. Мотивация – это процесс побуждения себя и других для достижения личностных целей и целей организации, это основа управления человеком.

Мотив – это внутренний стимул, внутренняя потребность, которая есть у людей. Это ваше желание. Ваше стремление. Ваша мечта. То, что хочет, к чему стремится, чего требует ваше тело и разум. То, чего вы хотите добиться, называется целью, стимулом или объектом. Мотив всегда внутри. У меня есть стремление нравиться, хочу, чтобы я нравился людям, чтобы меня любили, чтобы меня уважали. Потребности тоже внутри меня. Мне требуется пища, энергия, требуется воздух, вода. Некоторые из потребностей имеют самое решающее значение для физического здоровья организма. Некоторые – для душевного здоровья.

Мотивы могут быть внутренними и внешними. Внутренние мотивы связаны с получением удовлетворения от уже имеющегося у человека объекта, который он желает сохранить, или неудобствами, которые приносит обладание им, и, следовательно, стремлением от него избавиться.

Мотивы формируются у человека под воздействием многих субъективных и объективных факторов – стимулов. Процесс использования стимулов для мотивации работников называется стимулированием.

Мотивы могут быть осознанными или неосознаваемыми: основная роль в формировании направленности личности принадлежит осознанным мотивам; ведущим и мотивам-стимулам. По типу деятельности мотивы делятся на органические (направлены на удовлетворение естественных потребностей организма), материальные (направлены на создание предметов домашнего обихода, различных вещей и инструментов), духовные (связаны с самосо-

вершенствованием человека), социальные (связаны с социальным статусом, уважением и признанием в обществе), функциональные (удовлетворяются с помощью культурных форм активности: игры, спорт).

Состояние объективной нужды организма в чем-то, что лежит вне его и составляет необходимое условие его нормального функционирования, называют потребностями. Таковы потребности в пище, воде, кислороде и т. п. Количество и качество потребностей, которые имеют живые существа, зависит от уровня их организации, от образа и условий жизни, от места, занимаемого соответствующим организмом на эволюционной лестнице. Меньше всего потребностей у растений, которые имеют нужду только в определенных биохимических и физических условиях существования. Больше всего разнообразных потребностей у человека, который кроме физических и органических потребностей обладает еще и духовными, социальными.

В момент встречи потребности с предметом происходит опредмечивание потребности. Это очень важное событие. Оно важно тем, что в акте опредмечивания рождается мотив. Мотив и определяется как предмет потребности. Если посмотреть на то же событие со стороны потребности, то можно сказать, что через опредмечивание потребность получает свою конкретизацию. В связи с этим мотив определяется еще иначе – как опредмеченная потребность.

Таким образом, мотив, являясь предметом потребности, побуждает через неё к деятельности.

В мотивационной сфере личности отражаются так или иначе и ее индивидуальные и общественные потребности. Принадлежность к общности является одной из важнейших детерминант мотивационной сферы личности. Включаясь в каждую новую общность, личность усваивает ее потребности и интересы, что порождает новые мотивы и так или иначе трансформирует всю мотивационную сферу.

### **Библиографический список**

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 916 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
4. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Гуманитарный издательский Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.

## **НАДЕЖНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА**

**Е. И. Смирнова**

Прежде чем психодиагностические методики могут быть использованы для практических целей, они должны пройти проверку по ряду формальных критериев, доказывающих их высокое качество и эффективность. Эти требования в психодиагностике складывались годами в процессе работы над тестами и над их совершенствованием. В результате появилась возможность оградить психологию от всевозможных безграмотных подделок, претендующих на то, чтобы называться диагностическими методиками.

К числу основных критериев оценки психодиагностических методик относятся надежность и валидность. Большой вклад в разработку этих понятий внесли зарубежные психологи (А. Анастаси, Е. Гизелли, Дж. Гилфорд, Л. Кронбах, Р. Торндайк, Е. Хаген и др.). Ими были разработаны формально-логический и математико-статистический аппараты (прежде всего корре-



ляционный метод и фактический анализ) обоснования степени соответствия методик отмеченным критериям.

Надежность – один из критериев качества результата в диагностике, относящийся к степени точности и устойчивости показателей диагностируемого признака. Чем больше надежность методики, тем свободнее она от погрешностей измерения.

Надёжность методики – это критерий, который говорит о точности психологических измерений, то есть позволяет судить о том, насколько внушают доверие полученные результаты.

Одним из важнейших средств повышения надежности методики является единообразие процедуры обследования, его строгая регламентация: одинаковая обстановка, однотипный характер инструкций, одинаковые для всех временные ограничения, способы и особенности контакта с испытуемыми и так далее.

На характеристику надёжности методик большое влияние оказывает исследуемая выборка. Она может как снижать, так и завышать этот показатель, например, надежность, может быть искусственно завышена, если в выборке небольшой разброс результатов, то есть если результаты по своим значениям близки друг к другу. Поэтому в руководстве обычно делается описание выборки, на котором определялась надёжность методики.

В настоящее время надежность все чаще определяется на наиболее однородных выборках, то есть на выборках, схожих по полу, возрасту, уровню образования, профессиональной подготовке и т. п.

Надёжность методики – это критерий, который говорит о точности психологических измерений, то есть позволяет судить о том, насколько внушают доверие полученные результаты.

### ***Библиографический список***

1. Анастаси, А. и др. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – СПб. : Питер, 2005 – 688 с. – ISBN 5-8184-001212-9-527.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование : в 2 кн. / под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – Кн. 1. – М., 1982.
3. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер. – 2002. – 352 с. – ISBN 5 - 85803-254-0.
4. Гуревич, К. М. О надёжности психофизиологических показателей / К. М. Гуревич. – М. : Знание, 1985. – 275 с.

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

**А. И. Султанбекова**

Понятие психомоторики принадлежит к числу ведущих категорий современной общей и специальной детской психологии. Именно оно в наиболее полной мере отражает главную особенность развития ребенка в дошкольные годы жизни – его целостность, когда психика и моторика находятся в неразрывном единстве (Е. А. Аркин, А. В. Запорожец, М. М. Кольцова, Л. С. Выготский, и др.).

Психомоторика – орган тела человека, его механизм действия и искусство их регуляции. Психомоторика осуществляет психическую регуляцию живых движений, действий и поступков, оно зеркало мышления, чувств и воображения.

Психомоторика – механизм, система, функция, сливаясь в целостность, создают орган человека. Орган человека, а не тела [4, 364].

Понятие «психомоторика» впервые ввел и обосновал выдающийся отечественный психофизиолог И. М. Сеченов, хотя понятие «психомоторные центры» существовало и раньше.

Выдвинутый им принцип единства познавательного процесса и двигательного акта обусловил понимание рефлекторной природы психического. Сеченов писал: «Жизненные потребности ро- дят хотения, и уже эти ведут за собою действия; хотение будет тогда мотивом или целью, а движение действием или средством достижения цели. Без хотения как мотива или импульса движение было бы вообще бессмысленно. Соответственно такому взгляду на явление двига- тельные центры на поверхности головного мозга называют психомоторными». И. М. Сеченов подчеркивал важность изучения моторики для психологии. «Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению».

Связь различных психических явлений с движениями и деятельностью человека И. М. Сеченов назвал психомоторикой. По его мнению, первичным элементом психомоторной деятельности человека является двигательное действие, представляющее собой двигательное решение элементарной задачи, или, иными словами, достижение элементарной осознанной цели одним или несколькими движениями. В свою очередь, двигательное действие, развиваю- щееся в процессе обучения, упражнения или повторения, следует называть двигательным или психомоторным навыком [3, 135].

Психомоторика – (от греч. *psyche* – душа и лат. *motor* – приводящий в движение) – объ- ективизация всех форм психического отражения определяемыми ими движениями. В более узком и конкретном плане психомоторика есть реализация психической деятельности посред- ством движений. Объективно психомоторика проявляется в психомоторных процессах. Основу их составляют сенсомоторные процессы (сенсомоторные реакции и сенсомоторная координа- ция), идеомоторные процессы (идеомоторика), эмоционально-моторные процессы (эмоцио- нально-моторные реакции). Иногда к сфере психомоторики условно относят и сенсоречевые реакции [2, 76].

В современной психологии психомоторика рассматривается широко как единство двига- тельного, познавательного и эмоционального компонентов. То есть если сказать кратко, то пси- хомоторика – это связь движения с психическими процессами (познавательными, речевыми, эмоционально-волевыми).

В современной психологии нет сомнений относительно того, что процесс развития чело- века обусловлен как биологическими, так и социальными факторами. Предпосылки, какими об- ладает ребенок, условия и социальное окружение, в которых он находится, определяют уро- вень его психомоторного развития. Наследственность «присутствует» в развитии всех психиче- ских и двигательных функций ребенка, но имеет разный удельный вес. При этом биологический фактор в большей степени определяет ход и успешность развития двигательной сферы, чем познавательной и эмоционально-волевой. Вместе с тем элементарные познавательные функ- ции, начиная с ощущений и восприятия, больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь), являющиеся, по мнению Л. С. Выготского, продуктом культурно-исторического развития человека. Чем сложнее функция, чем длиннее путь ее онтогенетического развития, тем меньше сказывается на ней влияние наследственно- сти. Социальная среда, таким образом, выступает в качестве источника и основного фактора развития высших психических функций.

Психомоторное развитие – это развитие интеллектуальных и двигательных навыков в зависимости от возраста, врожденных и наследственных качеств ребенка. Благодаря этому происходит взаимодействие ребенка с внешней средой.

### **Библиографический список**

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с, ил. – (Библиотека всемирной психологии).
2. Душков, Б. А. Энциклопедический словарь : психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б. А. Душков. – М., 2005.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»).
4. Максименко, С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук» : «Ваклер». – 2004. – 528 с. – (Серия «Образовательная библиотека»).

## **ПОНЯТИЕ САМООЦЕНКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**А. С. Султангалиева**

В отечественных и зарубежных психологических исследованиях проблеме самооценки выделялось особое место. Самооценка анализируется как важнейшее личностное образование, которое принимает непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, так же как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, который формируется при активном участии самой личности и отражает качественное своеобразие ее внутреннего мира [2].

Многие авторы, такие как: М. И. Лисина, А. В. Захарова, М. Розенберг, В. Н. Маркин, В. Ф. Сафин, Е. Т. Соколова, понятие самооценки объясняют как самоотношение. Другие, к примеру, Р. Бернс, И. С. Кон, И. И. Чеснокова, самооценку сводят к Я-образу и Я-концепции. Но, можно сказать, что формирование всех этих компонентов определено как социумом, так и деятельностью и развитием личности в социуме [3].

А. Адлер рассматривал становление самооценки через переживание своей неполноценности и беспомощности личности по сравнению с другими. Самооценка для А. Бандуры – это «самоэффективность», «самоуважение» и «чувство собственного достоинства». А. З. Зак в своих работах трактует самооценку как средство для анализа и осознания субъектом собственных способов решения задач, на которых выстраивается план своих действий, а также обобщенная схема деятельности личности [3].

Г. К. Велицкас и Ю. Б. Гиппенрейтер определяют самооценку как продукт отражения субъектом информации о себе в аналогии с некоторыми ценностями и эталонами, который существует в единстве всего осознаваемого и неосознаваемого, аффективного и когнитивного, общего и частного, а также реального и демонстрируемого компонентов [1].

Итак, самооценка является сложным образованием, она целостна и многоаспектна, только единство и взаимодействие структурных компонентов, форм, видов определяет ценность и значимость этого личностного образования как фактора саморегуляции.

### **Библиографический список**

1. Валицкас, Г. К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45-54.
2. Захарова, А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5-14.
3. Коваленко, В. А. Генезис самооценки личности как психологической категории / В. А. Коваленко // Психологический журнал. – 2011. – № 3. – С. 1-5.

## К ПРОБЛЕМЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Я. Н. Тимофеев

Многие педагоги и психологи уделяли большое внимание такой личностной особенности, как тревожность. В психолого-педагогической литературе тревожность характеризуется как склонность индивида к переживанию тревоги.

В книге «Общая психология», которая была написана выдающимся психологом и философом С. Л. Рубинштейном, более подробно рассмотрен данный термин.

Итак, тревожность, как считает С. Л. Рубинштейн, – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Становление эмоционально-волевой сферы, с которой тесно связано формирование личности – сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие. Без знания особенностей эмоциональной сферы детей, трудно реагировать на их поступки, выбирать соответствующие порицание или поощрение, целенаправленно руководить воспитанием.

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме тревожности личности. Этот интерес отражается в научных исследованиях таких ученых, как: Н. Ф. Лукьянова, А. М. Прихожан, И. П. Павлов, С. Л. Рубинштейн, где данная проблема занимает центральное положение и анализируется в психологическом и других аспектах.

Тревожность – это черта личности, характеризующая эмоциональную сферу. Уровень тревожности – это показатель индивидуальной чувствительности к стрессу, склонности ощущать большинство жизненных ситуаций как угрожающие. Тревожность является частым симптомом неврозов и функционального психоза, а также пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности.

### **Библиографический список**

1. Лукьянова, Н. Ф. Общая психология / Н. Ф. Лукьянова. – М., 2015. – 560 с.
2. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 304 с.
3. Павлов, И. П. Педагогические труды / И. П. Павлов. – М., 2014. – 319 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Общая психология / С. Л. Рубинштейн – М. : Мир, 2004. – 319 с.

## 2. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ

### ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ПСИХИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТИ

Е. А. Вудуньян

Проблема творчества с каждым годом становится все более актуальной. Творчество изучается разными науками, но на сегодняшний день не существует единого определения понятия «творчества». Творчество рассматривается как «процесс», «деятельность», «конструктивный принцип познания». Мышление – это опосредованное и обобщенное восприятие человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях.

Главные особенности мышления:

- общественно-исторический характер,
- творческая активность,
- обобщенность и опосредованность отражения,
- неразрывная связь с речью.

В философской и психологической литературе дается классификация мышления по типам, видам, средствам на определенных основаниях. Так, к типам мышления относят конкретное и абстрактное, интуитивное и дискурсивное, наглядно-образное и концептуальное (понятийное, системное) [3].

Конкретное мышление – это мыслительный процесс отображения и оперирования простейшими, конкретными понятиями, которые определяют предметы и явления объективного мира в непосредственной деятельности человека [4].

Абстрактное мышление – это мыслительный процесс восхождения от конкретного к абстрактному, то есть, познавая конкретный предмет или явление, субъект познания абстрагируется от несущественного в предмете и выделяет существенное, которое фиксируется средствами языка в форме понятий (абстракций) [2].

Дискурсивное – это благоразумное, обоснованное предыдущим знанием мышление, то есть мышление, которое доказывает определенные положения с точки зрения их истинности, убедительности [1].

Недискурсивное мышление – это интуиция и представления, мгновенное постижение сущности вещей, мгновенное понимание чего-то, мгновенное умозаключение; предсказание оптимального варианта в поиске, предчувствие проблемы; упоминание, внезапная догадка; способность быстро рассмотреть суть вопроса; способность к синтезу знания; общий взгляд или обобщенное восприятие; инсайт, или открытие; подсознательный ум, который дает истину, минуя логические рассуждения и доказательства.

Изучение понятия «творчества» представлено в таблице 1.

Таблица 1

#### *Понятие творчества в психологической науке*

Психологи	Понятие «творчество»
1	2
С. Л. Рубинштейн	«Деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития и творца, и науки, и искусства»

1	2
А. В. Брушлинский, О. К. Тихомиров	«Открытие неизведанного, преодоление стереотипов и шаблонов»
Я. А. Пономарёв	«Механизм продуктивного развития»
Б. Н. Никитин	«предугадывание результата, правильно поставленного опыта, создание усиленным мыслительной работы гипотезы, близкой к действительности»
Л. С. Выготский	«Деятельность человека, создающая нечто новое, всё равно будет ли это создание какой-нибудь вещи внешнего мира или известным построением ума и чувства»

Таким образом, творчество обычно определяют как деятельность, порождающую нечто новое. Эта созидательная, продуктивная деятельность есть определение творчества вообще. Большинство авторов принято считать, что творческое мышление проявляется в создании некоторого продукта (материального или мыслительного), если этот продукт является новым, оригинальным, то есть творческим.

К настоящему времени можно говорить о сложившейся традиции понимания творческого мышления как способности, отражающей глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения, выходить за пределы известного; как интегрального свойства личности, воплощающего ее творческие возможности. К числу основных характеристик личности, обладающей творческим мышлением, относят: интуицию, фантазию, воображение, выдумку, открытость новому, отсутствие стереотипов, дар предвидения, оригинальность, инициативность, рискованность, чувство юмора, упорство, уверенность в себе, высокую самоорганизацию и работоспособность. Личность, обладающая этими качествами, находит удовлетворение не столько в достижении цели, сколько в самом процессе творчества.

#### **Библиографический список**

1. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление : специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 375 с.
2. Завалишина, Д. Н. Творческий аспект практического мышления / Д. Н. Завалишина // Психологический журнал. – 2001. – № 2. – 34 с.
3. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. К. Каиров. – Т. 4. – М. : «Советская энциклопедия», 2008. – № 4 (Сн – Я). – 760 с.
4. Пономарёв, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

## **АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**И. С. Галочкина**

Подростковый период – это очень важный период динамичного и плодотворного развития человека. В современном обществе ускорение темпа жизни, информационные перегрузки усиливают напряжение, зачастую способствуя возникновению и развитию пограничных форм нервно-психической патологии человека. Решение этих проблем связано с необходимостью ранней диагностики проявлений такого рода состояний и предрасположенности к ним. Немаловажную роль играет и диагностика акцентуаций характера, которые способны переходить в патологическое состояние [3].

У подростков сбалансированный характер встречается крайне редко. Подростковый возраст наиболее уязвим в отношении стрессовых ситуаций. Многие жизненные факторы приводят к социальной напряженности, создавая все больше стрессовых ситуаций, способствуя заострению у подростков некоторых черт характера. Социальная личность – подросток – готова вступить в жизнь, и наибольшее число конфликтов приходится именно на этот этап [1].

Под акцентуацией характера подразумевается вариант психического здоровья, являющийся нормой, для которого характерна особенная выраженность, заостренность, в том числе и непропорциональность определенных черт характера общему складу личности, что ведет к определенной дисгармонии. Акцентуации характера содействуют развитию психогенных расстройств, которые обусловлены патологическими нарушениями поведения, – это психозы, неврозы. Подростки с явными акцентуациями характера составляют группу «повышенного риска» – они податливы к определенным пагубным влияниям среды или психическим травмам. Целесообразно выделить также острые аффективные реакции, которые на фоне акцентуаций характера возникают в ответ на индивидуально значимые психические травмы или труднопереносимые ситуации. Тяжелые или длительные психические травмы могут при акцентуациях характера быть причиной затяжных реактивных состояний (неврозов, реактивных депрессий и т. п.). Наиболее частыми в подростковом периоде нарушениями, возникающими на фоне акцентуаций характера, являются транзиторные непсихотические девиации поведения – делинквентность, алкоголизация, суицидальное поведение и др. Смена обстановки на более благоприятную, как правило, устраняет эти нарушения [4].

Клинический метод является наиболее распространенным и пока наиболее точным для определения типов психопатий и акцентуаций характера. Этот метод складывается из опроса подростка, опроса родителей и сведений от других лиц, осмотра подростка и наблюдения за его поведением.

*Опрос подростка.* Первой задачей является установление контакта. Обычно бывает достаточно спокойного доброжелательного тона и начала с чисто врачебного расспроса о соматических жалобах. Опрос подростка лучше проводить в виде свободной непринужденной беседы. Нежелательно в его присутствии делать записи – это настораживает многих подростков и затрудняет контакт. Переход от темы к теме надо стараться сделать естественным и плавным.

*Опрос родителей и сведения от других лиц.* Опрашивать родителей лучше порознь и начинать с матери, которая обычно может дать гораздо больше сведений, чем отец. Если воспитанием подростка занимался какой-либо другой член семьи, желательна также беседа с ним.

*Наблюдение за поведением.* Это наблюдение начинается в момент опроса подростка. Уже здесь достаточно отчетливо могут выступить общительность или замкнутость, живой веселый нрав или склонность к унынию, тревожная озабоченность или нарочитая бравада, подчеркнутая деликатность или быстро утрачиваемое чувство дистанции, неторопливая обстоятельность или суетливость в мыслях и действиях, болтливость и осторожная осмотрительность в ответах, сдержанность в проявлении чувств или эмоциональная лабильность, естественная манера держать себя или претенциозная театральность [2].

Исследование проявлений акцентуаций характера у подростков мы провели с помощью таких методик, как «Характерологический опросник К. Леонгарда – Н. Шмишека» и «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) И. А. Кочаряна». Данные методики показали, что при высоком уровне невротизации характерны следующие типы акцентуаций: циклотимический, экзальтированный, тревожный и дистимический. Наиболее ярко выраженными акцентуациями характера в подростковом возрасте являются циклотимный, гипертимный и экзальтированный. Менее преобладающими акцентуациями характера являются дистимный, педантичный и тревожный типы [5].

### **Библиографический список**

1. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2010. – С. 57-59.
2. Иванников, В. А. Основы психологии : курс лекций / В. А. Иванников. – СПб.: Питер, 2010. – С. 98-102.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости / И Ю. Кулагина. – М. : Сфера, 2011. – С. 144-149.
4. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л., 1983. – С. 42-93.
5. Психологическая культура личности : теория и практика / отв. ред. Н. И. Исаева // БелГУ, Белгородское отд. психологического общества, Факультет психологии. – Белгород : БелГУ, 2009. – С. 11-13.

## **МОБИЛИЗАЦИОННОЕ НАЧАЛО УРОКА, КАК ОСНОВА УСПЕХА СОВРЕМЕННОГО УРОКА**

**Е. В. Гриднева**

Начало урока – это важный момент, поэтому успех работы учителя напрямую зависит от того настроения, который он задаст. Обычно это приветствие, проверка отсутствующих, проверка готовности к уроку, то есть приведение класса в «рабочее состояние».

Каждый из нас в своей работе создает свой неповторимый стиль, стремится идти в ногу со временем, но создание «исходной мотивации» в начале урока остается традиционным.

Современные дети – это визуалы. Они большую часть своего времени проводят за экранами телевизоров, компьютеров, смартфонов и прочего электронного сообщества. Поэтому, отрываясь от современных гаджетов, ребенок чувствует себя не очень комфортно, он теряет интерес ко всему происходящему. Задача учителя состоит в том, чтобы «обмануть» ребенка и привлечь его внимание к происходящему на уроке. Таким образом, целесообразно включать в начало урока видеоклип, отрывок передачи, видеообращение к ученикам, относящееся к теме урока. Затем можно задать вопросы, тем самым концентрируя внимание на проблеме урока.

Научно доказано, что произведения Моцарта благотворно влияют на участки головного мозга, отвечающие за моторную координацию, пространственное мышление и зрительные образы. Поэтому прослушивание этих произведений за несколько минут до начала урока, также благотворно скажется на учениках.

Нетрадиционная расстановка парт в классе будет являться своеобразной «встряской» для учеников. Каждый, несомненно, задумается, какие задания для них подготовил учитель, раз в классе нестандартная обстановка. Данный фактор также будет способствовать возникновению интереса обучающихся к уроку.

В начальной школе очень часто практикуется чтение стихов-настроений, рассказ случаев из жизни, визуальные, тактильные настрои. Часто применяется театрализованное начало урока, так как дети в младших классах, еще живут в мире игры и сказки.

Поэтому следует помнить слова В. А. Сухомлинского: «Духовная жизнь ребёнка полновальна лишь тогда, когда он живёт в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он засушенный цветок».

Методов проведения мобилизующего начала урока много. Важно помнить, что применять их нужно, опираясь на конкретный класс, своевременно чередовать и видоизменять. Таким образом, начало урока станет зачином успешной деятельности ваших учеников на уроке.



## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

С. Ж. Ертаева

В последнее время проблема толерантности стала широко освещаться в средствах массовой информации, на государственном и международном уровне. Это связано с учащающимися случаями нетерпимости по отношению к инакомыслящим людям со стороны враждебно настроенных оппонентов. При этом нередки случаи откровенных конфликтов, выливающихся в жестокие и кровавые столкновения, признание различий людей по внешнему виду, социальному положению, речи, поведению, ценностям и права жить в мире [3].

По мнению большинства аналитиков, подобная тенденция связана с уменьшением уровня терпимости к людям, жесткостью в отношениях, неумением тактично и грамотно излагать свою позицию, не задевая значимые аспекты жизни других людей. Именно поэтому мы бы хотели рассмотреть проблему формирования толерантности в современном обществе. Нам кажется, что наибольший акцент следует сделать на подростковом возрасте, так как именно в этот период человек обретает пути и способы грамотной адаптации во взрослом мире. Мышление подростка еще впитывает в себя все с детской непосредственностью, но уже способно к грамотному анализу ситуаций и вынесению соответствующих выводов из нее. Сейчас формируется мировоззренческая картина подростка, и все, что он впитает в себя, будет в будущем определять его жизненную позицию и способы поведения в обществе.

Подросток выстраивает новые отношения с окружающей средой, точнее, по-новому переживает свои отношения с окружающей социальной действительностью. Существенной особенностью в изменении этих социальных отношений и является трансформация его социальной позиции, самоопределение в системе социальных отношений, отнесение себя к тем или иным социальным группам.

Учитывая, что толерантность во многом определяется сформированностью социальных норм и правил поведения, можно сделать вывод о достаточно ранней возможности создания толерантной личности, так как данные нравственные ценности приобретаются еще в дошкольном возрасте с процессом социализации и адаптации в современном обществе. Однако, как показывают множественные наблюдения, не все дети достаточно верно принимают данные нормы поведения. Это обусловлено неправильными подходами в воспитании, деструктивными влияниями общества, повышенной агрессивностью и борьбой за выживание в достаточно жестких мировых условиях.

Часто в этом возрасте подросток идет по пути наименьшего сопротивления – становится членом какого-либо религиозного течения, любительского клуба, ищет себе кумира для подражания. Это дает возможность достаточно быстро получить целостную мировоззренческую картину с соответствующими целями и способами их достижения. К сожалению, в настоящее время многие подобные организации действуют нелегально и имеют своей целью деструктивное влияние на психику человека для подчинения и управления им.

Что же касается ценностного сознания личности, национального самосознания, национальной самоидентификации, межэтнической толерантности, то с первых дней жизни эти черты начинают формироваться в семье, через соблюдение национальных традиций, обычаев, обрядов, затем при поступлении в школу все это корректируется в деятельности человека и сохраняется на протяжении всей его жизни.

### **Библиографический список**

1. Асташова, Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н. А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М., 2003.
2. Безюлева, Г. В. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. – М. : Вербум-М, 2003.
3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Век толерантности : научно-публицистический вестник. – М. : МГУ, 2001

### **СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ МОАУ «СОШ № 4 г. ОРСКА» ПО ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ЗА КУРС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**С. А. Иванова**

Итоговая аттестация за курс начальной школы – первая серьезная проверка эффективности учебной деятельности ученика под руководством учителя.

В МОАУ СОШ № 4 работа учителя начальных классов по подготовке к КПР и ВПР строится по двум направлениям.

Первое направление – работа с обучающимися.

Второе направление – просвещение родителей, передача им необходимой информации по данному вопросу.

Подготовка обучающихся к КПР и ВПР проходит следующим образом: :

1. Большое внимание вопросам подготовки к итоговой аттестации учитель уделяет на уроках. Уже с первых дней обучения в школе начинаем формировать общеучебные умения, которые школьники применяют в ходе выполнения заданий комплексной итоговой работы:

- Осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков.
- Различать употребление в тексте слов для точной характеристики предметов при их сравнении.
- Оценивать текст с точки зрения его структуры.
- Различать звуки и буквы, знать последовательность букв в русском алфавите.
- Различать предложение, словосочетание, слово.
- Соотносить орфограмму с правилом правописания.
- Применять правила правописания.
- Обобщать.
- Различать характерные свойства изученных объектов по их названию.
- Классифицировать числа, объяснять свои действия.
- Соотносить и сравнивать величины.
- Решать учебные задачи и задачи, связанные с повседневной жизнью, объяснять выбор арифметических действий для решения.
- Оценивать размеры геометрических объектов, расстояний.
- Читать, сравнивать и обобщать информацию, представленную в разной форме (таблицы, диаграммы).
- Кроме того, учителя нашей школы после уроков проводят дополнительные индивидуальные занятия по устранению пробелов в знаниях обучающихся (проводятся по расписанию).

2. Занятие по внеурочной деятельности в 4 классах «Гимнастика для ума» проводится 1 раз в неделю. На этих занятиях дети повторяют каждую изученную ранее тему по русскому языку и математике и выполняют задания по теме в различной форме. Каждый ученик заводит папку-скоросшиватель, куда будут вложены все его выполненные тестовые работы и тетрадь для выполнения подробного решения некоторых заданий. На этом занятии приучаем детей писать только ручкой. Обучающиеся выполняют работу в черновике. Затем аккуратно переносят правильные ответы в лист с заданиями ручкой с синим стержнем. Простым карандашом не пользуются. При выполнении задания вписывают правильный ответ или обводят номер верного варианта ответа на листе с заданиями.

В первые четыре года своего обучения в школе дети сталкиваются практически только с одним учителем, привыкают к интонации его голоса, дикции. Мы считаем, что для успешного обучения необходимо, чтобы ребенок регулярно тренировался писать тексты под диктовку разных людей. Поэтому словарные, арифметические диктанты в нашей школе проводятся взаимопроверкой (диктует учитель из другого класса).

Участие в олимпиадах и конкурсах, которые проводятся в тестовом формате, также помогает психологически подготовить ученика начальной школы к итоговой аттестации. Поэтому перед школьным этапом предметных олимпиад мы в каждом классе проводим отборочный тур, таким образом, каждый ребенок получает возможность учиться самостоятельно работать с текстовой информацией.

Работа с родителями строится следующим образом:

- проводится собрание в начале года, на котором родителей знакомят с формой и сроками проведения итоговой аттестации в 4 классе, подписывается трехсторонний договор о качественном образовании;

- индивидуальные встречи с родителями проходят по графику. Родитель (под роспись) знакомится с результатами выполнения проверочных и контрольных работ своего ребенка, так как на каждого ученика заведена папка с индивидуальным учебным планом;

- Каждую четверть (за 2 недели до каникул) проводим малый педсовет, приглашаем родителей обучающихся группы «РИСК» для беседы.

*Таким образом, задачами учителя при подготовке четвероклассников к итоговой аттестации являются:*

- составление плана собственной работы по подготовке обучающихся к итоговой аттестации;

- не «натаскивание» школьников на выполнение заданий различного уровня сложности, а организация системной продуманной работы в течение всех лет обучения предмету;

- анализ результатов всех контрольных и проверочных работ по предмету и проведение коррекционной работы с каждым ребенком.

## **ВОЗДЕЙСТВИЕ РЕКЛАМЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ**

**Л. Ю. Кирина**

В современном мире человек постоянно находится под воздействием различного рода информации, поступающей из всевозможных источников. Одним из них и является реклама. Восприятие рекламы детьми оказывает как положительное, так и отрицательное воздействие. Из рекламы дети узнают много нового, начинают лучше ориентироваться в огромном мире товаров, понимают их функции, преимущества и недостатки.

Именно реклама помогает быть модным, находиться «на одной волне» со сверстниками. Если ребенок ничего не будет знать о тех товарах, которые показывают на телевидении, ему будет тяжело участвовать во многих детских разговорах и играх. В рекламных роликах для детей часто в качестве «актеров» используют не сверстников целевой аудитории, а детей, которые на два-три года старше тех, кому адресован рекламный материал. Подобная практика оправдывается тем, что ребенок хочет поскорее вырасти или хотя бы просто казаться старше, а для этого необходимо одеваться, вести себя, как старшие. Что касается подростков, то в рекламе для них широко используются образы их кумиров, значимые и, главное, «знаковые» герои фильмов, которые вызывают положительные эмоции и ассоциации. Реклама вообще и телевизионная в частности является одним из мощнейших видов социального воздействия на человека. Она помогает ребёнку оставаться на одном уровне со своими сверстниками: разговаривать на одни темы, быть в курсе появления модных новинок, играть в определённые игры и т. д.

«Детская реклама» в развивающем плане может оказывать позитивное воздействие. Например, развитие памяти или то, что ребёнок начинает более или менее адекватно ориентироваться и в конкретных товарах, и в своих действительных потребностях, может расцениваться как реальное социализационное приобретение.

Таким образом, отметим, что телевизионная реклама, являясь неотъемлемой частью нашей современной жизни, оказывает как личностно развивающее, так и личностно травмирующее влияние, прежде всего, на детей – самую доверчивую и благодарную аудиторию для рекламодателя.

#### **Библиографический список**

1. Гуревич, П. С. Психология рекламы : учебник для студентов вузов / П. С. Гуревич. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2012. – 218 с.
2. Лебедев, А. Н. Психология рекламной коммуникации в изменяющемся обществе : автореф. дисс. д-ра психол. наук / А. Н. Лебедева. – М., 2004. – 32 с.
3. Лебедев-Любимов, А. Н. Психология рекламы / А. Н. Лебедев-Любимов. – СПб., 2007. – 368 с.
4. Маринова, Т. Ю. О восприятии телевизионной рекламы детьми и их родителями / Т. Ю. Маринова // Социальная психология и общество. – 2013. – № 1. – С. 155-161.

## **ПСИХОЛОГИЯ И МАСТЕРСТВО ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИГРЕ В ШАХМАТЫ**

**Т. В. Костенко**

В наши дни шахматы стали не только спортом, но и верным методом в воспитании детей.

Шахматы – старинная и очень увлекательная игра, помогающая в развитии памяти и логического мышления. Это отличная возможность расширения кругозора ребенка, прекрасное средство внесения разнообразия в его досуг, ускорения развития малыша. Шахматы дают возможность развития интеллекта в игровой форме. Игра будет развивать мышление, научит ребенка обобщать и сравнивать, делать выводы. Обучение игре в шахматы дает формирование таких нужных качеств, как усидчивость, внимательность и организованность.

Актуальность проблемы обучения детей игре в шахматы обусловлена поиском эффективных методов интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Идея использования игры в шахматы в формировании развития интеллекта у детей научно и практически давно апробирована и, так или иначе, реализуется во многих странах.

Дошкольное детство – первый период психического развития ребенка, и поэтому самый ответственный. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств лично-

сти, познавательных процессов и видов деятельности. Интеллектуальное развитие дошкольника – важнейшая составная часть общего развития, подготовки к школе.

Применение в работе с детьми методики раннего обучения азам шахматной игры способствует развитию у детей способности ориентироваться на плоскости, развитию аналитико-синтетической деятельности, мышления, суждений, умозаключений, учит ребёнка запоминать, сравнивать, обобщать, предвидеть результаты своей деятельности.

Педагогическая деятельность воспитателя направлена на развитие творческих и познавательных способностей детей дошкольного возраста, формирование у них интереса к обучению игре в шахматы, формирование универсальных учебных действий. Целью работы является создание условий для развития основ логического мышления дошкольников на основе игры в шахматы и решения шахматных задач, а также подготовка к успешному обучению в школе. Для реализации цели были поставлены следующие задачи: содействовать формированию у детей познавательного интереса к игре в шахматы; способствовать развитию у детей восприятия, памяти, внимания, мышления; содействовать проявлению инициативы в поиске путей достижения целей на основе использования разных способов выполнения заданий.

Как тренировать психологическую устойчивость? Готовых рецептов не скажет никто. У каждого спортсмена есть свой путь, свои методы и приемы. Мы выделяем несколько аспектов психологии, которые призваны помочь именно нам найти наиболее приемлемый вариант непосредственно в шахматах:

- 1) внутреннее состояние во время турнира (матча) в целом, от игры к игре;
- 2) внутреннее состояние во время самой партии.

Велико значение первого шахматного урока. Именно он может предопределить отношение детей (особенно девочек) к шахматам, а для этого нужно привить интерес к новому предмету, зажечь огонек фантазии в глазах ребят. Первая встреча с волшебным миром шахмат должна стать для детей праздником.

Начните первое занятие с чтения, а еще лучше с чтения и инсценировки сказки «Удивительные приключения шахматной доски» или с книги «Приключения в Шахматной стране» (М. : Педагогика, 1991). Когда дети уже будут хорошо ориентироваться на шахматной доске, то можно переходить к фигурам.

Не все дети сразу же способны запомнить названия конкретных шахматных фигур, поэтому, чтобы ребенок запомнил и закрепил пройденный материал, необходимо играть с ними в следующие дидактические игры с шахматными фигурами:

– «Белые и чёрные». В беспорядке поставьте на столе по шесть разных белых и чёрных фигур. Начиная игру, отставьте в сторону одну из фигур, называя её и её цвет. Например: «Белый ферзь». Ребенок продолжает игру и должен выбрать шахматную фигуру иного названия и цвета (такое условие), обязательно называя её.

– «Волшебный мешочек». По очереди прячьте в непрозрачном мешочке шахматные фигуры и просите ребенка на ощупь определить, какая фигура спрятана. Для большего эффекта позвольте и ребенку прятать фигуры, а сами угадывайте, какая фигура в мешочке. Иногда вы «не угадаете», и дети с восторгом укажут на вашу ошибку. В другом варианте игры в мешочек прячутся все фигуры сразу, и ребёнок на ощупь ищет определённую фигуру.

– «Запретная фигура». Поставьте шахматные фигуры перед ребенком в один ряд. По вашей просьбе ребенок будет называть показываемые фигуры, кроме «запретной», которая выбирается заранее. Вместо названия «запретной» фигуры надо сказать: «Секрет». Затем поменяйтесь ролями и, называя фигуры, на которые указывает ребенок, иногда «ошибайтесь». Если ребенок не заметит вашу ошибку, сами укажите на неё.

– «Шахматный колобок». Дидактическая игра-инсценировка сказки «Колобок», проводится заменой «дед» – король, «бабка» – ферзь, «заяц» – пешка, «лиса» – конь, «волк» – слон, «медведь» – ладья, колобок – шарик и разыгрывается сказка «Колобок».

– «Шахматный теремок». Сделать из деревянной шахматной доски «теремок». Следуя сказочному сюжету сказки «Теремок», по очереди в домик забегают фигуры одного цвета, начиная с пешки, заканчивая королем.

– «Буква». Воспитатель показывает карточку с буквой и спрашивает детей, какая шахматная фигура начинается со звука, который обозначается этой буквой, например, буква «к» – король, «п» – пешка.

– «Шахматная репка». Посадить «репку». Около неё дети по очереди выстраивают шахматные фигуры, поясняя: «Дед – это король». «Бабка – ферзь». «Внучка – слон». «Жучка – конь». «Кошка – ладья». «Мышка – пешка».

– «Поиграем – угадаем». Воспитатель загадывает какую-либо фигуру, а дети отгадывают, называя шахматные фигуры, пока не назовут задуманную. Потом меняются ролями.

– «Да и нет». Взрослый берет две любые фигуры и спрашивает детей, стоят ли они рядом на шахматной доске в начальном положении. Потом меняются ролями.

– «Мяч». Педагог произносит какую-нибудь фразу о начальном положении, к примеру: «Ладья стоит в углу», и бросает мяч кому-то из учеников. Если утверждение верно, то мяч следует поймать.

– «Цвет».

– «Ряд».

– «Пирамида».

– «Полная горница» и др.

Начальный курс по обучению игре в шахматы максимально прост и доступен. Особый акцент на практической части и игровая деятельность помогают детям быстро и легко усвоить новые знания и навыки.

На занятиях используется материал, вызывающий особый интерес у детей: загадки, стихи, песни, сказки о шахматах, а также ранее известные сказки и дидактические игры, но с использованием шахматной тематики.

На следующей стадии ребята углубляют представления во всех трех стадиях шахматной партии – дебюте, миттельшпиле и эндшпиле. Дети знакомятся с принципами игры в дебюте, рассматривают классические шахматные партии.

Таким образом, играя с 4-6-летним ребенком в шахматы, вы закладываете «фундамент» для обучения в школе. Исследования показывают, что шахматные дети сообразительнее, учеба дается им легче. Они быстрее схватывают материал на уроках и успевают сразу по всем предметам. Игра в шахматы – очень мощный инструмент гармонического развития интеллекта ребенка в игровой форме.

Игра в шахматы развивает все виды внимания, память, образно-логическое мышление, наглядно-действенное мышление, пространственное представление, вырабатывает усидчивость, внимательность, целеустремленность, а также способность принимать решения в условиях неопределенности и отвечать за них, а значит, и самостоятельность. Не менее важно умение длительное время концентрироваться на одном виде деятельности (что для гиперактивных ребят выполняет еще и коррекционную функцию).

Это подтверждает наш опыт работы с детьми. Дети получали огромное удовольствие от процесса игры, занятия шахматами стали одной из самых любимых интеллектуальных игр наших воспитанников. Детей просто завораживают сами шахматные фигуры, с которыми они могли просто играть.

## СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ

Г. М. Лис

Учебная деятельность постоянно требует от ученика волевых усилий, чтобы удержать в памяти определенный учебный материал.

Одним из способов, который можно использовать на уроках для развития запоминания, является наглядность. Наглядность обогащает впечатления учащихся, расширяет чувственный опыт. Поэтому для запоминания материала очень важно опираться на наглядный материал.

Повторение. Многие учителя считают самым главным средством прочного запоминания любого материала его повторение. Учитель делает повторения разнообразными, ставит какую-то новую задачу перед учениками. Для заучивания правила, определения надо соответствующие формулировки повторять, однако повторение нельзя сводить к дрессировке.

Самоконтроль. Для того чтобы закрепить производимое действие, ученик должен знать полученный им результат.

Мотивы и установка. Для запоминания материала ребёнок должен знать, для чего ему нужно запомнить предлагаемый материал, и хотеть этого добиться. Среди мотивов, побуждающих учеников приложить усилие овладеть учебными материалами, являются познавательные интересы. Это стремление детей к узнаванию нового делает всю их учебную деятельность привлекательной и продуктивной.

Осмысливание запоминания. Продуктивность запоминания повышает осмысливание запоминаемого материала. Пути осмысливания запоминаемого различны. Для удержания в памяти какого-либо текста, рассказа, сказки большое значение имеет составление плана.

Таким образом, любая форма работы над осмысливанием запоминаемого – это средство активизации умственной деятельности учащихся и залог успешной и эффективной работы долговременной памяти.

### *Библиографический список*

1. Андреева, О. А. Тренируйте память : техника быстрого чтения : книга для учащихся / О. А. Андреева. – М. : Просвещение, 1994. – 204 с.
2. Веккер, Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – М. : Просвещение, 1981. – 127 с.
3. Волкова, Т. Н. Развитие памяти и внимания / Т. Н. Волкова. – М. : Просвещение, 2000. – 91 с.
4. Выготский, Л. С. Память и воображение: закрепление и воспроизведение реакций / Л. С. Выготский. – М. : Психология, 2000. – 346 с.

## ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

М. С. Мантрова

Чтобы говорить о причинах школьной неуспеваемости, необходимо развести встречающиеся в литературе определения, которые иногда употребляют как синонимы: школьные трудности, неуспеваемость, школьная дезадаптация.

Под школьными трудностями имеется в виду весь комплекс школьных проблем, которые могут возникать у ребенка в связи с началом систематического обучения в школе [1]. Они, как правило, приводят к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости обучения. По мнению специалистов, школьные трудности, которые не были вовремя выявлены и скомпенсированы, приводят к неуспеваемости. Под неуспеваемостью обычно имеют в виду не-

удовлетворительные оценки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году. В свою очередь, школьная неуспеваемость может спровоцировать возникновение школьной дезадаптации, то есть такого состояния учащихся, при котором они не усваивают учебную программу, испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками и учителями. По данным Н. Н. Заваденко, школьная дезадаптация отмечается у 31,6% детей. Из них 42% составляют мальчики и 18,6% – девочки. Понятие «неуспеваемость» по-разному трактуется в педагогической и психологической литературе. По мнению Л. А. Редуш, «в психологии, говоря о неуспеваемости, имеют в виду её психологические причины, которыми являются, как правило, свойства самого ученика, его способности, мотивы, интересы и т. д. Педагогика рассматривает как источник неуспеваемости формы, методы организации обучения и даже систему образования в целом». Неуспеваемость связана с индивидуальными особенностями детей, с условиями протекания их развития, с наследственными факторами. Именно поэтому необходима систематизация различных подходов к проблеме возникновения неуспеваемости, к выявлению вызывающих ее причин.

Существуют различные концепции и теории неуспеваемости. Так, представители биологизаторской теории считают, что главная причина возникновения неуспеваемости – врожденные факторы, которые не изменить обучением. Согласно социогенетическому подходу, неуспеваемость является следствием влияния неблагоприятной среды.

Проблеме школьной неуспеваемости в истории педагогики и психологии уделялось и уделяется много внимания (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Н. А. Менчинская, Л. С. Славина). Критерием для определения неуспеваемости является фиксирование педагогом неудовлетворительных оценок в конце четверти. Огромное разнообразие причин неуспеваемости, отраженных в литературе, приводит, по мнению А. Ф. Ануфриева [3] к тому, что педагог, выясняя причину трудностей в обучении, испытывает сложность при выборе диагностических методик и коррекционных программ. Л. С. Славина среди причин неуспеваемости называет следующие: неправильное отношение к учебе; трудности усвоения учебного материала; неумение трудиться; отсутствие познавательных учебных интересов; отсутствие навыков и способов учебной деятельности или неправильно сформулированные навыки и способы учебной деятельности. По данным исследований, специалисты выявили точки зрения педагогов, родителей, представителей администрации и детей на проблему неуспеваемости [2]. Анкетирование учителей позволило определить основные причины школьной неуспеваемости: здоровье – 60%; семейные проблемы – 32%; низкая самооценка учащегося – 16%; тревожность – 18%; педагогическая запущенность детей – 24%; сложность программы – 16,5%. Родители склонны считать, что главные причины неуспеваемости их детей – это: неинтересное преподавание предмета – 36%; лень ребенка – 32%; недостаток внимания детей – 28%; отсутствие индивидуального подхода – 24%; большие учебные нагрузки – 24%.

Таким образом, предотвратить причины неуспеваемости легче, чем преодолевать. Для того чтобы у ребенка не возникла проблема школьной неуспеваемости, нужно помочь ему правильно выбрать учебное заведение, учителя. Крайне важно, чтобы это приспособление было осуществлено без серьезных внутренних потерь для ребенка, без ухудшения самочувствия, настроения, самооценки. Нужно помочь ему почувствовать себя в школе комфортно, высвободить имеющиеся у него интеллектуальные, личностные, физические ресурсы для успешного обучения и полноценного развития.

#### ***Библиографический список***

1. Блонский, П. П. Школьная успеваемость / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 2001. – 423 с.
2. Божович, Л. И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина. – М. : Известия, 2001. – № 36. – С. 23.



## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «Я» В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ РАЗНЫМИ ВИДАМИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Д. В. Могилко**

Став учениками, дети делают объектами частого и разностороннего оценивания. Вместе с той или иной оценкой своих успехов, способностей, поведения и множества других качеств они получают и нечто большее – возможность почувствовать ценность своего «Я» в глазах социума (не только в кругу близких и семьи), принятие или непринятие сверстниками, начинают занимать привлекательное (или не очень) место в группе одноклассников. Роль спорта в школьный период жизни человека заключается в создании фундамента для всестороннего физического развития, укрепления здоровья, формирования разнообразных двигательных умений и навыков. Все это приводит к возникновению объективных предпосылок для гармоничного развития личности.

Таким образом, опыт реально-практических взаимоотношений младшего школьника в рамках типичной для этого возрастного периода социальной ситуации развития представляет, на наш взгляд, значительный интерес не только в плане развития коммуникативной деятельности и личностных особенностей, но и в плане изучения становления образа «Я» детей. Нами был подобран комплекс методик и методов, позволяющий максимально полно раскрыть поставленные задачи и осуществить проверку эмпирических гипотез исследования.

Согласно принципу развития, мы рассматриваем понятие об образе «Я» и его формировании в младшем школьном возрасте как явление, которое возникло в ходе непрерывной трансформации психологического знания и на современном этапе находится в процессе уточнения и конкретизации.

Проведенный теоретический анализ проблемы становления образа «Я» в младшем школьном возрасте продемонстрировал, что он относится к числу базовых категорий человеческого сознания. Его фундаментальное значение в жизни человека определяется, с одной стороны, интегративной ролью – представлением окружающей человека среды в виде целостной и относительно непротиворечивой картины, а с другой стороны – функциями ориентации и регуляции жизнедеятельности человека. Иначе говоря, от того, каким будет видеть себя и окружающий мир ребенок и какое отношение к нему у него сложится, во многом зависят его действия и поступки, психологическое благополучие и стратегия жизненного пути.

### ***Библиографический список***

1. Веракса, А. Н. Психология спорта : монография / А. Н. Веракса ; под ред. Ю. П. Зинченко, А. Г. Тоневицкого. – М. : МГУ, 2011.
2. Малютина, Е. В. Сравнительный анализ организационно-педагогических условий формирования образа Я ребенка дошкольного возраста в социуме / Е. В. Малютина // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 66-69.
3. Нефедова, Е. В. Педагогические условия формирования мировосприятия младшего школьника в образовательном процессе / Е. В. Нефедова // Вестник Самарского государственного университета. – № 5. – 2006. – С. 83-91.

4. Плюснина, М. А. Формирование типа мировосприятия и этических представлений у младших школьников / М. А. Плюснина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – № 2. – 2013. – С. 103-116.

5. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / сост. и общая редакция И. П. Волкова. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Е. В. Науменко**

В самом общем и распространенном своем значении адаптация понимается как приспособление человека к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. Педагоги добавляют еще один критерий – важно, чтобы это приспособление осуществлялось человеком без серьезных внутренних потерь: ухудшения самочувствия и настроения, понижения самооценки.

Адаптационный период охватывает первые два-три месяца обучения в 1 классе. Переход на новую ступень образования характеризуется рядом психологических особенностей. Прежде всего, учащиеся попадают в новый коллектив сверстников и учителей, происходит значительное увеличение учебной нагрузки. У первоклассников наблюдается значительное повышение личностной и ситуационной тревожности детей. Им не всегда понятно, для чего существуют школьные правила, сложно принять эти правила и контролировать с их помощью свое поведение. Отсюда нарушение дисциплины первоклассниками, их эмоциональная неустойчивость и даже соматические заболевания.

Характер адаптации ребенка к изменившимся условиям среды отражается на трех основных уровнях.

1. Эмоциональный уровень. Включает в себя эмоциональное самочувствие, переживание состояния равновесия или тревоги. Излишнее эмоциональное возбуждение лежит в основе развития адаптационных нарушений. Эмоциональное благополучие школьника в первые месяцы учебы на новой ступени образования отражает характер его адаптации к среде.

2. Когнитивный уровень. Включает уровень развития самосознания. В процессе адаптации происходит сознательное принятие новых норм и правил, что находит свое отражение в становлении образа «Я», осмыслении своей социальной принадлежности, исполняемых ролей, занимаемого статуса и т. д.

3. Поведенческий уровень. Отражает характер поведения ребенка в условиях школьной среды, его взаимоотношения с другими людьми.

Известно, что дефект развития остро проявляется в ситуации адаптации к изменившимся условиям деятельности. В связи с этим в последнее время среди исследователей различных специальностей стала очень популярной проблема психологической готовности ребенка к школе, а также подготовка ребенка с проблемами в развитии к обучению в общеобразовательной школе и адаптация его в обществе. По мнению психологов и педагогов (Н. Л. Гуткина, А. Д. Коптева), процесс перехода дошкольника к периоду «школьному детству» в большинстве случаев не бывает безболезненным даже для детей, не имеющих пороков развития. Он связан со значительными психическими нагрузками и во многом определяет дальнейшую успешность обучения и социализацию ребенка. Особенно остро эта проблема проявляется среди детей, обучающихся в системе инклюзивного образования: в группах с детьми без изъянов и по общей образовательной программе.

Адаптация детей с нарушениями речи к обучению осложняется рядом проблем разных направлений:

- личностные (психологические особенности детей с нарушениями речи, особенности физического развития; недостаточное развитие коммуникативных навыков);
- педагогические (неподготовленность педагогических работников различных образовательных учреждений к работе с такими детьми, несоответствие темпа обучения в гетерогенном классе; преобладание ситуации оценки, социальные страхи детей);
- причины социально-экономического характера и организационно-управленческого характера.

У детей с общим недоразвитием речи к началу школьного обучения оказывается недостаточно сформированными речевые средства, задержка развития коммуникативных и обобщающих функций речи. Эти особенности определяют специфику обучения в школе [6].

По мнению Е. Н. Мастюкова, у дошкольников с общим недоразвитием речи процесс обучения затрудняют нарушения эмоционально-волевой сферы, поскольку наблюдения показывают, что у детей с общим недоразвитием речи при переходе к школьной системе обучения на первый план выступает эмоционально-волевая составляющая школьной готовности. Следует отметить, что исследования роли эмоциональной сферы в психическом развитии ребенка многочисленны и имеют обобщенный характер без учета специфики эмоциональной составляющей психического развития дошкольников с нарушениями речи [7, 8].

Л. Н. Шипицина, Л. С. Волкова в результате исследований обнаружили некоторые особенности эмоционально-личностных качеств учащихся с общим недоразвитием речи. Некоторым из них присущи пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению [7, 8].

Такие дети характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, тревожности. Расстройства в эмоционально-волевой и личностных сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают работоспособность, но и могут привести к нарушению поведения и явлениям социальной дезадаптации. В связи с этим особую значимость приобретает дифференцированная психопрофилактика и психокоррекция имеющих у детей особенностей эмоционально-личностного развития [7, 8].

Недостатки речи и связанная с этим неуспеваемость в учебе приводят к некоторым характерологическим изменениям и снижению самооценки ребенка, появлению страхов и увеличению уровня тревожности. При правильном подходе к воспитанию ребенка с проблемами в речевом развитии, правильном педагогическом действии можно избежать подобных проблем. Необходимо сформировать у ребенка осознанное отношение к работе над языком, стремление преодолеть свой дефект.

Адаптационный процесс может быть управляемым и самопроизвольным, но в последнем случае эффективность будет значительно снижена. Создание специальной системы психолого-педагогического сопровождения школьника на протяжении адаптационного периода будет способствовать достижению следующей цели: успешной адаптации учащихся 1 класса с нарушениями речи к изменившимся условиям образовательной среды.

Основная задача сопровождения – создание ситуаций развития, в которых ребенок и сопровождающий его взрослый вступают в особый тип взаимоотношений, в рамках которых ребенок проживает полноценный детский опыт, решая задачи возраста, а взрослый передает ребенку необходимые средства, позволяющие решать данные задачи, и создает ситуации, актуализирующие его потенциальные ресурсы.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями в адаптационный период относится к числу наиболее сложных видов оказания психолого-педагогической помощи детям.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями. Это подтверждается психолого-педагогическими (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, С. А. Миронова, Т. Б. Филичева и др.), психолингвистическими (В. К. Воробьёва, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева и др.) и медико-педагогическими (О. Н. Исаев, В. В. Ковалёв и др.) исследованиями. Своевременное преодоление речевых нарушений имеет большое значение для общего психического развития ребёнка, что и объясняет повышенный исследовательский интерес к вопросам их профилактики и коррекции. Данные психолого-педагогической диагностики детей с ОНР позволяют психологу и логопеду определить наиболее адекватную систему организации адаптационного периода детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы развития и коррекции.

Л. С. Выготский писал: «Дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений». То есть не существует речевых расстройств, при которых вследствие межсистемных связей не отмечались бы другие психологические нарушения. Вместе они образуют сложный психологический профиль отклонений в психическом развитии у детей, в структуре которого одним из ведущих синдромов являются речевые нарушения. Исследования многих специалистов таких, как Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасова, О. С. Никольская, Т. А. Добровольская, И. Ю. Левченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и других, показывают, что большие затруднения при обучении испытывают дети с логопедическими диагнозами: общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, которые проявляются не только в дефектах произношения и в нарушениях лексико-грамматических средств языка, но и в познавательной сфере. Попадая в общеобразовательную школу, такие дети становятся неуспевающими учениками. Нарушения речи никогда не рассматривались вне связи с умственным развитием ребенка, поэтому взаимосвязь речевой деятельности детей со всеми сторонами их психического развития должна быть в центре внимания как логопеда, так и психолога. Установлено, что 1/3 учащихся с дефектами речи являются неуспевающими или слабо успевающими по родному языку, математике, чтению. У детей логопедических групп при нормальном интеллекте зачастую наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в её структуру процессов: меньший объём запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость, истощаемость психических процессов, снижение уровня обобщения и осмысления действительности; у них затруднена развёрнутая связная речь. Со стороны эмоционально-волевой сферы также наблюдается ряд особенностей: повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения. Необходимость всесторонней и тщательной проработки организационно-содержательных аспектов логопедической помощи детям, усиление ее профилактических аспектов в настоящее время является актуальной потребностью и задачей школьного образования. В работе с детьми, имеющими речевые нарушения, возникла необходимость поиска единых концептуальных основ взаимодействия педагога-психолога и учителя-логопеда для согла-

сованности проводимых ими мероприятий. Такими основами явились: развитие и коррекция познавательной сферы, а также развитие и коррекция эмоциональной сферы [4, 62].

Основной принцип организации работы – оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям, имеющим речевые нарушения. Психолог и логопед имеют возможность осуществлять помощь как каждому ребенку, так и группе детей, имеющих речевые дефекты: отслеживать процесс развития; заниматься глубокой и всесторонней профилактической, коррекционной и развивающей работой с детьми старшего возраста. Кроме того, при совместной деятельности появляется возможность осуществлять методическую работу, разрабатывать проекты, оказывающие влияние на образовательную среду. Задачи логопедической работы сводятся к социальной адаптации и интеграции ребенка, имеющего речевое нарушение, в среду нормально развивающихся сверстников. Деятельность психолога охватывает комплексное психологическое сопровождение детей в образовательном процессе. Реализация этих целей возможна только при тесном взаимодействии указанных специалистов в развитии (коррекции) речи и внеречевых психических процессов и функций. В совместной разработанной программе логопед выступает как организатор и координатор коррекционных влияний, оказывая необходимую логопедическую помощь. Деятельность психолога направлена на развитие когнитивных процессов, напрямую связанных с речью. Первостепенное влияние на речевое развитие оказывает семья (родители ребенка) и учитель класса.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения являются: диагностика; профилактическая работа; психолого-медико-педагогический консилиум; организационная работа; коррекционно-развивающая работа; работа с родителями и педагогами.

Психологическая диагностика на этапе адаптации детей направлена, в первую очередь, на изучение степени и особенностей приспособления детей к новой социальной ситуации. Она проводится в начале учебного года (и в конце) наряду с педагогическими наблюдениями. Профилактическая работа направлена на оказание поддержки каждому ребенку. Наиболее продуктивно и эффективно проходит в форме тренингов.

Коррекционно-развивающая работа проводится с учащимися, испытывающими трудности в школьной адаптации. Такая работа проводится с детьми индивидуально или в микрогруппах, которые формируются на основе сходства проблем, выявленных у детей на этапе диагностики. В ходе коррекционно-развивающей работы решаются следующие задачи:

- развитие познавательной активности детей;
- развитие процессов мышления: приемов анализа, сравнения, обобщения, навыков группировки и классификации;
- развитие эмоционально-волевой сферы, воспитание самоконтроля и самооценки;
- коррекция поведения ребенка; формирование навыков общения.

Профилактические и коррекционно-развивающие занятия имеют структуру, предполагающую смену различных видов деятельности, «включение» всех сенсорных систем: слуховой, зрительной, кинестетической, тактильной. На интегрированных занятиях широко используются упражнения по охране зрения, для сохранения осанки, артикуляционные и дыхательные упражнения. Планирование и реализация коррекционно-развивающего воздействия требуют взаимодействия логопеда и психолога в тех случаях, когда в основе трудностей обучения и воспитания ребёнка лежат следующие проблемы: несформированность высших психических функций (ВПФ) сочетается с недостаточностью речевого развития; нарушение речевой сферы сопровождается дезадаптирующей тревожностью; речевое недоразвитие сопровождается или вызывает снижение учебной мотивации, самоконтроля. Таким образом, согласованность действий логопеда и психолога позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения

развития речи, что помогает ребенку легко адаптироваться в школьной среде, успешно развиваться и обучаться.

Главную роль, конечно, играет семья – ее терпение и влияние, совместные, объединенные усилия родителей и педагога. Поэтому актуальными методами психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи являются обучение и консультация родителей с целью регулирования взаимоотношений в семье, поддержка ребенка и организация помощи. Процесс психолого-педагогического сопровождения родителей, формирование их компетентности в различных аспектах развития ребенка помогают улучшить детско-родительские отношения, обеспечить успешную адаптацию детей к школе, повышает их заинтересованность в учебной деятельности, способствует развитию познавательной и учебной мотивации, самостоятельности и самоорганизации детей.

Таким образом, основной задачей адаптационного периода при переходе ребенка из детского сада в школу должны стать не обучение малыша, а снятие стресса и обеспечение ребенку комфортного эмоционального состояния. Поэтому в основу адаптационной работы с детьми с нарушениями речи должен быть положен принцип комплексного подхода к организации коррекционно-педагогического процесса. В работе с ребенком необходимо участие различных специалистов: дефектолога, логопеда, психолога, массажиста и др. При этом необходимы не только наблюдение и консультации ребенка различными специалистами, но и их совместная программа психолого-педагогического сопровождения и помощи ребенку и его семье.

### **Библиографический список**

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. М. Александровская. – М. : «Академия». – 2012.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе «Совершенство» / М. Р. Битянова. – 2008.
3. Гайнанова, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей в адаптационный период / Е. А. Гайнанова // Молодой ученый. – 2016. – № 6. <http://moluch.ru/archive/110/26674/>
4. Жирнова, О. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДОУ / О. С. Жирнова // Психологические науки : теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. <http://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5204/>
5. Казакова, Е. И. Сопровождение развития : новая образовательная технология / Е. И. Казакова // Материалы Российско-фламандской конференции. – СПб., 2011.
6. Трошин, О. В. Логопсихология : учеб. пособие для студ. вузов / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М. : ООО «ТЦ Сфера», 2005.
7. Шевченко, М. В. Адаптация детей с общим недоразвитием речи / М. В. Шевченко. – Наукова библиотека Украины [www.info-library](http://www.info-library).

## **ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В КЛАССНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**В. В. Сахацкая**

Школьный конфликт – явление неизбежное и многоплановое. Он может возникнуть из ничего: из-за малейшего спора, разницы в пристрастиях, одежде, успехах в учебе. Происходит это прежде всего потому, что детям свойственно все преувеличивать, упрощать, доказывать «взрослость» и влияние.

Именно в общеобразовательной школе закладываются основы поведения человека в будущем в предконфликтных и конфликтных ситуациях. Поэтому именно в школе необходимо

создать благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт педагогу, ученику и родителям.

В обзоре школьных конфликтов, подготовленном А. И. Шпиловым, отмечается, что среди учащихся самыми распространенными являются конфликты лидерства. В них отражается борьба двух (и более) лидеров и их группировок за первенство в классе. А также конфликты в отношениях с одноклассниками, причиной которых является особенность возраста – формирование морально-этических критериев оценки сверстника и связанных с этим требований к его поведению [2].

Главную роль в возникновении конфликтов играют так называемые конфликтогены (слова, действия (или бездействия), которые могут привести к конфликту).

Начало конфликта связано, по меньшей мере, с тремя условиями:

- 1) первый его участник сознательно и активно действует в ущерб другому участнику путем физических действий, заявлений и т. д.;
- 2) второй участник сознает, что эти действия направлены против него;
- 3) второй участник в ответ предпринимает активные действия против инициатора конфликта; с этого момента можно считать, что он начался [3].

Из этого следует, что конфликт начинается в случае противоборства сторон.

На появление конфликта влияют также следующие социально-психологические причины:

- 1) возможные значительные потери и искажения информации в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации;
- 2) непонимание людьми того, что обсуждение проблемы, несовпадение позиций часто может быть вызвано не принципиальным расхождением во взглядах на одно и то же, а подходом к проблеме с различных сторон;
- 3) выбор людьми различных способов оценки результатов деятельности и личности друг друга;
- 4) психологическая несовместимость;
- 5) внутригрупповой фаворитизм, то есть предпочтение членов своей группы представителям другой группы;
- 6) ограниченные способности человека к децентрации, то есть изменению собственной позиции в результате сопоставления её с позициями других людей;
- 7) осознанное или неосознанное желание получать от окружающих больше, чем отдавать им;
- 8) стремление к власти и т. д.

Психологи выделяют пять наиболее распространенных стратегий поведения младших школьников в конфликте [4]. *Соперничество*. В этом случае ребенок стремится настоять на своем мнении, достичь желаемого во что бы то ни стало. Он не принимает мнение и не учитывает интересы другого ребенка, идет на открытое противоборство, не дорожит сохранением отношений с ним. Действует целенаправленно, активно отстаивает собственную позицию. *Компромисс*. При этой стратегии конфликтующие между собой школьники идут на взаимные уступки. Компромисс имеет двоякую направленность – на результат и на сохранение отношений. Оба ребенка не останутся в проигрыше, но своих интересов и потребностей не достигнут в полной мере. Это высокопродуктивная стратегия. *Уход*. Это стратегия, при которой один или оба участника конфликта уклоняются от конфликтного столкновения, жертвуя как своими и партнера интересами, так и взаимоотношениями. Стратегия малопродуктивная, но при существенных трениях избегание приемлемо. *Уступка*. В этом случае один из участников конфликта идет на уступки, отказывается добиваться своего. Тем самым первый приспосабливается к сложившемуся положению, а второй достигает нужного ему результата. Стратегия бывает очень вредной, если ребенок не умеет, боится отстаивать свои интересы и вынужден из-

за своей нерешительности терпеть то, что ему неприятно. Бывает и иначе: ребенок сознательно ради дружбы или иных высших интересов поступает своими потребностями, проявляя благородную жертвенность. *Сотрудничество*. При этой стратегии оба участника стремятся к взаимному выигрышу. Это совместные активные действия, направленные на возможно полное удовлетворение интересов конфликтующих сторон при сохранении взаимоуважения. Самая продуктивная стратегия. Если при компромиссе участники стремятся свести к минимуму проигрыш, то при сотрудничестве – добиться максимального взаимного выигрыша.

#### **Библиографический список:**

1. Гурова, Е. В. Психология развития и возрастная психология: тексты : учеб. пособие / Е. В. Гурова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 174 с. – ISBN 5-7567-0402-7.
2. Психология конфликта : хрестоматия по психологии / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. – СПб. : Питер, 2001. – 441 с. : ил. – ISBN 5-272-00335-7.
3. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 507 с. – ISBN 5931341951:162.00.

## **ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК НА ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА РЕБЕНКА**

**Ю. Н. Хакимова**

Родители, поощряя капризы детей и балуя их, когда они малы, портят в них природные задатки, а потом удивляются, что вода, источник которой они сами отравили, имеет горький вкус.

*Джон Локк*

Становление ребенка как личности начинается в семье, выступающей первым и определяющим внешним условием в его жизни. Главной задачей семьи является формирование потребности в социальном контакте. Изучение детско-родительских отношений чрезвычайно важно для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка. В процессе постоянного контакта с детьми родители помогают развить его эмоциональную и личностную сферы, регулировать и упорядочивать его взаимоотношения с окружающим миром. Ребенок вырастет, но сформированные качества личности, нормы морали, ценности останутся. Ими будет взрослый человек руководствоваться, проходя свой жизненный путь, делая свой выбор. Всё полученное в детстве чаще всего определяет дальнейшую работу человека и его уклад жизни.

Первые исследования в области детско-родительских отношений начались в 30-е годы XX века. Тогда психолог Ричард Сирс и его коллеги изучали проблему формирования самооценки в зависимости от ожиданий и установок родителей. На основании этих исследований сформулировали вывод: «Установки родителей, благодаря которым ребенок чувствует себя любимым и уважаемым, порождают аналогичные отношения его к самому себе – ощущение успешности и собственной ценности, которое созревает в течение многих лет и лишь постепенно облекается в вербальную форму».

Родительские установки – это приёмы в воспитании, скрытые советы и рекомендации, как необходимо себя вести и что лучше делать в различных ситуациях, какую играть роль согласно взглядам на это родителей. Они могут быть обусловлены внешними и внутренними конфликтами взрослых. Это может быть конфликт между своими представлениями о воспита-



нии и советами других людей, требованием общества. Каждый день в жизни ребенка возникают установки. Одни из них слабые и случайные, другие принципиальны, и действие их сильнее. Возникая один раз, установка не исчезает и в момент, благоприятный для её проявления, воздействует на поведение и чувства. Конечно же, большая часть родительских установок положительна и способствует нормальному развитию личности ребенка.

Чтобы вырастить полноценного, хорошо развитого, успешного человека, родители, в первую очередь, должны сами избавиться от негативных установок, заложенных у них на подсознательном уровне. Взрослому нужно всячески развивать позитивный взгляд на мир. Окружать себя людьми с позитивными мыслями, учиться поддерживать родных и проявлять сочувствие. Важно мотивировать себя в русле добра и понимания.

А чувства вины и стыда, которые вызывают родители своими негативными установками, никак не помогут ребёнку стать счастливым, здоровым человеком. Не стоит делать его жизнь серой, без любви и ласки.

Установки, как правило, почти не изменяются по мере взросления ребенка. Они создают тот фундамент, на котором строится его жизнь в будущем. Дети от природы наделены огромным запасом инстинктов, чувств и форм поведения, которые помогут им быть активными, энергичными и жизнестойкими. Много в процессе воспитания детей зависит не только от опыта и знаний родителей, но и от их умения чувствовать и догадываться. Иногда ребёнку вовсе не нужна оценка его поведения и поступков, его просто нужно прижать и поцеловать.

#### ***Библиографический список***

1. Савина, Е. А. Родители и дети : психология взаимоотношений / Е. А. Савина, Е. О. Смирнова. – М., 2003.
2. Спиваковская, А. С. Как быть родителями / А. С. Спиваковская. – М., 1986.
3. Радостева, А. Г. Влияние семейных отношений на родительские установки / А. Г. Радостева // Сб. науч. тракт. – 2008 г.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Л. Д. Чунарева**

Речь имеет большое значение в психологическом развитии ребёнка.

Для развития речи ребёнка педагоги и родители должны создавать необходимые условия: побуждать ребёнка говорить, создавать соответствующую среду, интересно организовывать жизнь ребёнка. И в дошкольном учреждении должны быть также созданы необходимые условия.

Педагоги показывают образцы правильной речи, формируют у детей связную речь, учитывая возраст детей. Для этого они используют чистоговорки, скороговорки, загадки и организуют звукоподражательные игры.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена как основная образовательная область «Речевое развитие». Речь является основанием для развития всех остальных видов детской деятельности: общения, познания, познавательно-исследовательской. В этой связи развитие речи ребенка раннего возраста становится одной из актуальных проблем в деятельности педагога ДОО.

Речь относится к числу психических функций, принципиально отличающих человека от других представителей животного мира. Речь обычно определяют через ее коммуникативную способность, то есть как исторически сложившуюся форму общения людей с помощью звуко-

вых и зрительных знаков, благодаря чему возникла возможность передавать информацию не только непосредственно от человека к человеку, но и на гигантские расстояния, а также получать из прошлого и передавать в будущее. Речь имеет непосредственное отношение к сознательным формам психической и произвольной деятельности (регулирующая функция).

XXI век – век компьютерных технологий. У детей, казалось бы, есть все для их развития: компьютеры, телефоны, телевизоры, но почему-то все больше и больше встречается детей с речевыми нарушениями.

В чем же дело? Что влияет на развитие речи детей? Экология? Вредные привычки родителей? Родовые травмы или болезнь матери во время беременности? Или просто педагогическая запущенность? А может и то, и другое, и третье. Но опыт работы показал, что в наш век, когда родители постоянно заняты, им некогда общаться с детьми. А ведь формирование речи ребенка происходит, прежде всего, в постоянном общении с взрослыми. Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном возрасте – одно из основных условий нормального развития малыша и в дальнейшем его успешное обучение в школе. Все дети любят рассматривать игрушки, картинки в книгах – делайте вместе с ними и обязательно просите их рассказывать, что изображено, описать игрушку. Опыт работы показал, что самым трудным на занятиях по развитию речи для ребенка – это описать картину, составить рассказ по серии картин, составить творческий рассказ, это следствие того, что у ребенка недостаточный словарный запас. Необходимо научить ребенка пересказывать прочитанное. Начните с самых маленьких сказок, в которых много повторений. Читайте до тех пор, пока ребенок сможет сам хорошо пересказать, но помните, что детям читать надо выразительно, стараясь голосом и интонациями выделять разговорную речь. Считалки, потешки, загадки легко запоминаются и развивают память, что способствует расширению активного и пассивного словаря. Чистоговорки помогают выработать правильное звукопроизношение. Кроме того, необходимо научить ребенка слышать и дифференцировать звуки.

М. М. Кольцова установила, что развитие речи тесно связано с развитием мелкой моторики пальцев рук. Поэтому надо постараться увлечь ребенка кубиками, мозаикой, мелким строителем и другими предметами. Детям вначале легче играть с крупными игрушками, но постепенно размер кубиков, конструктора должен уменьшаться, чтобы ребенок мог построить домик даже из палочек размером со спичку. Старайтесь не просто дать ребенку задание построить дом, собрать картину в мозаике, но при необходимости помогите ему, не забыв показать, как надо брать предмет, закрепите цвет фигуры, форму. При развитии мелкой моторики комплекс игр поможет вашему ребенку узнать, как обычная бумага превращается в забавные объемные игрушки. Пусть ребенок сам скомкает листы белой бумаги, а затем, обмотав их цветными нитками, вот и готовы мячики для игры: попробуйте вместе кидать их в коробку или в мишень. Развитию точных движений и памяти помогают плетение ковриков из бумажных полос, складывание корабликов, самолетиков и других фигурок. Очень важно, чтобы взрослый несколько раз не спеша показал ребенку последовательность действий. Освоив элементарные движения, малыш начнет сам мастерить игрушки. Рисование – занятие, любимое всеми детьми и очень полезное. Чем чаще ребенок держит в руках карандаш или кисть, тем легче будет ему выводить свои первые буквы и слова. Предлагайте ребенку штриховать различные фигуры прямыми линиями, обводить рисунки по контуру, срисовывать по образцу, продолжать заданный рисунок – развивайте творческое воображение, зрительную память и цветоощущение у малыша. Иногда плохое звукопроизношение связано с вялостью мышц языка, губ, нижней челюстью. В этом случае ребенку можно рассказать сказку о «веселом язычке», которому нельзя выходить из домика, но он озорной и все время ищет лазейку, чтобы выбраться на улицу, поэтому при широко открытом рте кончик языка все время упирается то в верхние, то в нижние зубы. Язык выходит из домика, и его кончик старается достать до кончика носа, то подбородка. Язык можно

сделать то широким, то узким. Можно предложить пощелкать языком «Как лошадка». Предложить поговорить по секрету, то есть шепотом, при этом работа артикуляционного аппарата усиливается – тем самым вы укрепите мышцы губ, языка. Развивать речь ребенка можно и нужно постоянно.

Ранний возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи.

Развитие речи возможно только в тесной связи с взрослым.

Речь представляет собой очень сложную психическую деятельность, подразделяющуюся на различные формы и виды. Речь – специфически человеческая функция, которую можно определить как процесс общения посредством языка.

Формируясь у ребенка по мере овладения языком, речь проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредования различных психических процессов.

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития.

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств.

Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление. Через память психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

В целях развития речи детей раннего возраста используются игры и занятия, которые включают: потешки, хороводы, игры сюжетными игрушками, игры-инсценировки звукоподражательные и др.; чтение и рассказывание сказок, стихов, историй; рассматривание и обсуждение иллюстраций к произведениям детской литературы; игры – занятия с предметными и сюжетными картинками; разгадывание простых загадок; игры, направленные на развитие мелкой моторики.

Все эти игры и занятия способствуют развитию у детей речи.

Игры, потешки и хороводы полезны тем, что речь взрослого слушается детьми при опоре на собственные их действия и движения с включенными повторами слов. Важно, что на входе таких игр легко устанавливается эмоциональный контакт взрослого с ребенком.

По мере овладения он начинает самостоятельно играть в эти игры. В звукоподражательных играх развивается фонетический слух, интонационная сторона речи, отрабатывается четкость произношения.

Игры с сюжетными игрушками, игры-инсценировки способствуют развертыванию диалогов, обогащению словарного запаса, интонационного и грамматического строя речи.

Чрезвычайно полезно для развития речи совместное чтение книг, рассматривание иллюстраций.

Особое место в работе по развитию речи принадлежит занятиям и играм с предметными и сюжетными картинками. Рассматривая их вместе со взрослым, дети узнают персонажей, охотно называют их, вспоминают, что знали раньше.

Привлекательность для детей занятий с картинками связана с их наглядностью, сочетающейся со словом. Каждая картинка изображает реальные предметы и явления, имеющие определенные словесные обозначения и названия.

В педагогическом процессе можно использовать: тематические наборы картинок (посуда, одежда, овощи, фрукты); сюжетные картинки с изображением действий (кошка пьет молоко, дети катаются на санках).

Дети не только называют изображенные на картинках предметы и действия, но и подбирают их по словесной инструкции, развернуто начинают отвечать на вопросы.

Картинки играют важную роль в формировании способности оперировать образами, вызванными словом.

Особое место в играх, направленных на развитие речи, занимают игры на развитие мелкой моторики. Они включают движения кистей рук и пальцев, сопровождаемые ритмической, несложной речью.

Упражнения кистей и пальцев рук способствуют развитию физиологической основы овладения ребенком речью, развитию двигательного центрального мозга, ведающего, в том числе, развитием мелкой моторики.

Таким образом, речь выступает как основа существования сознания – качественного своеобразия психической деятельности людей, как центральная духовная потребность, обеспечивающая сознательную, глубоко человеческую мотивацию поступков.

Речь – основа всей познавательной деятельности личности, самостоятельный познавательный процесс, и, наконец, она выступает как средство общения, в котором объективируются содержания сознания человека и его личностные качества.

#### **Библиографический список**

1. Афонькина, Ю. А. Некоторые психолого-педагогические проблемы раннего возраста / Ю. А. Афонькина // Дошкольная педагогика, 2009. – № 1. – С. 6-11.
2. Карпова, Н. В. Эмоциональное и познавательное развитие детей раннего возраста / Н. В. Карпова // Дошкольная педагогика, 2007. – № 3. – С. 52-54.
3. Кудрявцев, В. Ранний возраст: маленькая энциклопедия капризов / В. Кудрявцев // Дошкольное воспитание, 2008. – № 1. – С. 30-37.
4. Смирнова, Е. Ранний возраст – важный ответственный этап развития человека / Е. Смирнова // Дошкольное воспитание, 2009. – № 8. – С. 18-26.
5. Смирнова, Е. Ранний возраст: игры, развивающие познавательную активность / Е. Смирнова // Дошкольное воспитание, 2009. – № 2. – С. 22-27.

## **ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ**

**Р. М. Юлдашева**

В настоящее время исследование проблемы агрессивного поведения подростков обретает широкую популярность как в России, так и за рубежом.

Сейчас намного чаще педагоги, а не родители говорят о росте и увеличении агрессии среди детей и подростков, отмечая, что современные дети стали очень конфликтны и порой даже жестоки; по статистике, увеличивается и число несовершеннолетних правонарушителей, в эту группу входят и те подростки, которые подозреваются в совершении тяжких и особо тяжких преступлений [3].

Однако нельзя упускать из виду тот факт, что рост подростковой преступности – это всего лишь малая часть агрессивных проявлений, которые выходят на первый план. Еще одним

неотъемлемым атрибутом подростковой агрессии является насилие, которое проявляется не только на улице, в молодежной субкультуре, где оно считается допустимым, поощряется, одобряется, но теперь оно входит в стены учебных заведений, где, казалось бы, совсем не место таким проявлениям. Активная пропаганда всего этого идет через СМИ, особенно интернет, в последнее время обсуждением этой темы занялись даже непрофессионалы. Все это не может не обратить на себя внимание и специалистов – психологов, педагогов, юристов.

Даже тот факт, что до настоящего времени был выявлен широкий спектр разнообразных факторов, вызывающих агрессию: от наследственности до социальной среды, не отрицает того момента, что причины такого поведения ребенка индивидуальны и представляют собой целую совокупность факторов, одновременное влияющих на проявление агрессии. Такое сложное взаимовлияние и тесное сплетение одних факторов с другими порождают еще одну сложность при изучении агрессии – сложность диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков [2].

### ***Библиографический список***

1. Андреева, Г. М. Межличностное восприятие в группе / Г. М. Андреева, А. И. Донцов. – М. : МГУ, 1981. – 186 с.
2. Багрецов, С. А. Социально-психологические аспекты изучения личности и коллектива / С. А. Багрецов, В. А. Кулганов, И. П. Горелов. – СПб. : ВИККА им. А. Ф. Можайского, 1996.

### **3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

#### **ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКА**

**3. И. Байковская**

Влияние семьи на формирование личности ребенка признается многими педагогами, психологами, психотерапевтами, психоневрологами. Проблемы семьи и семейного воспитания волновали людей уже с древнейших времен. В сочинениях великих мыслителей прошлого: Платона, Аристотеля, Я.А. Каменского, Ж.-Ж. Руссо – мы находим их отношение к семье как фактору воспитания, оценку её роли в становлении и дальнейшей жизни каждого человека. В России изучением этой проблемы занимались такие выдающиеся ученые, как Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, В. Ф. Одоевский, А. И. Герцен, Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский, Т. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский.

В настоящее время русская семья переживает глубокий кризис: прежние ранние браки заменяются поздними; семейная жизнь вследствие вздорожания всех продуктов становится очень трудной в материальном отношении; самая форма брака, связывающего на всю жизнь или надолго и нелегко расторгимого, считается устарелой, признается желательной связь более свободная и в случае нужды подлежащая более легкому и скорому расторжению; мать семьи, получая в настоящее время среднее и высшее образование, не желает по-прежнему замыкаться в семье, отдавать ей все свои силы, а стремится и к общественной деятельности. Таким образом, старая семья расшатана, а новой пока еще жизнь не выработала. А заколебалась семья – заколебалось и семейное воспитание [1, 18].

Именно семья имеет огромное влияние на формирование личностных качеств подростка. Ведь семья – это те первые люди, с которыми начинает общаться ребёнок, проявлять себя, это помогает ему в формировании базовых черт его личности. Благодаря семье ребёнок вступает в первичные связи и отношения с внешним миром. Первоначальное образование ребёнок получает именно в семье, потом попадает в социальное общество, школу, контактирует со сверстниками, это всё влияет на формирование личности.

В каждой семье есть определенная структура, которая имеет внутренние расстановки и группировки ее членов. Для подростка важно, что бы его понимали, любили и принимали таким, какой он есть.

Основой жизнедеятельности семьи является система общения – межличностные, внутрисемейные и внешние контакты, взаимодействия как в ходе совместной деятельности, так и во время отдыха, обмена информацией, взаимные воспитательные и мобилизующие влияния, взаимовыручка, стремление к единству мыслей и действий, а также индивидуальные особенности каждого члена семьи [5, 468].

Будучи первичной ячейкой общества, семья выполняет функции, важные для общества и необходимые для жизни каждого человека. Отец и мать реализуют различные функции воспитания, которые обусловлены целым рядом причин, созданных социальными нормами поведения, исторического и культурного свойства. Под функциями семьи понимают направления деятельности семейного коллектива или отдельных его членов, выражающие социальную роль и сущность семьи.

На функции семьи влияют такие факторы, как требования общества, нормы морали и семейное право, реальная помощь государства семье. Поэтому на протяжении истории человечества функции семьи не остаются неизменными: со временем появляются новые, отмирают

или наполняются иным содержанием ранее возникшие. В настоящее время нет общепринятой классификации функций семьи.

Вся жизнь семьи складывается из множества социальных ситуаций: прощание на ночь и приветствие друг друга по утрам, расставание перед уходом на работу, в школу, детский сад, сборы на прогулку и т. д. Умение родителей придать целевую направленность той или иной социальной ситуации превращает ее в педагогическую ситуацию, когда фактором воспитания становится буквально все: интерьер помещения, расположение предметов, отношение к ним, события семейной жизни, формы взаимоотношений и способы общения, традиции и обычаи и многое другое. Так, например, день рождения бабушки: можно ограничиться дежурным звонком по телефону и традиционными поздравлениями, тогда педагогический эффект будет минимальным. А можно заранее вовлечь ребенка в подготовку подарка, обратив при этом внимание на то, что особенно порадует бабушку, что созвучно ее интересам. Продуманная воспитательная среда, очеловеченная домашняя среда – это богатейшая пища для развития чувств, мыслей, поведения ребенка. Социальные ценности и атмосфера семьи определяют, станет ли она воспитательной средой, ареной саморазвития и самореализации.

### **Библиографический список**

1. Лебедев, П. А. Семейное воспитание : хрестоматия : учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. П. А. Лебедев. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 408 с.
2. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – Изд. 4. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 442 с. – ISBN 5-9-3134-086-6.
3. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / К. Н. Поливанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с. – ISBN 5-7695-0643-1.
4. Целуйко, В. М. Психология современной семьи : кн. для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 287 с. ил. – (Психология для всех). – ISBN 5-691-01083-2.
5. Шнайдер, Л. Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов. – Изд. 4-е. – М. : Академический Проект; Трикста, 2008. – 736 с. – (Gaudeamus). ISBN 978-5-8291-1013-0 (Академический Проект ISBN 987-5-902358-37-4 (Трикста))

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**О. В. Губанова**

Мыслью, следовательно, существую.  
*Рене Декарт*

*Логическое мышление* – это мыслительный процесс, в котором человек пользуется четкими и конкретными понятиями. Логическое мышление необходимо при принятии решения, когда требуется применить и анализировать полученные ранее знания.

Основы логики были заложены работами ученого и философа Аристотеля. Он пытался первым найти ответ на вопрос «Как мы рассуждаем?», изучал правила мышления. Аристотель впервые дал систематическое изложение логики. Он подверг анализу человеческое мышление, его формы – понятие, суждение, умозаключение.

Развитие логического мышления учащихся – неотъемлемая часть методической системы обучения математике. Известный математик Г. В. Дорофеев писал: «Научить думать – главное назначение предмета математики в начальной школе, а вовсе не в том, чтобы помнить километры математических формул и теорем. Объяснять, обосновывать свои рассуждения (то

есть доказывать) необходимо любому человеку, независимо от его профессиональной деятельности». Поэтому одной из главных задач обучения детей в начальной школе является научить детей доказывать математические утверждения, что в дальнейшем послужит основой обучения.

В психологии выделяют следующие основные виды логического мышления.

**Наглядно-действенное** – в результате решения какой-либо задачи человек способен преобразить ее в своих мыслях, основываясь на ранее приобретенном опыте и знаниях. Поначалу человек наблюдает за ситуацией, затем путем проб и ошибок пытается решить проблему, после этого происходит формирование теоретической деятельности. Этот вид мышления предполагает равное применение теории и практики.

**Наглядно-образное** – мышление происходит за счет представления. Оно наиболее характерно для детей дошкольного возраста. Для того чтобы решить какую-то задачу, дети часто пользуются образами, которые могут находиться в памяти или создаваться воображением. Также таким типом мышления обладают люди, которые связаны с таким родом деятельности, в котором необходимо принимать решения исходя из наблюдения за предметами или их изображениями (рисунок, схема).

**Словесно-логическое** – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. При словесно-логическом мышлении, оперируя логическими понятиями, субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности.

**Абстрактно-логическое** – данному виду мышления не важны отдельные детали, его интересует процесс размышления в целом. Чтобы не возникало проблем с решением важных задач в будущем, важно развивать абстрактно-логическое мышление еще с раннего детства. Этот вид мышления проявляется в трех основных формах: понятии, суждении, умозаключении.

Начальная школа является самым важным этапом становления личности ребенка, развития познавательных процессов, в ней формируется желание и умение учиться. Уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий (сравнения, классификации, обобщения и др.). Поэтому одной из главных задач, которые стоят перед учителем начальных классов, является развитие самостоятельной логики мышления у ребенка. Логические приемы и операции являются основными компонентами логического мышления, которое начинает интенсивно развиваться именно в младшем школьном возрасте.

Образовательный стандарт нового поколения ставит перед начальным образованием новые цели. Педагоги теперь должны учить ребенка не только читать, писать и считать, но и привить группы новых умений. Во-первых, это универсальные учебные действия, составляющие умение учиться: навыки решения творческих задач и навыки поиска, анализа и интерпретации информации. Во-вторых, формирование у детей мотивации к обучению, саморазвитию, самопознанию. Учителю теперь приходится на знакомом ему материале решать ещё и новые нестандартные задачи. Уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий (сравнения, классификации, обобщения, анализа и др.).

В последние годы вопрос о необходимости специальной работы учителя начальных классов над развитием логической составляющей мышления ребёнка приобретает особую остроту по нескольким причинам:

- появились новые учебники, требующие от учителя активной мыслительной деятельности для усвоения их содержания;

- учащиеся начальных классов принимают активное участие в интеллектуальных конкурсах различного уровня, в основе которых необходимо не только знание предмета, но и умение нестандартно мыслить, значит, необходимо усилить логическую подготовку учеников младших классов,



– изменения, связанные с достижением нового образовательного стандарта: всестороннее развитие личности обеспечивается единством нравственного, умственного, эстетического и физического воспитания. Умственное воспитание выступает как формирование у детей интеллектуальных умений, в состав которых входят логические приёмы мышления.

Особое место в развитии логического мышления младших школьников играет изучение курса математики. На данном уроке следует формировать у детей представление о дедуктивном характере построения предмета, знакомить с общими методами, которые имеют большое общеобразовательное и прикладное значение. Математика проникает почти во все области деятельности человека. Именно математика помогает ученику вырабатывать правильные математические понятия, глубже выявлять различные стороны взаимосвязей в окружающей его жизни, дает возможность применять изученное на практике. Главным компонентом в развитии логического мышления является решение математических задач. Математику любят в основном те ученики, которые быстро и легко решают задачи. Следовательно, научив детей владеть умением решения задачи, можно оказать существенное влияние на их интерес к предмету, на развитие мышления и речи. Задача является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины освоения учебного материала.

Часто на уроках учителя начальной школы используют упражнения тренировочного типа, основанные на подражании, не требующие мышления. Этого недостаточно для развития таких качеств мышления, как гибкость, критичность, глубина. Именно это и указывает на актуальность проблемы. Начиная с младшего школьного возраста необходимо проводить целенаправленную работу по обучению детей основным приемам мыслительных действий.

Бытует мнение, что логическое мышление – это природный дар, с наличием или отсутствием которого следует смириться. При организации специальной развивающей работы над формированием и развитием логических приёмов мышления наблюдается значительное повышение результативности этого процесса независимо от исходного уровня развития ребёнка.

Интеллект человека в первую очередь определяется не суммой накопленных им знаний, а высоким уровнем логического мышления. Именно математика способствует развитию мышления, особенно логического, так как предметом ее изучения являются отвлеченные понятия и закономерности, которыми, в свою очередь, занимается математическая логика.

Различные направления исследования становления логических структур мышления, существующие в современной психологии, сходятся в признании того, что основы логических приёмов мышления закладываются у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Формирование мышления состоит не только в усвоении какого-либо объёма знаний или суммы навыков, но и в развитии собственной познавательной активности ребёнка, которая возникает в деятельности при особых условиях. Для детей младшего школьного возраста игровая деятельность является ведущей. Возможность представления и задний, и упражнений преимущественно в игровой форме наиболее доступна для детей.

Наиболее эффективными средствами развития логического мышления являются дидактические игры, интеллектуальные разминки, логически-поисковые задания, тесты и другие упражнения занимательного характера, разнообразная подача которого эмоционально воздействует на детей. Дополнительные сведения активизируют учащихся, так как в них заложена смена деятельности детей: они слушают, думают, отвечают на вопросы, считают, составляют выражения, находят их значения и записывают результаты, узнают интересные факты; что не только способствует взаимосвязи изучаемых в школе предметов, но и расширяет кругозор и побуждает к самостоятельному познанию нового.



4. К каким замочным скважинам подходят эти ключи? Обведи.



Рис. 4

5. Все четыре стороны  
У таких фигур равны.  
И углы прямые,  
Кто же мы такие?

6. Что случилось со мной,  
Была я линией прямой.  
А теперь я искривляюсь  
И в другую превращаюсь.

7. Без меня не проживешь,  
Прямую линию не проведешь,  
Длину не измеришь,  
Расстояние не проверишь.

8. Я и цифра, и число,  
Это ясно всем давно.  
А еще я акробатка  
И зовут меня ...

9. Вы обогнали бегуна, занимающего вторую позицию. На какой позиции теперь находитесь Вы?

10. На столе лежат две монеты, в сумме они дают 3 рубля. Одна из них – не 1 рубль. Какие это монеты?

11. Один оборот вокруг Земли спутник делает за 1 ч 40 минут, а другой – за 100 минут. Как это может быть?

12. Если синий карандаш толще красного, а красный толще голубого, то какой карандаш толще: голубой или синий?

13. Подбери два слагаемых для числа 99 так, чтобы одно было больше другого в 2 раза.

14. Первое число 12, второе в 3 раза меньше, а третье в 4 раза больше, чем второе. Вычисли сумму этих трех чисел.

15. Врач прописал больному порошки, указав, что их надо принимать через каждые 2 часа. Больному нужно выпить 8 порошков. Через какое время после начала приёма больной выпьет последний порошок?

16. Назовите два числа, у которых количество цифр равно количеству букв, составляющих название каждого из этих чисел.

17. На столе лежат три одинаковых по виду кубика. Один из них немного легче, чем другие. Как найти бракованный кубик при помощи двухчашечных весов за одно взвешивание?

18. В коробке лежат белые и голубые шары. Мальчик вынул 3 шара, не глядя в коробку. Будут ли среди вынутых шаров хотя бы 2 шара одного цвета?

Развитие логического мышления у детей происходит постепенно. Для одного ребенка характерно наглядно-действенное мышление, для другого – наглядно-образное, а третий легко оперирует понятиями. Применение дидактических игр повышает эффективность педагогического процесса, способствует развитию памяти, мышления, внимания, воображения у детей. Но еще В. А. Сухомлинский писал: «...Не обрушивайте на ребёнка лавину знаний... под лавиной знаний могут быть погребены пылливость и любознательность. Умейте открыть перед ребёнком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми цветами радуги. Открывайте всегда что-то неизведанное, чтобы хотелось ещё и ещё раз возвратиться к тому, что он узнал». Поэтому обучение, воспитание и развитие ребёнка должны быть непринужденными, осуществляться через свойственные конкретному возрасту виды деятельности и педагогические средства. Создание психолого-педагогических условий развития логического мышления младших школьников на уроках математики во многом зависит от учителя. Главное: во всем знать меру.

### **Библиографический список**

1. Гусев, Д. А. Краткий курс логики / Д. А. Гусев // Искусство правильного мышления. – М. : «Издательство НЦ ЭНАС», 2012.
2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.
3. Тихомирова, Л. Ф. Упражнения на каждый день. Логика для младших школьников / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль : «Академия развития», 2014.

## **РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ИНТЕГРАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Г. П. Клоченко**

Современное общество требует человека думающего, креативного, коммуникабельного, с развитым логическим мышлением и высокой познавательной активностью, способного самостоятельно принимать правильные решения. Ребенок, обладающий такими качествами, способен к созиданию и успешной социализации в условиях стандартизации образования.

Многолетняя педагогическая практика и собственный интерес к проблеме развития личностных интегративных качеств дошкольников через исследовательскую деятельность предопределили организацию и проведение научно-исследовательской работы в данном направлении.

Разработка и внедрение опыта работы проходили на базе МДОАУ «Детский сад № 102» г. Орска в течение трех лет, во всех возрастных группах (средней, старшей и подготовительной).

На подготовительном этапе был изучен теоретический аспект проблемы развития интегративных качеств личности дошкольника посредством опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности; проведена констатирующая диагностика уровня развития исследовательских способностей, познавательной активности дошкольников.

Были выявлены следующие данные: у детей слабо развито логическое мышление, они с трудом понимают причинно-следственные связи рассматриваемого явления. Дети испытывают затруднения в самостоятельном анализе явлений, недостаточно четко и грамотно формулируют свои мысли относительно заданной ситуации; испытывают трудности в обобщении. Кроме того, анализ психолого-педагогической литературы показал, что опытно-экспериментальная и исследовательская деятельность дошкольников способствует развитию их интегративных качеств, является средством всестороннего развития личности.

Главными средствами формирования личностных интегративных качеств воспитанников были определены наиболее эффективные, на наш взгляд, формы, методы и приемы работы с детьми, составлен перспективный план для каждой возрастной группы по внедрению в практическую деятельность опытов, экспериментов и исследовательских проектов.

Была создана предметно-развивающая среда для реализации на практике опытно-экспериментальной деятельности детей – оформлен уголок экспериментирования, который включает в себя оборудование и материалы, необходимые для проведения различных опытов и экспериментов: специальная посуда (стаканчики, трубочки, воронки, тарелки), природный материал (камешки, песок, семена и т. п.), утилизированный материал (провода, скрепки, нитки...), лупы, термометры и т. д.

Грамотное сочетание материалов и оборудования в уголке экспериментирования способствует овладению детьми средствами познавательной деятельности, способами действий, обследованию объектов, расширению познавательного опыта.

Основываясь на анализе системы работы в детском саду, условиях и подходах к исследованию и экспериментированию как средству развития личностных интегративных качеств детей мы подобрали практический материал для работы с детьми и их родителями.

Самое главное в работе педагога – вызвать и поддержать интерес детей к изучаемой теме, чтобы решить все поставленные задачи. Опыты напоминают детям «фокусы», они необычны, а главное, дети все проделывают сами и испытывают от своих маленьких и больших «открытий» чувство радости.

В ходе образовательной деятельности у детей возникает множество вопросов, в основе которых лежит познавательный мотив. Их интересует, например, почему в аквариуме понижается уровень воды? Почему варенки, полежав на батарее, становятся сухими? Куда исчезает вода? Не нужно торопиться с ответом, педагог должен способствовать тому, чтобы дети нашли его самостоятельно. Для этого процесс познания должен основываться на любознательности и пытливости, которые, в свою очередь, возникают и реализуются в условиях новизны и необычности поля деятельности.

Особую значимость для организации самостоятельной познавательной деятельности детей в условиях развивающей среды имеют приемы, стимулирующие развитие их познавательной активности: моделирование последовательности деятельности; использование проблемных ситуаций.

**Решение исследовательских задач можно осуществлять в двух вариантах:** дети проводят исследование, не зная его результата, и таким образом приобретают новые знания; дети вначале предсказывают вариант, а затем проверяют, правильно ли они мыслили.

Дети работают самостоятельно, получая, при необходимости, помощь, совет. По окончании проделанной работы дети рассказывают, чем занимались, какого результата достигли, что узнали нового, необычного.

**Продолжительность эксперимента определяется многими факторами:** особенностями изучаемого явления; наличием свободного времени; состоянием детей, их отношением к данному виду деятельности (если дети устали, деятельность прекращаем заранее задуманного срока, если же, наоборот, интерес к работе велик, ее можно продолжить сверх запланированного времени).

В процессе работы необходимо поощрять детей, ищущих собственные способы решения задачи, варьирующих ход эксперимента и экспериментальные действия; в то же время не выпускать из поля зрения тех, кто работает медленно, по какой-то причине отстает и теряет основную мысль.

Данная научно-исследовательская работа предусматривала активное вовлечение родителей в сотрудничество с детьми. Для ребенка важно, чтобы мама и папа поддерживали его

интересы. Для просвещения родителей были проведены консультации по темам: «Организация исследовательской деятельности в домашних условиях», «Экспериментирование с водой». Предложены памятки: «Как помочь маленькому исследователю», «Занимательные опыты на кухне», «Как отвечать на детские вопросы» и др., проведены родительские собрания на темы: «Воспитание юного исследователя», «Растить детей любознательных». Создана картотека элементарных опытов и экспериментов, которые можно провести дома.

На заключительном этапе работы была проведена контрольная диагностика, которая показала положительную динамику развития личностных интегративных качеств дошкольников посредством опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности.

Результатом трехлетней работы по проблеме развития исследовательских способностей и познавательной активности дошкольников через развитие их личностных интегративных качеств стала разработка авторской образовательной программы «Юные исследователи».

Процесс познания, освоение новых знаний очень важны для ребенка, поэтому мы считаем, что в детском саду не должно быть четкой границы между обыденной жизнью и исследовательской деятельностью, ведь исследование – это не самоцель, а только интересный и доступный способ ознакомления детей с миром, в котором им предстоит жить.



Исследовательско-краеведческий проект «Мой любимый город»  
Победитель I степени в муниципальном конкурсе методических материалов «Мой край родной – частичка Родины большой»

Исследовательская работа «Как деревья готовятся к зиме» Александрова Артема, 7 лет, на городской конференции дошкольников Всезнайка и К° была отмечена в номинации «Интеллектуальный лидер», заняла II место в региональном конкурсе «Я исследователь» (2015 г.)





Исследовательская работа «Что такое настоящий мед» Панариной Насти, 5 лет, заняла I место на региональном этапе Всероссийского конкурса «Я исследователь» (2014 г.), победитель Всероссийского конкурса проектно-исследовательских работ «Радуга открытий» (2014 г.)

Исследовательская работа «Природная батарейка». Автор Ромашко Артем, 5 лет, победитель Регионального этапа и участник финала Всероссийского конкурса «Я – исследователь» (Сочи, 2016 г.)



Рис. 1

### **Библиографический список**

1. Дыбина, О. В. Неизведанное рядом / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В. В. Щетина. – М., 2004.
2. Савенков, А. И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников / А. И. Савенков. – М., 2007.
3. Савенков, А. И. Как научить дошкольника приобретать знания / А. И. Савенков. – Ярославль, 2002.
4. Тугушева, Г. П. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста : методическое пособие / Г. П. Тугушева, А. Е. Чистякова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ**

**Е. Ю. Мешкова**

В психологической литературе в последнее десятилетие появилось множество научных работ, затрагивающих вопросы воспитания школьников. Это связано с тем, что произошедшие в нашей стране в конце двадцатого века социальные и экономические изменения, главным образом, оказали влияние на подрастающее поколение. Сегодня наиболее актуальным стал вопрос формирования позитивного социального опыта растущего человека, его гражданского становления. Лидерские качества становятся особенно актуальными для любого человека в современной политической, социальной обстановке, которая сложилась в нашей стране. В решении задач социального становления личности ребенка большое значение имеет стимулирование лидерства. Ученые считают, что в настоящее время существуют значительные противоречия между целями воспитания детей и реальными возможностями государства для их осуществления. Именно в школьном возрасте начинают формироваться важные волевые и лидерские качества личности. Только на основе волевых качеств возможно достижение успеха. В психологии понятие лидер рассматривается как член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях. Изучение лидерства имеет непосредственную прагматическую направленность. Лидерство как явление основывается на определенных объективных потребностях сложно организованных систем. К ним относятся потребность в самоорганизации, упорядочении поведения отдельных элементов системы в целях обеспечения ее жизненной и функциональной способности. Подвижные игры позволяют развивать лидерские качества детей, заставляют думать, дают возможность ребенку реализовать свои способности. Участие школьников в подвижных играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества. Таким образом, наблюдение за формированием лидерских качеств, дальнейшая их проработка и корректировка с помощью подвижных игр, тестовых заданий позволят развить лидерские качества у школьников, а также взрослых, страдающих от неумения проявить себя в коллективе.

### **Библиографический список**

1. Коротаяева, Г. С. Ситуация успеха как средство развития познавательной активности младших школьников / Г. С. Коротаяева, И. В. Иофина, Е. В. Коротаяева. – Екатеринбург, 1992.
2. Сенько, Т. В. Зависимость положения дошкольников в группе сверстников от форм их личностного поведения / Т. В. Сенько // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 23-28.
3. Смирнова, Е. О. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам / Е. О. Смирнова, Е. В. Калягина // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 50-61.

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С. И. Мясникова

В настоящее время креативность рассматривается как цель и результат образования. Жизнь современного человека требует от него гибкости, умения выдвигать новые идеи и нестандартного видения проблем. Следовательно, перед преподавателями встает важная задача по развитию у учащихся творческого мышления.

Творческое мышление развивается согласно законам педагогического процесса и возрастного развития, оно играет роль движущей силы развития. Под творчеством подразумевается продуктивная мыслительная деятельность, приносящая нетривиальный качественно новый результат. Творческое мышление – это психический процесс, в то время как креативность – особое качество личности, проявляющееся в способности творчески мыслить.

В подростковом возрасте учебная деятельность играет важную роль в развитии творческого потенциала личности, так как она является ведущим видом деятельности. Именно в подростковом возрасте необходимо уделять большое внимание развитию креативности, так как этот возраст является сензитивным периодом ее развития, оказывающим влияние на становление личности. Подростки проявляют творческую активность, стремясь к самовыражению и самостоятельности.

В рамках теории креативности зарубежными авторами были разработаны стратегии обучения креативности: 1) учитель сам должен быть источником креативности – являться примером для подражания; 2) поощрять сомнения, которые возникают у учащихся; 3) позволять делать ошибки, дабы избежать страха высказывать свои мысли; 4) поощрять разумный риск; 5) использовать в обучении разделы, где учащиеся смогли бы продемонстрировать свои творческие способности; 6) поощрять умения находить, формулировать и переопределять проблему; 7) оценивать и поощрять творческие идеи.

Данные стратегии развития креативности совершенно невозможно представить в рамках традиционного обучения. Зато принципы методов активного обучения соответствуют этим положениям. Они развивают у учащихся самостоятельное творческое мышление и способности эффективно решать нестандартные задачи. Одними из самых распространенных активных методов обучения являются беседа, диспут, семинар, тренинг, деловая игра. Использование игр на уроках, введение проблемной ситуации, метод проекта, использование ИКТ – все это также методы активного обучения. На уроках английского очень эффективно использовать грамматические, лексические, фонетические, орфографические и творческие игры в зависимости от целей урока. В обучении письменной речи очень эффективно использование «креативного письма». Очень продуктивны в развитии творческого мышления методы: «мозговой штурм», составление «синквейна», «простой прием фантазирования», «метод эмпатии». В последнее время одной из популярных методик в обучении английскому языку является проектная методика.

Проектная методика обеспечивает успешное формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и позволяет подросткам реализовывать свой творческий потенциал. Проект – это специально организованный учителем и выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой проблемы, завершающийся созданием какого-либо продукта. Основными требованиями в организации проектной работы являются: наличие личностно-значимой в исследовательском, творческом плане проблемы; практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, совместный выпуск газеты, альманаха, программы, плана и т. п.); самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) дея-



тельность учащихся на уроке или во внеурочное время; структурирование содержательной части проекта; использование исследовательских методов; обсуждение способов формирования конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и т. д.); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Наше исследование основывается на материалах, полученных в ходе проведения уроков в двух группах 8 класса средней школы № 38 г. Орска в период с 15 ноября по 10 декабря 2016 года. В течение данного периода в этих группах было проведено по 4 урока. В контрольной группе занятия проводились по традиционной методике, а в экспериментальной – с использованием методов активного обучения, в том числе метода проектов. Для изучения уровня креативности учащихся на констатирующем этапе эксперимента применялись методики: «Опросник креативности Джонсона» и «Тест на определение творческих способностей» (Х. Зиверт); на контрольном этапе: «Опросник креативности Рензулли», и была повторно проведена методика «Тест на определение творческих способностей» (Х. Зиверт). По результатам проведенного исследования можно наблюдать, что уровень творческих способностей по шкале «находчивость» (методика «Тест на определение творческих способностей Х. Зиверт») остался неизменным в обеих группах. В то время как по шкале «дивергентное мышление» заметен рост уровня творческих способностей на 17% от низкого к среднему в экспериментальной группе, в контрольной группе он остался неизменным.

Используя проектную методику, мы пришли к выводу, что данная методика влияет на мотивационную сферу обучаемого и на развитие его творческого мышления, посредством активизации речевой и мыслительной деятельности.

Таким образом, развитие творческих способностей в подростковом возрасте происходит посредством активной деятельности учащихся, высокой степени их самостоятельности, инициативности, развитых социальных навыков, сформированности умения добывать знания и применять их на практике. Активные методы обучения, как никакие другие методы, позволяют реализовать все вышеперечисленное, активизировать учебный процесс, побудить обучаемого к творческому участию в нем.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

**Н. А. Селезнева**

Движущие силы учения – это радость творчества, ощущение своего роста, уверенности в себе. Методами работы являются совместная деятельность, поиск, всевозможное сотрудничество учителя и учащихся. Для того чтобы ребёнок успевал, хорошо учился, надо, чтобы он не отставал, учился хорошо. Но в этом кажущемся парадоксе и заключена вся сложность педагогического дела. «Интерес к учению есть только там, где есть вдохновение, рождающееся от успеха», – писал В. А. Сухомлинский.

Главная задача учителя состоит в том, чтобы воспитать активного, любознательного, позитивного школьника. Ученики уже не являются пассивными слушателями на уроке. Они наблюдают, анализируют, группируют, сопоставляют, проводят аналогии, ждут новых форм знакомства с материалом, где могла бы проявиться их самостоятельность и деятельный характер мышления. Технологию сотрудничества можно использовать как ведущую при обучении младших школьников, можно применять отдельные приемы. Идеи данной технологии вошли почти во все современные педагогические технологии.

Теоретическая основа:

- учебное сотрудничество обеспечивает развитие и самореализацию личности ученика, исходя из его индивидуальных особенностей;
- учебное сотрудничество предоставляет возможность каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;
- содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить изобретательность к предметному материалу, его виду и форме.

Основными целями технологии сотрудничества являются:

- поиск сведений;
- успех;
- организация действий, общение;
- родители;
- творчество;
- применение знаний.

В условиях современной школы практически эти задачи решаются путём правильного сочетания индивидуальной, групповой и коллективной деятельности учащихся.

В Федеральных стандартах второго поколения важнейшей задачей системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий» (УУД), обеспечивающих компетенцию «научить учиться».

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий мы используем в своей работе технологию обучения в сотрудничестве. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе. Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и эффективнее.

В рамках сотрудничества наши ученики учатся работать с соседом по парте: распределять работу между собой и соседом, осуществлять взаимопроверку выполненной работы; выполнять работу по цепочке. Учатся видеть разницу двух предложенных точек зрения и мотивированно присоединяться к одной из них.

В своей работе мы используем такую форму организации обучения в сотрудничестве, как работа в группах. Считаем, что она одна из самых продуктивных форм организации учебного сотрудничества детей, так как она позволяет:

- дать каждому ребенку эмоциональную поддержку;
- возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в обсуждении вопроса;
- дать учителю дополнительные возможности вовлечь детей в содержание обучения.

Групповая работа очень нравится младшим школьникам. Групповая работа – это уникальная форма организации урока. Она обеспечивает непосредственное взаимодействие между учащимися (дети выполняют задание совместно) и делает руководство со стороны учителя косвенным. Он выступает только в роли организатора начала и окончания работы: формулирует задание, инструкцию по его выполнению, вместе с учениками участвует в оценивании результатов (всей группы, а не отдельных учеников). Ошибки обсуждаются в группе. Слабому ученику нужны не столько сильные, сколько терпеливые, доброжелательные партнеры. При организации группового обучения педагогу приходится учитывать личностные особенности и учебные возможности своих учеников.

Приведем пример использования технологии учебного сотрудничества на различных этапах урока окружающего мира.

**Тема урока: «Чтобы путь был счастливым».**

На этапе открытия нового знания дети самостоятельно работали по группам.

- 1 группа. Если ты пешеход.
- 2 группа. Если ты велосипедист.
- 3 группа. Если ты пассажир.

Задания было общим для каждой группы:

- 1) прочитайте текст в учебнике;
- 2) найдите в тексте правила поведения;
- 3) если считаете нужным, сделайте схематические рисунки;
- 4) подготовьте сообщение.

Каждая группа выбирала лидера, и затем он представлял пересказ, схему. Если лидер затруднялся, то ему помогали учащиеся из его группы. Данная технология позволила повысить интерес учащихся к изучению нового материала.

#### **Тема урока: «Природа и наша безопасность».**

На этапе изученного нового материала дети работали в 2 группах.

1-я группа работает с информацией об опасных растениях, их отличительных признаках.

2-я группа находит информацию о ядовитых грибах, их отличительных признаках.

Затем – выступления каждой группы по данным темам.

#### **Тема урока: «Экологическая безопасность».**

На этапе закрепления изученного материала дети составляли памятки в группах.

1 группа. Составить памятку защиты от загрязнённого воздуха.

2 группа. Составить памятку защиты от загрязнённой воды.

3 группа. Составить памятку защиты от продуктов, содержащих вредные вещества.

Данная работа способствовала лучшему закреплению изученного материала и повышению интереса к предмету.

#### **Тема урока: «Природные богатства и труд людей – основа экономики».**

На этапе открытия новых знаний использовалась групповая технология. Дети разделились на 6 групп, и самостоятельно каждая группа изучала отдельные пункты нового материала и затем рассказывала одноклассникам.

Одной из форм учебного сотрудничества является проектная деятельность в классе. Проектная деятельность влияет на формирование коммуникативных качеств (умение взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира, воспринимать его информацию, выполнять разные социальные роли в группе и коллективе).

#### **Тема проекта: «Эта волшебная соль».**

1 группа. Литературоведы (сбор информации по теме).

2 группа. Журналисты (анкетирование).

3 группа. Исследователи (опыты).

На последнем этапе – коллективное оформление и защита проекта.

Наши наблюдения показывают, что именно групповая форма работы наиболее эффективно развивает речь ребенка, позволяя в совместной деятельности детей при участии учителя вновь и вновь возвращаться к осмыслению исследуемого материала. Работая в группе, школьник учится вступать во взаимодействие с людьми, учитывая не только свои интересы, но и интересы других, понимать собеседника, активно высказываться, самостоятельно принимать решения.

Применяя на практике технологию учебного сотрудничества, мы убедились в огромных возможностях этого метода обучения:

- совместная деятельность влияет на характер межличностных отношений в классе, что положительно отражается на сплоченности коллектива учащихся.

- в процессе совместной деятельности происходит индивидуальное развитие каждого ребенка.

Дети готовы действовать даже в самых рискованных условиях, требующих поиска новых способов действия, так как, находясь в группе, где им комфортно, они чувствуют себя уверенными в успехе. Растет познавательная активность и творческая самостоятельность каждого ученика. Детям с дисциплинарными трудностями, вовлеченным в совместную деятельность, заинтересованным в достижении успеха, не остается времени на нарушения. Перед учащимися всегда образец хорошего ответа. Все это положительно сказывается на усвоении детьми учебного материала. Воспитательная ценность групповой работы заключается в совместном переживании, вызванном решением задач группой и в формировании собственной точки зрения. Групповое обучение способствует развитию социально значимых отношений между учителем и группой учащихся, учащихся между собой.

Одной из важнейших задач технологии сотрудничества является необходимость привлечения родителей для установления взаимоотношений между детьми и их родственниками, для налаживания плодотворных связей между семьей и школой. Когда дети видят, что их родители участвуют в работе школы и класса, у них возрастает чувство собственной значимости.

Следствием работы является значительное повышение уровня мотивации к учебной деятельности. Это активное участие детей в школьных олимпиадах, конкурсах разных уровней, социальных акциях. Дети вовлечены в школьные и городские кружки и секции, учатся в школе искусств.

Любой детский коллектив – это модель будущего общества. Обучая сегодня детей сотрудничеству, умению владеть собой в критических ситуациях, умению правильно отстаивать свою точку зрения, мы можем в большей мере в будущем жить в культурном обществе. Поэтому считаем использование группового метода в образовании и воспитании детей обоснованным и своевременным.

#### **Библиографический список**

1. . Дергунова ,Т. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Т. А. Дергунова // Культура, наука, образование : проблемы и перспективы. – С. 41-43.
2. Медведева, Н. В. Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании / Н. В. Медведева // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 11.

### **ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ**

**Н. А. Степаненко**

Развитие креативного потенциала будущего учителя сегодня является актуальной проблемой. Креативный потенциал учителя нами определяется как интегративное свойство личности, характеризующееся возможностью генерировать новые педагогические идеи, осуществлять поиск путей практического решения оригинальных, нестандартных педагогических задач, выбирать наиболее продуктивные стратегии творческой педагогической деятельности.

Развитие креативного потенциала будущего учителя обеспечивается соблюдением ряда принципов.

В словаре под принципом понимается основное начало, на котором построено что-нибудь (какая-нибудь научная система, теория, политика, устройство и т. п.) [1].

По определению Е. Н. Шиянова, принципы обучения представляют исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности [2, 63].

Охарактеризуем принципы релевантные, по нашему мнению, концепции развития креативного потенциала будущего учителя.

*Принцип целеполагания* характеризуется осознанием студентами целесообразности развития креативного потенциала как необходимого профессионального качества компетентного учителя, а также разработкой индивидуального образовательного маршрута (ставить цели, достигать целей, планировать свою деятельность, реализовывать ее, корректировать действия и т. д.).

*Принцип творческой актуализации* характеризуется обеспечением учебного процесса творческими учебно-профессиональными задачами, развивающими структурные составляющие креативного потенциала (креативной направленности, креативной грамотности, креативных умений и креативных способностей).

*Принцип диагностируемости* характеризуется обеспечением учебного процесса целенаправленной, объективной и периодической диагностикой креативного потенциала студента, вследствие которой может понадобиться коррекция его развития.

*Принцип дифференцированного подхода* подразумевает дифференциацию разработки и внедрения творческих учебно-профессиональных задач (исходя из уровня развития креативного потенциала студентов).

Таким образом, соблюдение вышеперечисленных принципов позволит обеспечить развитие креативного потенциала студента – будущего учителя на всём периоде обучения в вузе.

### **Библиографический список**

1. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : Астрель ; Аст, 2000 [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.tez-rus.net/ViewGood10.html>
2. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении : учебное пособие для студентов вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

**Т. В. Ткачук**

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы.

Школьное обучение требует уже достаточно сформированного уровня творческих способностей и таких важных психических процессов, как воображение, восприятие, память, мышление. К 1 классу ребенок должен уметь ориентироваться в ситуациях, которые требуют преобразования предметов, образов, знаков, и быть готовым к предвосхищению возможных изменений.

Обозначенная актуальность определила необходимость развития творческих способностей детей, обогащения и расширения художественного опыта детей, побуждения ребенка экспериментировать, способствовать свободному выражению мысли, чувств, а также способствовать накоплению сенсорного опыта и обогащать чувственные впечатления детей в процессе восприятия природы, художественной литературы, изобразительного искусства. Поэтому в процесс рисования были введены нетрадиционные техники рисования.

Занятия по нетрадиционным техникам изображения проводятся в художественной мастерской, позволяют совершенствовать наблюдательность, эстетическое восприятие, эмоции, художественный вкус, воспитывают усидчивость, развивают ловкость движения рук, подвижность которых является важным условием выражения содержания изображения. Рисуя, ребенок отражает и упорядочивает свои знания о мире, осознает себя в нем. А использование нетрадиционных техник на дополнительных занятиях по художественно-творческому виду деятельности – это еще и толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. Применяя и комбинируя разные техники и способы изображения в одном рисунке, дети учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы тот или иной образ получился выразительным. Занятия с использованием нетрадиционных техник изображения не утомляют дошкольников, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания.

### ***Планируемые итоговые результаты освоения детьми нетрадиционных техник изображения***

Для выявления эффективности работы по данному направлению мы используем систему обследования, предложенную А. Хааном и Г. Кафом. Художественно творческая личность у ребенка развита, если:

- не находя слов, прибегает к рисунку или лепке для того, чтобы выразить свои чувства или настроения;
- в своих рисунках отражает все разнообразие предметов, людей, животных, а не «зацикливается» на изображении чего-то вполне удавшегося;
- серьезно относится к произведениям искусства, становится вдумчивым, когда его внимание привлекает какое-либо произведение искусства;
- когда имеет свободное время, охотно лепит, рисует, комбинирует материалы.

В результате применения нетрадиционных техник в рисовании с детьми появились результаты:

- дети стремятся создать какое-либо произведение, имеющее прикладное значение – украшение для дома;
- дети научились свободно экспериментировать с художественными материалами;
- пробуя и смешивая краски, в игровом стиле стали приходить к открытию в отношении использования материала;
- благодаря непосредственным переживаниям у детей пробудились сенсорные ощущения;
- научились создавать новое из отдельных частей, собирать новое;
- могут самостоятельно выбирать материал;
- научились сосредотачиваться, вовлекаться, работать целеустремленно, с изобретательностью.

### ***Библиографический список***

1. Доронова, Т. Н. «Радуга» : программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 5-6 лет в детском саду / Т. Н. Доронова, В. В. Гербова, Т. И. Гризик. – М. : Просвещение, 1996. – 270 с.
2. Копцева, Т. А. Природа и художник / Т. А. Копцева. – М. : ТЦ Сфера, 2006.
3. Лыкова, И. А. Изобразительная деятельность в детском саду: младшая группа / И. А. Лыкова. – М. : ТЦ Сфера, 2010.

## 4. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

О. П. Абдулина

Дошкольный возраст – особый, уникальный по своей значимости период в жизни человека. Это время активного познания окружающего мира, смысла человеческих отношений, осознания себя в системе предметного и социального мира, развития познавательных способностей.

Дошкольный возраст – это время фактического складывания будущей личности. Этот период считается наиболее сензитивным в сфере человеческих отношений. Социальная направленность всей личности ребенка становится определяющей в его психическом развитии.

Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания. Нужно помнить об этом и исходить из нужд современного человека, рассматривать его жизнь в современных реалиях, чтобы правильно понять его потребности, в должной мере помочь ему воспитанием.

Личность – это человек в своеобразии своего индивидуального лица, самобытный, по своему уникальный, в чем-то непохожий на других. Личность – существо сознательное, относящееся ко всему взвешенно, рассудочно. Личность – гармонически и разносторонне развитый человек, физически, интеллектуально и нравственно здоровый, оптимистичный, жизнерадостный.

Учить и воспитать всех сразу нельзя. Ювелирная работа по созданию личности требует от взрослого индивидуального подхода. Только так можно вырастить человека «высокой пробы». Природой человеку предопределена наивысшая обучаемость именно в начале его жизненного пути, то есть в детские годы. Вот почему так важно, чтобы развитие ребенка проходило в оптимальных условиях. Если ребенок не встретит своего Учителя (им может быть не только педагог, но и кто-то из родителей), его способности утекут в поток повседневности и рутины. Это истина первая. Истина вторая: условия жизни, которые обеспечивают ребенку родители, сами по себе еще не определяют его развития.

Хорошие условия жизни – это не только красивое и удобное жилище, вкусная и калорийная пища, наличие дорогих игрушек. Нужно и важно, чтобы эти условия жизни способствовали развитию возможностей ребенка, а семья содействовала тому, чтобы ребенок рос жизнеспособным, оптимистическим, коммуникабельным человеком со своим «ядром».

Еще одним важным моментом является такой вопрос, как социальный заказ именно на такую личность. Есть ли он сегодня? К счастью, да. О «неблагоприятных» условиях. Вот наиболее характерные из них:

- игнорирование детской индивидуальности, нивелирование в ребенке непривычного, непонятного, не совпадающего с родительской точкой зрения, приводящее к выхолащиванию самобытного начала;

- авторитарность как норма, исключая возможность проявлять независимость и инициативу;

- уничтожение личности – физические наказания, грубость взрослых, отсутствие настоящей заботы о ребенке, приводящее к появлению у него чувства незащищенности, неуверенности, собственной ненужности;

- захваливание малыша, окружение его излишней опекой близких взрослых, ограниченные связи с окружающими людьми.

Только сам ребенок своей активностью, целеустремленностью, заинтересованностью создает реальные условия для продвижения, превращает возможность в действительность.

Важна помощь тех, кто находится рядом с ребенком. Если им важно, как ребенок реализует себя, следует уже в детские годы упражнять его тело, мозг, душу, добиваясь, как минимум, удовлетворительных показателей его возрастного физического, психического и социального здоровья.

Самый благоприятный путь развития не в том, чтобы ребенок максимально быстро прожил все периоды детства и как можно скорее стал маленьким взрослым, а в том, чтобы он наиболее полно прожил каждый отрезок времени, освоил и воплотил все характерные для него черты. Ребенок должен ощущать полифонию, свое созвучие с окружающими, нуждаться в других людях, радоваться возможности расширять их круг, чувствовать свою сопричастность. Только так он может стать культурным, великодушным и счастливым человеком, умеющим быть с людьми не рядом, а вместе, оставаясь при этом самим собой, сохраняя свои особенности, свое собственное лицо.

Личность человека является сложным образованием, процесс развития, становления и формирования которого зависит от многих факторов: биологических, природной и социальной среды, воспитания и обучения, собственной активности ребенка.

С младенческого возраста человек развивается как существо социальное. Источником и условием этого развития является общественная среда. С помощью людей, через людей она все время взаимодействует с окружающей действительностью. Взаимодействие ребенка со средой, прежде всего с социальным окружением, микросредой, усвоение культуры человечества играют важную роль в его психическом развитии, становлении его как личности.

Личность – человек, достигший определенного уровня психического развития, в котором сложились собственные взгляды на окружающих, определенный уровень самопонимания, приобрели структуры психические процессы и свойства.

Она возникает в результате культурного и социального развития.

В дошкольном возрасте формируются психологические качества и механизмы личности, налаживаются связи, отношения, которые составляют ядро личности. В этот период формируется устойчивый внутренний мир, формы поведения, которые дают основания считать ребенка личностью.

Влияние взрослых на развитие личности дошкольника велико.

Условия развития дошкольника существенно отличаются от условий предыдущего возрастного этапа. Значительно повышаются требования взрослых к его поведению. Центральным требованием является соблюдение обязательных для всех правил поведения, норм общественной морали.

Новые возможности познания мира способствуют усвоению форм взаимоотношений, которые существуют между взрослыми. Ребенок включается в совместную деятельность со сверстниками, учится согласовывать с ними свои действия, считаться с их интересами и мнениями.

Все время меняется и усложняется ее деятельность, выдвигает новые требования к развитию восприятия, мышления, памяти, умения организовывать свое поведение. Все это постепенно формирует личность ребенка, а каждое личностное достояние меняет, расширяет возможности для воспитания. Условия развития и саморазвития личности взаимосвязаны.

Развитие личности ребенка охватывает такие качественные изменения:

- 1) понимание ребенком окружающего мира, осознание своего места в нем, что порождает новые мотивы поведения, под влиянием которых она осуществляет свои поступки;
- 2) развитие чувств и воли, обеспечивающих действенность мотивов, устойчивость поведения, ее независимость от внешних обстоятельств.



Основное влияние взрослых на развитие личности ребенка заключается в организации усвоения им моральных норм, регулирующих поведение людей в обществе. Сильнее всего на ребенка влияет поведение близких ему людей. Он подражает им, принимает их манеры, заимствует у них способ оценки людей, событий, вещей. Однако это влияние не ограничивается близкими людьми.

Ребенок дошкольного возраста знакомится с жизнью взрослых людей, наблюдая за тем, как они работают, слушая рассказы, сказки, просматривая фильмы и тому подобное. Для него образцовым является поведение людей, которых уважают, о ком одобрительно говорят, авторитетных сверстников, персонажей сказок, мультфильмов и др. Решающими в освоении образцов поведения являются оценки, которые дают взрослым, детям, персонажам сказок, фильмов, рассказов люди, мнение которых для ребенка авторитетно.

Взрослые играют ведущую роль в развитии личности ребенка, обучают ребенка правилам поведения, которые организуют ее в повседневных делах, настраивают на положительные поступки. Предъявляя требования, оценивая поступки, они требуют от детей выполнения правил. Постепенно дети начинают самостоятельно оценивать свои поступки на основе собственных представлений о том, какого поведения ждут от них взрослые и сверстники.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают правила, касающиеся культурно-гигиенических навыков, соблюдение режима, обращения с игрушками. Подчиняясь требованиям взрослых, они и сами стараются овладеть этими правилами. Нередко в дошкольном учреждении дети обращаются к воспитателю по поводу нарушения правил поведения их сверстниками. Эти заявления зачастую являются своеобразной просьбой подтвердить правило и его обязательность для всех. Иногда они являются попыткой открыть новое, неизвестное правило. В такой ситуации дети спрашивают, можно ли так делать.

В среднем и особенно старшем дошкольном возрасте слишком важно усвоение правил взаимоотношений с другими детьми, поскольку осложнения деятельности детей порождает необходимость учета прав, интересов товарищей. Детям нелегко осваивать такие правила, они часто применяют их формально, не понимая сути и особенностей конкретного случая. Овладение ими происходит на основе опыта.

Ближайшим социальным окружением ребенка является, как правило, семья. Долгое время она ощутимо влияет на формирование личности подрастающего человека. Особая значимость семейной микросреды объясняется относительной самостоятельностью ребенка, зависимостью жизни и благополучия от заботы и помощи взрослых людей, ее воспитывают. Такие воздействия, как одобрение и неодобрение родителей, являются регулятором и стимулом психического развития ребенка. От их характера зависит формирование некоторых свойств ребенка и его поведения.

Воспитание с использованием строгих, но противоречивых требований и запретов, как утверждают психологи, приводит у детей к неврозам. Негативно влияют на их самооценку и достижения, порождают неуверенность в собственных силах попытки взрослых изолировать ребенка от сверстников, лишения ее элементарной самостоятельности, надоедливые назидания, оскорбления, унижения, высмеивание и физические наказания за ошибки и неудачи, внушение ребенку его слабости и неполноценности.

Психологический климат в семье, который отображается на характере общения с детьми, уровне интереса к ним, их проблемам, заботе и внимании к ним, является существенным фактором формирования морального облика ребенка. Чем меньше ласки, заботы и тепла получает ребенок, тем медленнее формируется как личность, тем больше склонна к пассивности и апатичности, тем выше вероятность формирования у нее слабого характера. Дружеские отношения, теплая семейная атмосфера, в которой растет ребенок, способствуют формированию чувства личной защищенности, уверенности в себе, оптимизма.

### **Библиографический список**

1. Авдеева, Н. Развитие личности в раннем детстве : детская психология: отношение ребенка к окружающим людям, себе и предметному миру, образ / Я. Н. Авдеева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 103-110.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский, А. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2005. – 512 с.
3. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для вузов / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 384 с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ**

**Е. К. Алексеева**

Память – это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Существуют следующие виды памяти у детей дошкольного возраста: произвольная и произвольная; по времени хранения информации бывает кратковременная, оперативная, долговременная память; по типу запоминания информации – зрительная, слуховая, эмоциональная, двигательная, обонятельная, осязательная, вкусовая. Основными процессами памяти являются запоминание, воспроизведение, сохранение, узнавание, забывание.

В младшем дошкольном возрасте у ребенка память произвольна: он не ставит перед собой цели что-то запомнить. Именно произвольное запоминание обеспечивает ему разнообразные знания о предметах и явлениях действительности, их свойствах и связях, о людях и их взаимоотношениях. Оно обогащает эмоциональную сферу ребенка, способствует овладению речью, многочисленными действиями с предметами, формированию навыков поведения малыша с другими детьми и со взрослыми. Высокий уровень развития произвольной памяти является важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти, чем богаче опыт и знания детей, запечатлённые ими произвольно, тем легче осуществляется развитие произвольной памяти. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребёнком взятой на себя роли.

При переходе от произвольной памяти к начальным этапам произвольного запоминания и припоминания происходит дифференциация особого рода действий, соответствующих целям запомнить и припомнить, которые ставятся перед детьми. Активное выделение и осознание ребенком мнемических целей происходит при наличии соответствующих мотивов. Выделение этих действий происходит лишь в старшем дошкольном возрасте у детей пяти и шести лет. Самый простой способ запоминания в этом возрасте – это повторение поручения вслед за взрослыми.

### **Библиографический список**

1. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 456 с. – ISBN: 5-7695-0408-0.
2. Немов, Р. С. Психология : учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с. – ISBN: 5-691-00552-9.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю. А. Алексеева

В данной статье рассматривается механизм формирования представлений о семье у дошкольников, акцентируется внимание на образе семьи, ее роли в жизни ребенка. Актуальность темы обусловлена тем, что современное общество нуждается в бережном отношении к семье, пропаганде семейного образа жизни. В настоящее время отмечается понимание роли, которую играет семья в развитии ребенка, в становлении его личности, в формировании его представлений обо всех явлениях жизни. Семья – первый коллектив в жизни ребенка, который оказывает на него формирующее воздействие. Особенности семейных отношений, тип воспитания, выбранный родителями, имеют огромную значимость в формировании представлений о семье. Родители должны помнить, что именно в первые годы жизни у ребенка формируются представления о семье, которые потом сложно корректировать. Благополучие детей уже в их собственной семейной жизни в будущем будет зависеть от того, в какой мере они овладеют основными ценностными ориентациями семьи, социальными нормами и культурой семейных отношений. Психолог И. В. Дубровина отмечает, что семейная атмосфера способствует развитию у ребенка богатой эмоциональной жизни, что представляется важным для становления положительного образа семьи. Совсем иным будет этот образ и по содержанию, и по эмоциональной окрашенности у ребенка, растущего в неблагоприятной семье, особенно если он подвергается унижениям, истязаниям, насилию. Чтобы лучше понять, как же формируются представления о семье у дошкольников, следует обратиться к программе «Детство» В. И. Логиновой. В программе говорится, что ребенку необходимо понимать, как поддерживаются родственные связи (разговор по телефону, посещения), как проявляются в семье забота, любовь, уважение, знать некоторые культурные традиции своей семьи, любимые занятия членов семьи.

Таким образом, формирование представлений о семье возможно при установлении прочного контакта между взрослым и ребенком, формирования интереса и уважительного отношения друг к другу.

### *Библиографический список*

1. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая литература / И. В. Дубровина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.
2. Логинова, В. И. Дошкольная педагогика и психология : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. И. Логинова. – М. : «Просвещение», 1983. – 256 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 208 с.
4. Шаграева, О. А. Семья и ребенок : психологический аспект детского развития / О. А. Шаграева. – М. : Жизнь и мысль, 1999. – 168 с.

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Г. Х. Джумабекова

Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов и как информационный процесс, как отношение людей друг к другу и как процесс их взаимовлияния друг на друга, как процесс сопереживания и взаимного понимания [1].

В дошкольный период развития детской психики общение выступает как ведущий фактор, которым обусловлено накопление и усвоение новых знаний, умений и навыков, так как новообразования психики этого периода формируются в процессе деятельности.

Развитие общения ребенка происходит на основе овладения средствами языка: умения свободно выражать свои мысли речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений, соблюдения логики передаваемой информации, поскольку важнейшим фактором осуществления коммуникативной деятельности является потребность и умение пользоваться языковыми средствами в речевой практике.

Развитие общения детей дошкольного возраста связано с несколькими составляющими: комплекс индивидуально-психологических качеств личности ребенка социальной направленности; уровень знаний, умений и навыков общения; желание и потребность вступать в общение; умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать свое состояние в контактах с окружающими.

По мнению А. К. Марковой, развитие общения дошкольников включает в себя следующие компоненты: потребностно-мотивационный, личностный, рефлексивный, практико-действенный [3].

Когнитивный компонент образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, сопровождающих его. Дошкольник учится общению, наблюдая поведение близких людей, подражая их примеру. Это позволяет лучше понять особенности собственного общения, усовершенствовать его, разнообразить коммуникативные возможности.

Личностный компонент образует особенности личности, вступающей в общение, которые влияют на содержание, процесс и сущность общения. Общение дошкольника основано на уверенности в себе, оптимизме, доброжелательности и уважении к людям, справедливости, эмоциональной стабильности.

Эмоциональный компонент общения связан с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением реагировать на изменение состояния партнёра. Обозначенные составляющие эмоционального компонента в доступной форме могут вырабатываться у дошкольника.

Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления общения. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Их особенности, степень сформированности могут быть изучены и измерены, а также стать конкретной задачей развития или коррекции у ребенка.

В младшем дошкольном возрасте, несмотря на то, что общение и мальчиков, и девочек не является особенно насыщенным, но все же достаточно выражено, то в старшем дошкольном возрасте общение в группе детского сада подчинено ограничениям в общении детей разного пола. В первую очередь это связано с гендерными особенностями процесса социализации на данном этапе онтогенеза. В этот период наблюдаются различия в освоении социальных ролей. Помимо этого, по данным современных нейрофизиологических исследований, мальчики отличаются большей импульсивностью и стремлением к двигательной активности, что также затрудняет освоение ими ролей, предполагающих значительные ограничения их активности.

Гендерные особенности в дошкольном возрасте во многом определяют специфику межличностного восприятия детей, оценивание сверстников с точки зрения наличия положительных и отрицательных качеств. Девочки гораздо чаще, чем мальчики, оценивают друг друга положительно, в то время как мальчики склонны к большему количеству отрицательных взаимных оценок [2]. Как известно, дошкольники для оценки друг друга пользуются теми качествами, с

помощью которых их оценивают педагоги. Однако среди мальчиков наиболее значимыми становятся маскулинные качества, высоко оцениваемые ими самими и их отцами [4].

Сверстник в дошкольном возрасте начинает играть роль фактора, влияющего на половую дифференциацию. С освоением социальных ролей и, в частности, с освоением полоролевой идентификации связано моральное развитие детей.

#### **Библиографический список**

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. – 672 с.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо-пресс, 2003. – 1008 с.
3. Кравцова, Е. Е. Педагогика и психология / Е. Е. Кравцова. – М. : Форум, 2009. – 284 с.
4. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 229 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И ОБЩИТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

**М. Л. Дубичева**

Подростковый возраст – это важнейший переходный этап в жизни каждого человека, в это время происходит трансформация ребенка во взрослого. Именно пубертатный период является наиболее детерминированным не только физиологическими, но и большим количеством социальных изменений. Наряду с активной перестройкой организма преобразуется и внутренний мир ребенка, его мировоззрение, мир его представлений и духовных ценностей, а также происходит поиск новых стратегий взаимоотношений с окружающим миром. Этот период считается кризисным, так как именно в этом возрасте происходят скачкообразные изменения, которые касаются всех сторон развития индивида. Кризис подросткового возраста взаимосвязан со сменой ведущей деятельности и социальной ситуации развития.

Если в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью считается учебная, то в подростковом возрасте она переходит на интимно-личностное общение. Общение – это процесс взаимодействия человека с другими людьми как членами общества, который происходит благодаря средствам речевого и не речевого воздействия. Его цель – это достижение изменений в эмоциональной, познавательной, мотивационной и поведенческой сферах участвующих в общении лиц. Именно в процессе коммуникации формируется новый уровень самосознания ребенка, создаются навыки социальных отношений, умение подчиняться и отстаивать свою точку зрения. А также общение для подростков – это главный информационный источник. Каждый подросток стремится реализовать свои потребности и способности посредством общения. Одни стремятся к признанию своей общественной значимости, другому же подростку нужна эмоциональная привязанность к референтной группе, третьему важно развить свои коммуникативные и лидерские потребности. Таким образом, общение в подростковом возрасте считается жизненно важной функцией.

Общим критерием выбора партнера по общению служат потребности, удовлетворяемые человеком в процессе взаимодействия. Способность видеть наилучшие способы общения, которые формируют позитивные отношения, характеризуют общительность человека. Общительность – это свойство личности, определяющее вербальную активность во взаимоотношениях с людьми.

Именно в подростковом возрасте чаще всего фиксируются проявления агрессивности и агрессивного поведения. В психологической литературе часто отождествляют и смешивают по-

нения агрессии и агрессивности. Как отмечает Е. П. Ильин, агрессия – это поведение индивидуума в конфликтных и тревожных ситуациях. Тогда как агрессивность – это свойство личности, которое выражается в приверженности в выборе агрессивного поведения в качестве способа действия в конфликтных и тревожных ситуациях. Таким образом, агрессивность – это личностная черта, которая входит в группу таких качеств, как обидчивость, недоброжелательность, враждебность и т. п.

Агрессивность подростка может формироваться под влиянием множества причин. Так, например, в личностных характеристиках ребенка она возникает вследствие протеста против несерьезного отношения к нему взрослого, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что и демонстрируется в агрессивном поведении.

Проблемой нашего исследования является влияние агрессии на формирование индивида, на развитие деструктивных или конструктивных стратегий поведения. Агрессия оказывает отрицательное влияние на коммуникативное становление подростка, что может превратить его в возможного агрессора либо в постоянно страдающего от этого агрессивного поведения.

Общительность и агрессивность относят к коммуникативной сфере личности, но в то же время считаются противоположными по своей направленности. Соотношение этих личностных черт изучается в русле системно-функционального подхода А. И. Крупного. Так, например, были сопоставлены типологические особенности общительности учащихся студентов военного вуза, осуществлено сравнение общительности и агрессивности студентов, а также рассмотрена динамика соотношения агрессивности и общительности с социометрическим исследованием студентов. В нашем понимании, актуальной проблемой является выявление особенностей соотношения агрессивности и общительности, а именно изучение вероятности влияния высокого уровня общительности на высокий уровень агрессивности.

С целью решения поставленных задач нами было проведено экспериментальное исследование на базе МОАУ «СОШ № 8 им. А. К. Коровкина» г. Орска Оренбургской области. В исследовании приняли участие обучающиеся 8 «А» класса в количестве 20 человек от 13 до 15 лет. Нами были проведены 5 диагностических методик: «Опросник агрессивности Басса – Дарки», методика «Социометрия» Дж. Морено, тест «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского, тест коммуникативных умений Михельсона, опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС). В ходе проведенной диагностики были выявлены 7 человек с высоким уровнем как агрессивности, так и общительности, что может свидетельствовать о том, что взаимосвязь между агрессией и общительностью существует, но четко прослеживающихся линий нами выявлено не было.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Н. А. Ежова**

Среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес, методика развития речи изучает проблему формирования смысловой стороны речи у детей дошкольного возраста. Эта проблема далеко не нова, в методике развития речи дошкольников в детском саду достаточно широко раскрыты приемы специальной работы по обогащению и активизации словаря в разных видах деятельности, однако проблема работы над пониманием смысловой стороны слова остается недостаточно изученной.

Понимание всего многообразия лексических значений слова происходит у ребенка не сразу, а развивается и обогащается долгие годы. Однако, как подчеркивают многие исследова-

тели, его целенаправленное формирование необходимо начинать как можно раньше. Дальнейшая работа над осознанием детьми смысловой стороны слова обеспечит семантическую точность употребления синонимов, антонимов, многозначных слов в соответствии с контекстом, речевой ситуацией, а также будет содействовать развитию умений свободно выбирать языковые средства (слова, словосочетания), которые наиболее точно связываются по смыслу.

Между тем, как показывают исследования, не все дети овладевают семантическими единицами и отношениями одинаково успешно: многие дошкольники испытывают затруднения в подборе адекватных лексических средств при построении связного высказывания. Задачи речевого развития диктуют в качестве актуальной работу по ориентировке в смысловой стороне слова старшими дошкольниками и необходимость разработки оптимальных путей формирования у детей умения отбирать наиболее точные слова в соответствии с речевым контекстом.

Назначение опытно-экспериментальной части исследования состояло в изучении смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста и особенностей функционирования лексических единиц в речевой деятельности детей, а также теоретическом обосновании и экспериментальном апробировании методики формирования смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста. Реализация данной цели осуществлялась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный).

Для констатирующего эксперимента было характерно выявление базового уровня сформированности смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста. С этой целью использовалась диагностическая методика О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной, которая давала возможность определить осознание детьми того, что у слова может быть не одно, а несколько значений. Ребенку предлагалось подобрать синонимы к сочетаниям: *свежий хлеб* (мягкий); *идет человек* (шагает); *свежая газета* (новая); *идет весна* (наступает); *свежая рубашка* (чистая); *идет снег* (падает) – с помощью вопросов: какое слово повторяется, как сказать по-другому?

Подбирая синоним, ребенок тем самым объясняет разные значения многозначного слова. Для подбора синонимов можно давать и следующие словосочетания: *река бежит, человек молчит, чистая вода, мальчик бежит, лес молчит, чистая посуда*, предлагая сказать по-другому.

Для изучения особенностей функционирования лексических единиц в речевой деятельности детей мы использовали диагностическую методику «Составь рассказ», которая выявляла умение детей отбирать слова в момент построения высказывания, семантически согласовывать их в определенной синтаксической конструкции.

В ходе обследования детям предлагалось составить рассказ (тема по выбору детей). Детям давалось 5-10 минут на определение темы и содержания рассказа. В качестве критериев анализа рассказов использовалось следующее: умение отбирать слова; строить высказывания по закону синтагматики; использовать разнообразную, выразительную лексику. Данные критерии легли в основу определения уровня функционирования семантических единиц и отношений в ходе построения детьми связного монологического высказывания.

Результаты, полученные в ходе использования диагностической методики «Составь рассказ», рассматривались нами в качестве ведущих, так как суть конечной цели словарной работы в дошкольном детстве – сформировать у детей умение строить связные высказывания по правилам основного закона синтагматики. Данное умение требует от детей сознательного произвольного использования необходимых языковых средств, тех отношений, которые уже сложились к настоящему времени в их языковом сознании.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам сформулировать выводы о том, что у испытуемых преобладает средний уровень развития смысловой стороны речи детей

(50%), остальная часть детей (20%) показали высокий уровень, у другой части детей (30%) был выявлен низкий уровень развития смысловой стороны речи.

Проведя методику «Составь рассказ», мы выявили, что рассказы детей, отнесенных к среднему уровню, имея определенный сюжет, были логично построены, в них использовались сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Однако при построении связного высказывания дети испытывали затруднения в подборе адекватных лексических единиц, в частности, в использовании синонимических, антонимических отношений. Помимо этого дети испытывали затруднения при согласовании слов в синтаксической конструкции по закону синтагматики.

Дети с низким уровнем развития смысловой стороны речи испытывали затруднения в подборе необходимых слов для формулировки своих мыслей, в согласовании слов в синтаксической конструкции по закону синтагматики.

Вследствие трудностей точности словоупотребления, в рассказах наблюдалось нарушение логической структуры построения рассказа: дети начинали говорить об одном, в середине рассказа резко меняли тему, а в конце могли вернуться к первоначальной теме, то есть дети не придерживались структуры построения текста. Трудности в согласовании слов в синтаксической конструкции приводили к употреблению детьми в своей речевой деятельности простых назывных, нераспространенных предложений, что характерно для детей младшего дошкольного возраста.

Анализ исследования проблемы понимания и употребления старшими дошкольниками семантики слова показал, что главной причиной испытываемых детьми затруднений является сложность перевода из пассивного словаря в активный семантических единиц и отношений. С учетом этого разработка модели формирующего эксперимента предполагала создание таких условий, которые бы вызывали у детей потребность использовать в речи лексическое богатство своего словаря, в том числе и семантические отношения.

Формирующий эксперимент представляет собой реализацию трех последовательных этапов.

На первом этапе формирующего обучения велась работа с изолированными словами. Назначение данного этапа состояло в формировании у детей интереса к слову; умения замечать незнакомые слова в чужой речи и художественной литературе; систематизации знаний детей о семантических отношениях: синонимии, антонимии, полисемии.

Реализация данных задач осуществлялась как на специально организованных занятиях (речевых, музыкальных и т. д.), так и в повседневной жизни. В работе с детьми использовались различные методы: объяснение этимологии слова с помощью вербального определения как воспитателем, так и самими детьми; оценка словосочетаний и высказываний по смыслу; объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте; нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и в литературных произведениях.

Для эффективности упражнений в правильном употреблении слов, словосочетаний, в выборе слов, наиболее адекватных данной ситуации, детям предлагались задания на подбор синонимов и антонимов к речевым ситуациям. Речевые ситуации способствовали активизации таких частей речи, как прилагательные и глаголы, которые важны для развития производительности речи, умения сознательно выбирать наиболее уместные для данного высказывания языковые средства. С этой целью использовались стихотворные тексты, пословицы, поговорки и другие малые фольклорные жанры.

Детям нужно было не только найти выше обозначенные семантические отношения, но и объяснить их, что обуславливало более глубокое, осмысленное употребление их в речевой деятельности. Задания на выбор слова, на подбор синонимов и антонимов, как отмечают ученые, не только способствуют развитию понимания смысла слов, но и формируют способность отбора слов при составлении предложений и словосочетаний, при построении высказывания.



На втором этапе мы подводили детей к умению включать семантические единицы и отношения в определенную синтаксическую конструкцию (словосочетания и предложения).

Для работы над лексической сочетаемостью использовались рекомендованные Ю. С. Ляховской, В. И. Логиновой, А. Г. Арушановой упражнения на составление словосочетаний и предложений с заданным словом, со словами синонимического ряда. Соединяя слова в предложения, дети тем самым обучаются осмысленному употреблению слова в различных грамматических формах и значениях.

Как отмечают исследователи, показателем того, что слово понимается и действительно вошло в активный словарь, является введение его в определенную синтаксическую конструкцию – предложение или словосочетание. Для решения этой задачи использовались следующие приемы:

- нахождение третьего слова, которое бы несло в себе смысл первых двух слов (антонимы или синонимы) и составление предложений: *горячий* – *холодный* (утюг, солнце, больной ребенок);

- подбор синонимов и антонимов к словосочетаниям и объяснение смысла сочетания в целом: *свежая газета, поезд идет, летит снег, сухой лист, кислый помидор*;

- составление словосочетаний и предложений с многозначными словами, словами синонимического ряда (игра «Я начну, а ты продолжи», «От каждого по словечку»), что есть слова, похожие и противоположные по смыслу. Предлагались задания, выявляющие представления, которые стоят у детей за словом (например: «Что может быть хмурым?» «А что может быть солнечным?»); такие задания способствуют формированию правильного понимания и употребления синонимов и антонимов, развитию оценки высказываний по смыслу.

Целью третьего этапа экспериментального обучения являлось умение детьми строить связные монологические высказывания по закону синтагматики, которое осуществлялось с помощью приемов, предлагаемых А. А. Смага, О. С. Ушаковой, А. Г. Арушановой, Л. В. Фесюковой.

Детям предлагалось составить рассказы (сказки) на основе содержания четверостишья (смешной стишок). Этот прием помогает детям сочинить невероятные сказки; развивает чувство юмора; дает пример использования семантических отношений в речи.

Переход от таких «стишков» к сказкам требует от детей включения синонимов и антонимов в контекст, чтобы ярче, образнее описать главный персонаж своей сказки.

Аналогично проводилась работа по составлению сказок, рассказов на основе содержания считалок, пословиц. В качестве перехода от считалки, пословицы к сочинительству являлась следующая последовательность: вначале дети вместе с воспитателем разучивали считалку (пословицу) наизусть, затем несколько раз они ее обыграли в ходе подвижных игр, игродраматизаций, и только после этого детям предлагалось загадочное начало сказки (истории), идущее от содержания пословицы (считалки).

Данный прием вызывал у детей потребность использовать в своих историях, рассказах разнообразные лексические единицы для раскрытия основной идеи, заключенной в пословице, раскрытия значения многозначных слов.

Постановленные на трех этапах задачи решались как в ходе специально организованных занятий, так и включались в другие виды деятельности (музыкальная, изобразительная, конструктивная, ознакомление с окружающим и т. д.).

Учитывая психологические особенности и индивидуальные возможности детей, работа по формированию понимания семантики слова проводилась как индивидуально, так и с подгруппами.

Занятия с детьми проводились в системе. Задачи от занятия к занятию, от этапа к этапу усложнялись, что способствовало овладению детьми необходимыми умениями и навыками. Занятия характеризовались проблемностью, содержательной насыщенностью, мотивирован-

ностью для детей. В них наряду с широко известными методами (словесный, наглядный, практический) использовались игровые и проблемные ситуации.

Работа, проводимая нами на формирующем этапе, имела своей целью определение условий перевода из пассивного словаря в активный семантических единиц и отношений: ориентировка детей в семантике слова; включение семантических единиц и отношений в синтаксические конструкции (словосочетание, предложение); создание проблемных ситуаций, решение которых заставляет детей использовать лексическое разнообразие и богатство словаря при конструировании связного высказывания; активное использование семантических отношений взрослыми в своей речи.

Проверку эффективности экспериментальной системы формирования смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста предполагается осуществить на контрольно-оценочном этапе исследования.

### **Библиографический список**

1. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 6-7 лет : метод. пособ. для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук. – М. : Просвещение, 2007 – 224 с. : ил. – 7000 экз. – ISBN 978-5-09-015434.
2. Сохин, Ф. А. Работа над смысловой стороной слова // Развитие детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 2010. – С. 101-104. – ISBN 1298-234-45-91.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : «Владос», 2011 – 288 с. – ISBN 5-69-0087-4.

## **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**И. А. Жигулина**

Возрастные периоды обладают многими общими характеристиками, а также имеют свою специфику.

Для любого возрастного периода основными социально-психологическими и возрастными характеристиками являются: *социальная ситуация развития; ведущий вид деятельности; сфера общения; психические новообразования.*

**Социальная ситуация развития в юности** характеризуется тем, что юношам и девушкам предстоит определить свое место в обществе и выйти на путь трудовой деятельности. Они должны быть подготовлены к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей [1].

**Ведущей деятельностью в юношеском возрасте** является учебно-профессиональная. Связанные с будущим социальные мотивы начинают активно побуждать учебную деятельность в юношеском возрасте [3]. **Сфера общения в юношеском возрасте** имеет большое значение для развития личности, что выражено в высокой значимости для юношей и девушек именно качественных характеристик процесса коммуникации.

**Психические новообразования в юности** имеют четко выраженную возрастную психогенетическую специфику, они подтверждаются индивидуальными особенностями. В. И. Слабодчиков считает, что юность – это заключительная стадия психологического этапа «персонализации», периода нахождения самоидентичности [2].

Главными психическими новообразованиями считаются: выстраивание конкретных жизненных планов; основательная рефлексия; полная готовность к самоопределению в профессии; развитое осознание собственной индивидуальности; развитие самосознания; установки на

осознанное выстраивание собственной жизни; формирование мировоззрения; поэтапное вхождение в разные сферы жизни и деятельности [2].

### **Библиографический список**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – 6-е изд. – М. : Академический проект : Альма Матер, 2006.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология : полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
3. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М. : МПСИ; Флинта, 2004.

## **ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**О. В. Жук**

В современном обществе значимость понятия «культура поведения дошкольника», как основа нравственного воспитания, недостаточно сформирована у детей, посещающих дошкольные учреждения; так как сами взрослые этой проблеме уделяют недостаточное внимание.

Понятие «культура поведения дошкольника» содержит совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности. Главной задачей является реализация таких компонентов, как культура деятельности, культура общения и полноценных взаимоотношений, воспитание культуры поступков и гигиенических навыков и привычек.

Дошкольное детство – это важный период в нравственном становлении личности ребенка. Одним из направлений в нравственном развитии ребёнка является воспитание основ культуры поведения, которое начинается с самых первых лет жизни ребёнка.

При благоприятных условиях общественного и семейного воспитания в старшем дошкольном возрасте создаётся основа общественной направленности: ребёнок активно проявляет чувство привязанности к воспитателю, сверстникам и детскому саду. Дети, быстро и легко вступают в общение, приветливы с окружающими людьми; добры и внимательны к замечаниям взрослых, умеют переживать, быть сдержанными, регулировать своё поведение, проявлять свои волевые качества, а также анализировать не только свои поступки, но и ребят в группе. Ребёнок с радостью воспринимает одобрение своих поступков и выражает готовность делать ещё лучше. Поэтому для педагога очень важно найти такие методы, которые позволяют установить тесные контакты с семьёй для обеспечения единства в воспитании культуры поведения воспитанника и оказания помощи родителям в вопросах воспитания, так как семья – это модель поведения для ребёнка, на которую он ориентируется, приобретая свой социальный опыт, учится оценивать, сравнивать, выбирать разнообразные формы поведения и приёмы взаимодействия с окружающей действительностью.

Самой важной целью целенаправленной и воспитательной деятельности педагога в группе детей старшего дошкольного возраста является комфортное пребывание ребенка в детском саду. Этому способствует правильно организованный режим дня, интересные занятия, например: «Добрые дела», «Поход в театр», «Все работы хороши» и т. д. Для воспитания культуры поведения у детей старшего возраста нужно проводить беседы и применять художественное слово о правилах поведения в общественных местах. Важно продолжать создавать условия для сюжетно-ролевых игр: «Моя семья», «Библиотека», «Школа», «Магазин», «Ате-

лье», «Парикмахерская», «Больница» и т. д. Необходимо организовывать музыкальную, художественную и спортивную деятельность не только на специальных занятиях, но и в повседневной жизни ребёнка. Для родителей и воспитанников можно проводить тематические праздники, викторины, конкурсы, мастер-классы, фотовыставки.

Система полученных знаний, умений и навыков воспитания в детском саду реализует потребность дошкольника самостоятельно проявлять заботу, доброту, внимание, милосердие, толерантность и гуманность в отношениях к людям, их деятельности и к родной стране. Это способствует развитию духовного мира ребёнка, положительных нравственных качеств и черт характера.

Таким образом, процесс воспитания культуры поведения старшего дошкольника для педагога является результатом педагогической работы подготовки детей к школе с такими необходимыми качествами, как аккуратность, сосредоточенность, настойчивость в овладении знаний, умении применить полученные знания, соблюдать правила поведения и общения. Воспитание этих качеств способствует формированию всесторонне развитой личности будущего первоклассника и успешному обучению в школе.

### **Библиографический список**

1. Алябьева, Е. А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками / Е. А. Алябьева. – М. : Просвещение, 2003. – 312 с. – ISBN 5-89144-387-2.
2. Курочкина, И. Н. Этикет для дошкольников / И. Н. Курочкина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 356 с. – ISBN: 978-5-09-015886-2.
3. Мулько, И. Ф. Социально-нравственное воспитание дошкольников 5-7 лет / И. Ф. Мулько. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 96 с. – ISBN: 978-5-89144-858-2, 5-89144-506-9.
4. Островская, Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада / Л. Ф. Островская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с. – ISBN 5-09-001640-2.
5. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – Издательство : Юрайт-Издат, 2013. – 696 с. – ISBN: 978-5-9916-0168-9.
6. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с. – ISBN: 5-93134-175-7.

## **РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Е. В. Захарова**

Основная цель ДООУ в развитии речи и обучении родному языку состоит в формировании устной речи и навыков речевого общения с окружающими. Диалог – форма речевого общения. В нём взаимодействие партнёров опосредуется знаками языка. Знание языка, умение словесно выразить свою мысль, передать чувство, установить с партнёром «диалогические отношения» в разнообразных коммуникативных ситуациях – слагаемые, необходимые для ведения диалога [2, 124].

Сердцевину диалога составляют диалогические отношения, проявляющиеся в готовности к встрече с партнёром, в принятии его как личности, в установке на ответ собеседника, в ожидании взаимопонимания, согласия, сочувствия, сопереживания, содействия.

Данная проблема в разное время исследовалась Е. А. Флериной, Е. И. Тихеевой, О. И. Соловьёвой, Э. П. Коротковой, А. Г. Арушановой и др.

А. Г. Арушанова подчёркивает необходимость целостного подхода к формированию диалогической речи и недопустимость сведения задач обучения диалогу только к освоению во-

просно-ответной формы. Полноценный диалог немыслим без установления диалогических отношений; и такие диалогические отношения должны пронизывать как общение ребёнка со взрослым, так и взаимодействие со сверстниками как сферы подлинной детской коммуникативной самодеятельности [1, 52].

Особое значение в речевом развитии дошкольников имеет диалог сверстников. Именно здесь дети по-настоящему чувствуют себя равными, свободными, раскованными. Здесь они учатся самоорганизации, самодеятельности, самоконтролю.

Диалог со сверстником – новая увлекательная область педагогики саморазвития [2, 101]. Многие специалисты пришли к выводу, что диалогу нужно учить (В. И. Яшина, А. А. Павлова, Н. М. Юрьева и др.). Однако, как показывает учебно-воспитательная работа с детьми и наблюдения в дошкольных учреждениях, беседы с детьми планируются не систематически, развитие диалогических навыков не предусматривается, в ходе беседы основная речевая нагрузка ложится на воспитателя, а речевая активность детей минимальная, на занятиях не учат детей формулировать вопросы, не используются упражнения или игровые ситуации, развивающие коммуникативные способности. В результате выпускники детских садов не умеют самостоятельно строить диалог, вести нестимулированную беседу, отличаются недостаточной речевой активностью [3, 4].

Поэтому наше исследование является актуальным. Деятельность педагога должна быть направлена на развитие диалогических умений, необходимых ребёнку для общения и формирования связной диалогической речи в дошкольном возрасте.

Целью данного исследования является теоретически обосновать и экспериментально проверить методику формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать научно-теоретические основы проблемы развития диалогической речи у старших дошкольников.
2. Выявить уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать методику формирования диалогической речи у старших дошкольников.
4. Выявить эффективность экспериментальной системы формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотезой данной работы является предположение о том, что обучение диалогической речи будет эффективным, если использовать комплекс игр и упражнений, направленных на формирование таких функций диалога у старших дошкольников, как интерактивной (слушать и слышать собеседника, инициативно высказываться, задавать вопросы, проявлять активное ответное отношение), контактоустанавливающей (установление детьми социального контакта друг с другом и использование всех доступных речевых и неречевых средств), коммуникативно-информационной (овладение средствами и способами построения развернутого текста в условиях продуктивной и творческой речи), метаязыковой (освоение языка как средства общения и формирования ориентировки на язык).

Назначение опытно-экспериментальной работы состоит в выявлении оптимальных способов развития диалогической речи у старших дошкольников и осуществлялось в ходе реализации трех последовательных этапов (констатирующего, формирующего, контрольного). Первый этап – констатирующий, целью данного этапа было выявление базового уровня развития диалогической речи у дошкольников 5-6 лет.

Для достижения этой цели нами были подобраны две диагностические методики: «Характеристика коммуникативных умений детей» (М. М. Алексеева, В. И. Яшина), «Найди звук С» (А. Г. Арушанова).

В ходе использования диагностической методики «Характеристика коммуникативных умений детей» разговоры велись индивидуально с каждым ребенком и дословно фиксирова-

лись. При анализе результатов мы ориентировались на следующие показатели: легкость контактирования, умение отвечать на вопросы, умение слушать собеседника, умение завершать диалог. Использование методики «Найди звук С» давало возможность проследить, как дошкольники устанавливают контакт между собой, как договариваются, их действия (согласованы / не согласованы), комментарии их деятельности, ориентацию в задании, на партнера, а также диалогические отношения (инициативность, ответственность).

Анализ результатов констатирующего этапа исследования подтвердил мысль, высказанную выше относительно значения целенаправленного обучения детей дошкольного возраста диалогу. Значительная часть детей в ситуации стихийного освоения диалогической речью овладевает лишь самыми простыми формами диалога со сверстниками: они мало рассуждают, не аргументируют свои высказывания, не умеют длительно поддерживать разговор, недостаточно инициативны. Такие дети вовлекаются в диалог своими более активными партнерами; при общении же с малоактивными сверстниками возвращаются к форме «коллективного монолога». Для данной группы детей характерна частичная ориентация на партнера, чаще на взрослого, или обособленное выполнение деятельности.

Экспериментальная система обучения способам диалогического взаимодействия старших дошкольников осуществлялась на формирующем этапе исследования и включала три этапа (подготовительный, специальной подготовки и контрольный).

Назначение подготовительного этапа формирующего эксперимента заключалось в подготовке детей старшего дошкольного возраста к речевому общению со сверстниками, предполагающему установление положительного и доброжелательного эмоционального фона взаимодействия, использование элементарных диалогических отношений, ситуаций сотрудничества и взаимосимпатии.

С этой целью использовались групповые игры и упражнения, такие как «Дружба начинается с улыбки», «Комплименты», «Морская фигура», направленные на установление эмоционального контакта, дружелюбной атмосферы. На этом этапе важно было создать доверительные отношения, так как именно положительная эмоциональная атмосфера внутри группы является предпосылкой диалога.

Второй этап формирующего эксперимента – этап специальной подготовки. Назначение данного этапа состояло в упражнении дошкольников в освоении ими коммуникативно-информативной и интерактивной функции в паре со сверстником. Подготовительный этап способствовал установлению детьми социальных контактов друг с другом, а этап специальной подготовки содержал игры и упражнения, направленные на формирование у детей умения слушать и слышать собеседника, активно высказываться, задавать вопросы, проявлять активное ответное отношение к коммуникативному партнеру. В качестве содержания занятий выступали игры парами и игры-импровизации («Чего не стало?», «Разложи полоски», «Послушай моё слово и нарисуй», «Запомни и нарисуй», «Согласованные действия»). Игры парами способствуют приобретению положительного доброжелательного опыта взаимодействий с одним партнёром, учат действовать и высказываться поочередно, уметь обосновывать своё мнение, свободно общаться в процессе выполнения совместной деятельности, уметь вести конструктивный диалог, а в результате представить продукт совместной деятельности.

Содержание данных игр постепенно усложняется с целью оптимизации диалогических умений детей. Эти игры дают возможность детям взаимодействовать на невербальном уровне. Затем добавляется деятельность – рисование предметов, имеющих одно название, но разное значение, что создаёт особую ситуацию для общения и обсуждения; поочередное выполнение одной деятельности, контроль каждого из играющих друг друга и в завершении – выполнение одновременно совместной деятельности – совместное рисование, где необходима предварительная договоренность и последующее речевое общение в процессе всей деятельности. При

этом партнера по общению ребенок выбирает не только по желанию, но и по инициативе исследователя.

На третьем этапе формирующего эксперимента на основе впечатлений, опыта и знаний, полученных в процессе реализации первого и второго этапов, решалась задача по формированию диалогического взаимодействия не с одним партнером, а с несколькими. На данном этапе мы использовали коллективную, активизирующую беседу «Как я провел выходной день» и занятие «Сочиним сказку», цель данных мероприятий заключается в побуждении собственной речевой активности ребёнка, диалогов между детьми – детской языковой и коммуникативной самостоятельности.

В ситуации беседы или игры от ребенка требовалось умение принимать участие в групповом разговоре, то есть внимательно слушать, отвечать на вопросы, инициативно высказываться, реагировать на высказывания, самостоятельно рассуждать, задавать адресованные вопросы, делиться своими переживаниями, использовать доступные образцы речевого этикета в ходе взаимодействия с разными речевыми партнерами.

В исследовании, уже на этапе формирования, получены данные, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии диалогической речи детей старшего дошкольного возраста – появление ориентировки на партнера-сверстника, владение средствами поддержания речевого взаимодействия, сформированность диалогических отношений, что указывает на правомерность выдвинутой гипотезы.

Проверку эффективности экспериментальной системы формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста предполагается осуществить на контрольном этапе исследования.

#### **Библиографический список**

1. Арушанова, А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками / А. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – С. 51-61.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с.
3. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г. М. Лямина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева. – М. : Академия, 1999. – С. 49-52.

## **РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ**

**С. П. Карлова, И. В. Гроздева, М. А. Бодоньи**

В соответствии с новыми образовательными стандартами обучение в образовательных организациях должно осуществляться с использованием современных технологий. В связи с этим школам предстоит взять на себя ответственность за развитие у детей цифровой грамотности и компетентности, обучение их навыкам безопасной работы в киберпространстве. Эти направления должны стать обязательными для развития информационной образовательной среды в лицее.

В 2015 году МАОУ лицей № 64 получил статус муниципальной инновационной площадки по теме «Программа развития цифровой компетентности подростков и их родителей». Был разработан и проходит апробацию образовательный курс «Уроки цифровой грамотности».

Под цифровой интернет-компетентностью мы понимаем основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и

применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности.

Актуальность темы связана с возрастающей ролью инфокоммуникационной сферы в социальном развитии общества и недостаточной разработанностью его теоретических и прикладных основ; с потребностью современного российского общества в компетентном подрастающем поколении, способном эффективно, безопасно и критично использовать цифровые ресурсы; знать, принимать и соблюдать права, обязанности, правила и этические нормы поведения цифрового общества, предполагающего осознание своей ответственности как его гражданина.

Стимулируя детей к более широкому разнообразию деятельности в Сети, создавая специализированные психолого-педагогические условия, обучая их критически оценивать интернет-ресурсы, развивая навыки безопасного поведения в Интернете, мы увеличиваем те преимущества, которые дает онлайн-обучение, укрепляем цифровое гражданство и усиливаем защиту ребенка как пользователя цифрового мира.

При реализации проекта принципиально новым стал учет мотивационной и ценностной сфер личности. Выявление потребностей и желаний человека, степени его готовности к развитию (мотивационная сфера) и определение его отношения к интернету, степени его понимания и принятия норм, правил и ценностей цифрового мира и готовности им следовать (ценностная сфера) позволяет не только диагностировать «статичное» состояние цифровой компетентности в данный момент, но и выявить перспективы ее развития, а также определить особенности деятельности человека в интернете, в том числе при столкновении с новыми возможностями и опасными ситуациями. Учет мотивационно-волевых и ценностных аспектов цифровой компетентности открывает путь к пониманию природы, структуры и возможностей развития понятия цифрового гражданства, задавая основу для развития саморегуляции личности в эпоху интернета.

Исследования в лицее проводятся на основе специально разработанного Фондом Развития Интернет социально-психологического опросника, включившего в себя несколько блоков вопросов, для подростков 12-17 лет и для родителей детей этого возраста.

Оба опросника, как для подростков, так и для родителей, включают несколько блоков вопросов, направленных на изучение различных аспектов использования интернета и цифровой компетентности:

1. Блок вопросов, направленный на изучение особенностей пользовательской активности (использование и деятельность). Сюда входят вопросы о частоте и интенсивности использования интернета, используемых устройствах и сервисах, содержательных аспектах онлайн-деятельности, самооценке себя как пользователя по разным параметрам: уверенность, предпочитаемые роли, восприятие своего «Я». По ряду вопросов родители должны оценить себя и своих детей; подростки оценивают себя и своих родителей.

2. Блок вопросов, направленный на выявление уровня цифровой компетентности, включает вопросы на определение уровня знаний, умений, мотивации и ответственности при использовании интернета. Сюда входят специально разработанные тестовые вопросы на навыки безопасного поведения в конкретных ситуациях.

3. Блок вопросов, направленный на изучение образа интернета у детей и родителей, состоит из вопросов на эмоциональное восприятие интернета, отношение к технологиям, а также из открытых вопросов на оценку интернета и выявление его места в системе потребностей подростков.

4. Блок вопросов, исследующий негативный опыт использования интернета детьми и особенности медиации родителей, включает вопросы об опыте столкновения с наиболее распространенными онлайн-рисками и угрозами (на основе сравнения с исследованиями прошлых



лет), о стратегиях медиации, предпочитаемых родителями, о возможностях родителей оказывать поддержку в борьбе с интернет-угрозами и соответствующих ожиданиях детей.

5. Блок вопросов о роли школы в формировании цифровой компетентности включает оценку влияния школы на формирование цифровой компетентности подростков, пожелания по поводу повышения уровня цифровой компетентности и ожидания родителей от школы в аспекте развития цифровой компетентности детей.

В исследование также были включены методы, направленные на изучение личностных новообразований подростков, свидетельствующих об их социальной зрелости, например, методика «Локус контроля». Для исследования особенностей ценностно-мотивационной зрелости личности учащегося использовалась методика жизненных стремлений (Р. Эммонс, 2004).

В ходе реализации проекта в МАОУ лицее № 64 и за его пределами проходили общелицейские мероприятия, направленные на популяризацию безопасного поведения в интернете среди подростков и их родителей.

По завершении реализации программы развивающего курса развития цифровой компетентности подростков и их родителей 1-го и 2-го годов обучения был проведен мониторинг промежуточных результатов учащихся. В качестве психолого-педагогического инструментария были выбраны: 1) опросник выявления интернет-предпочтений, 2) тест-опросник измерения мотивации достижения (А. Мехрабиана) и 3) методика жизненных стремлений (Р. Эммонс).

В соответствии с результатами мониторинга мы видим, что уровень стремления к успеху у учащихся 7-х классов имеет положительную динамику. Мотивация к успеху в реальной жизни проявляется в уверенности в себе, в выполняемом задании, готовности принять на себя ответственность, решительности в неопределенных ситуациях, проявлении настойчивости в стремлении к цели.

Анализ результатов изучения жизненных стремлений учащихся 7-х классов позволяет констатировать положительную динамику. Семиклассники комфортно чувствуют себя в Сети, не испытывают затруднений в общении. Не возникает желания совершать противоправные деяния, например, кибербуллинг, троллинг и другие.

Результаты опросника интернет-предпочтений представлены тремя уровнями. Высокий уровень включает умение представлять положительные и отрицательные стороны интернета; проявление устойчивой установки на самосовершенствование в цифровом мире; желание взаимодействовать с учителями лицея и родителями в области познания интернета; разумная (обоснованная) продолжительность времени проведения в интернете – 1-3 часа; выбор активной просоциальной роли («творец», «актер», «защитник», «наставник», «посредник»).

Низкий уровень – представление положительных и отрицательных сторон интернета узкое, не соответствует действительности; отсутствие установки на самосовершенствование в цифровом мире, нежелание узнавать что-то новое; неадекватное представление об уровне своей цифровой компетентности; время, которое подростки проводят в интернете – более 8 часов; выбор пассивной или агрессивной просоциальной роли («Троль» «Наблюдатель», «Собеседник», «Манипулятор»).

Подростковому возрасту характерны бунтарство, склонность к отрицанию, непослушанию. Педагоги и психологи уверены, что учащиеся 7 классов в нашем лицее особенно нуждаются в сопровождении их в мире Интернет.

Особенно тщательно велась работа с родителями учащихся 7-х классов в школе «Искусство быть родителем». Родители подростков – участников эксперимента – активно участвуют в инновационной деятельности лицея. Для них проводятся обучающие семинары, дискуссии. Формирование и развитие цифровой компетентности – процесс сложный и длительный, и родительская медиация необходима для оказания всесторонней поддержки подрастающему

поколению. Радует тот факт, что родители понимают значимость обучающих семинаров и желают в них участвовать.

Главным и основополагающим результатом эффективности проекта является проявление высокого уровня развития навыков безопасного поведения в Интернете: умение представлять положительные и отрицательные стороны интернета; желание подростка самосовершенствоваться в цифровом мире; разумная (обоснованная) продолжительность времени проведения в интернете – 1-3 часа; выбор активной просоциальной роли («творец», «актер», «защитник», «наставник», «посредник»).

Результаты диагностического исследования позволяют говорить об эффективности образовательного курса «Уроки цифровой грамотности». Кроме того, в 2015-2016 учебном году мы вышли за рамки курса и расширили реализацию проекта. Учащиеся всего лицея принимали участие в различных мероприятиях, направленных на формирование безопасного поведения в интернете. Современный подход в образовании предполагает проявление большей самостоятельности, ответственности учащихся. В рамках образовательного курса учащиеся осваивают проектную деятельность, развивают коммуникативные навыки.

Опыт показал, что учить безопасному поведению в интернете необходимо все возрастные группы, особенно учащихся 6-8 классов.

В 2015-2016 учебном году учащиеся МАОУ лицея № 64 второй год были включены в реализацию проекта. Рабочая группа инновационного проекта, в том числе и классные руководители, считают, что продолжительный курс является более эффективным, нежели краткосрочный. Поэтому занятия проходят 1 раз в месяц, а в интервалах между «Уроками» учащиеся заняты проектными работами.

В дальнейшем планируем продолжать реализацию образовательного курса «Уроки цифровой грамотности» в рамках внеурочной деятельности, а также разработать занятия для учащихся начальной школы.

### **Библиографический список**

1. Асмолов, А. Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в будущее десятилетие / А. Г. Асмолов, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров. – М. : НексПринт, 2010.
2. Носов, Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М. : Аграф, 2000.
3. Солдатова, Г. В. Зона риска. Российские и европейские школьники : проблемы онлайн-социализации / Г. В. Солдатова, Е. Ю. Зотова // Дети в информационном обществе. – 2011. – № 7. – С. 46-55.
4. Солдатова, Г. В. Кибербуллинг в школьной среде : трудная онлайн-ситуация и способы совладания / Г. В. Солдатова, Ю. Е. Зотова // Образовательная политика. – 2011. – № 5 (55). – С. 48-59.
5. Солдатова, Г. В. Опасное любопытство. Кто и как попадает на сайты, несущие угрозу для здоровья школьников? / Г. В. Солдатова, М. И. Лебешева // Дети в информационном обществе. – 2011. – № 8. – С. 46-55.
6. Солдатова, Г. В. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала / Г. В. Солдатова, Т. А. Нестик // Образовательная политика. – 2010. – № 4 (42). – С. 10-29.

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

### **3. М. Кожгельдинова**

Эмоциональная сфера представляет собой непростую и постоянно изменяющуюся систему специфических откликов человека на реальность и ее влияния. Данная система откликов формируется в процессе роста и развития личности, «узнавания ею жизни», изменения и

усложнения ее связей с людьми, с окружающей средой. Динамика данных откликов, заключающихся в перемене разных чувств и эмоциональных состояний в соответствии с выполняемой человеком деятельностью, и формирует то, что можно охарактеризовать эмоциональной жизнью человека.

На всех стадиях возрастного формирования ребенок находится в системе взаимоотношений с окружающими – с учителями, товарищами, семьей, сверстниками. И данная система взаимоотношений с годами его роста меняется. Однако изменяются не только его объективные отношения с ними, но также и его собственное, субъективное отношение к находящимся вокруг. Младший школьник постоянно старается, осознавая либо слабо осознавая это, занять во взаимоотношениях с окружающими конкретное положение – в школе, в семье. Эмоциональные отклики ребенка на характер существующих взаимоотношений, на перемены этих взаимоотношений в положительную или отрицательную сторону считаются проявлением его «борьбы» за собственное положение, за собственную позицию среди других людей.

У ребенка младшего школьного возраста в существенной степени сохраняется качество бурно реагировать на отдельные, задевающие его явления. Но в ряде моментов эмоциональное поведение младшего школьника обретает новые особенности по сравнению с дошкольником. Он уже более спокойно начинает выражать свои чувства, так как несдержанность в проявлении эмоций порождает замечание, подвергается рассмотрению и порицанию. При осуществлении процесса воспитания должно преобладать положительное стимулирование. Это в существенной степени способствует формированию эмоционально благоприятного фона при организации деятельности и общения детей, а следовательно, поддержанию благоприятных условий с целью формирования эмоциональной сферы личности.

#### **Библиографический список**

1. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г. М. Бреслав. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с. – ISBN: 5-7155-0213-6.
2. Детская и возрастная психология / Е. О. Смирнова. – Питер, 2009. – 304 с. – ISBN: 978-5-388-00494-9.

## **К ВОПРОСУ ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА**

**Т. С. Коледенкова**

Первые годы жизни ребенка связаны с формированием таких базовых черт характера, как доверие к окружающим, открытость в общении, доброта (или противоположные им черты).

На формирование характера у ребенка на данном этапе влияют родители. Их отношение в это время играет ключевую роль в формировании чувства безопасности, из которого по большей части и произрастают вышеперечисленные черты. Их закрепление в характере также происходит при участии родителей, посредством применения ими поощрений и наказаний, которые регулярно испытывает на себе ребенок.

Первые годы обучения в школе могут либо закрепить базовые черты характера, сформированные в семье, либо разрушить. Также на этом этапе ребенок становится членом группы, это способствует формированию и развитию коммуникативных и деловых черт. Сюда можно отнести общительность, трудолюбие, аккуратность.

В возрасте от 7 до 15 лет происходит становление таких черт характера, которые определяют отношения с людьми. В это же время начинает оформляться эмоционально-волевая сфера.

К 15-17 годам человек приобретает устойчивый характер, который может сохраняться на долгие годы. Однако характер человека на этом этапе не прекращает совершенствоваться, так как сама жизнь и ее условия вносят в него изменения.

К 20 годам формируется мировоззрение и морально-нравственный облик индивида. В этом возрасте огромное влияние на становление характера влияют СМИ, кино, художественная литература, общественная и политическая идеология.

Характерологическая динамика 22-30-летнего возраста связана с ослаблением детских черт (таких, как общая импульсивность, подростковый максимализм, уязвимость и капризность) и укреплением рациональных черт (таких как выдержка, рассудительность и ответственность).

После 30 лет вероятность характерологических изменений снижается. Не исключаются те из них, которые связаны с реализацией жизненных перспектив и планов. На данном этапе могут быть закреплены такие черты характера, как целеустремленность, настойчивость, упорство, стремление к развитию и обучению.

По мнению профессора Р. Немова, возраст 50 лет – это рубеж, на котором встречаются прошлое и будущее. Человек прощается со своими фантазиями и грезами, выбирает ориентировку на текущие обстоятельства, чем и ограничивает себя. Проходит еще некоторое время, и «мечты о прошлом» отвоевывают свое место в жизни человека. Также на первое место выходит забота о своем здоровье и здоровье близких людей. Начинается фаза размеренной, неторопливой и умиротворенной жизни [1].

Делая вывод по выше изложенному, можно сказать, что во время формирования характера необходимо постоянно обращать внимание на форму его проявления, а также следует замечать отрицательные проявления, формировать умение произвольно управлять своим поведением в соответствии с нравственными законами общества.

#### **Библиографический список**

1. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1 : Общие основы психологии.
2. Райгородский, Д. Я. Психология и психоанализ характера : хрестоматия по психологии и типологии характеров / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ», 1997.
3. Рогов, Е. И. Психология человека / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС. – 2001. – 320 с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ**

**Ж. М. Кимбаева**

Внимание – очень важный психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей, как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение.

Вклад в развитие представлений о внимании внесли Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев, полагавшие, что механизмом овладения своим вниманием является сознательное использование внешних и внутренних стимулов-средств, а также П. Я. Гальперин, рассматривавший произвольное внимание как особую форму деятельности контроля.

У. Джеймс различает виды внимания по трем основаниям:

1) по объекту – внимание может быть чувственным (когда оно относится к восприятию) и интеллектуальным (когда оно относится к воспроизведенным представлениям);

2) по заинтересованности – внимание может быть непосредственным, когда объект интересен сам по себе, или опосредствованным, апперцептивным, когда объект приобретает интерес по ассоциации;

3) по степени требуемых усилий, степени активности сознания – внимание может быть пассивным, произвольным, не сопровождаемым никаким усилием, активным, произвольным, сопровождаемым чувством усилия.

Поскольку каждый акт характеризуется по каждому параметру, сочетание этих трех типов характеристик дает пять видов внимания:

1) произвольное, непосредственное, чувственное;

2) произвольное, опосредствованное, чувственно-произвольное, непосредственное, интеллектуальное;

3) произвольное, опосредствованное, интеллектуальное;

4) произвольное, опосредствованное, чувственное;

5) произвольное, опосредствованное, интеллектуальное.

Таким образом, изучение развития внимания у детей младшего дошкольного возраста – это одно из актуальных направлений современной отечественной и зарубежной психологии.

### **Библиографический список**

1. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский – Т. 3. – М. : Педагогика, 1999. – 328 с.

2. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Психология внимания. – М. : ЧеРо, 2001. – С. 34.

3. Джемс, У. Внимание / У. Джемс // Хрестоматия по вниманию. – М. : Психология, 1976. – С. 50-65.

## **АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Е. В. Лапшина**

В настоящее время исследование акцентуаций характера является сложнейшей психологической, медицинской и социальной проблемой. Многие юноши имеют аномальные проявления характера, и это, безусловно, сказывается на их поведении в обществе, на их взаимодействии с окружающими, успеваемости в учебной и других видах деятельности.

А. Е. Личко в своих работах отмечает тот факт, что акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера подростков чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [5].

В центре психологического развития старшего школьника стоит профессиональное самоопределение. Принципиальное отличие позиции старшего школьника в том, что он обращен в будущее и все настоящее выступает для него в свете основной направленности его личности. Выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение, становится тем эмоциональным центром жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться и вся деятельность, все интересы [3].

Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми.

Период юности характеризуется наличием кризиса, суть которого – в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления.

Появляется особая чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений и наряду с этим – чрезмерная критичность в отношении к окружающим: ранимость уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с подчеркнутой независимостью, борьба с авторитетами – с обожествлением случайных кумиров, чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием [5].

Таким образом, в старших классах мышление учащихся приобретает личностный эмоциональный характер.

Известно три типа ситуаций, являющихся источниками тревожности в данном возрасте:

- ситуации, связанные со школой, общением с учителями;
- ситуации, актуализирующие представления о себе;
- ситуации общения.

Наиболее сложными для данного возраста являются:

- ситуации, в которых нужно самому оказать поддержку, а также принять поддержку и сочувствие от других людей;
- ситуации, связанные с умением реагировать на задевающее, провоцирующее поведение и умением отвечать на несправедливую критику.

Характер человека складывается вследствие интеграции различных свойств личности, формирующихся под влиянием жизни и воспитания.

Жизнь требует высоких темпов труда, но при обязательном условии сохранения и высокого качества. Медленность темпа можно объяснить разнообразными чертами характера: у одних людей – рассудительностью, стремлением к точности и аккуратности, у других – ленью, нежеланием затрачивать усилия, требуемые при быстрой работе, у третьих – неуверенностью, боязнью ошибиться. Быстрый темп в работе чаще связан с чертами волевой активности, в отдельных случаях он указывает на ту вредную торопливость, при которой отсутствует вдумчивое отношение к делу. Характер с большой силой проявляется в тех видах действий человека, которые мы называем поступками. Поступком называется действие, подлежащее общественной, моральной или юридической оценке [5].

Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [2].

Типы акцентуаций характера весьма сходны и частично совпадают с типами психопатий. Но акцентуации – это крайний вариант нормы, а психопатии – патологические аномалии характера. Отличия между акцентуациями характера и психопатиями основываются на диагностических критериях П. Б. Ганнушкина – О. В. Кербилова [1].

Акцентуация всегда, в общем, предполагает усиление степени определенной черты.

Наиболее известную классификацию акцентуаций характера предложил А. Е. Личко [4]. Он выделял такие типы, как: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный.

### **Библиографический список**

1. Ганнушкин, П. Б. Избранные труды / П. Б. Ганнушкин. – М. : Издательский центр «Академия», 1964. – 207 с.
2. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 2000. – 544 с.

3. Левитов, Н. Д. Психология характера / Н. Д. Левитов. – М. : Владос, 1997. – 513 с.
4. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Ленинград : «Медицина», 1983. – 256 с.
5. Петухов, В. В. Типология индивидуальности / В. В. Петухов. – М. : Владос, 2001. – 312 с.

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЁНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**О. В. Лесой**

Развитие речи у детей – важнейшая педагогическая задача. С развитием речи связано формирование как личности в целом, так и всех основных психических процессов. Поэтому определение направлений и условий развития речи у детей относится к числу важнейших педагогических задач. Проблема развития речи является одной из актуальных.

Обучение дошкольников родному языку должно стать одной из главных задач в подготовке детей к школе. Процесс обучения в школе во многом зависит от уровня развития устной речи.

Речевая деятельность – это целенаправленная, мотивированная деятельность, опосредованная знаками языка и воздействующая на мысли, чувства и поступки другого человека.

Развитие речи в дошкольном детстве – один из важнейших объектов исследования в детской психологии.

Психологические механизмы развития речи:

- речь ребёнка развивается на основе подражания речи взрослых, заимствования и восприятия образцов речи;
- в развитии речи существенную роль играет обобщение и осознание языковых и речевых явлений.

Подражание – безусловный рефлекс, инстинкт, то есть врождённое умение, которому не учатся, а с которым уже рождаются. Ребёнок бессознательно перенимает ту речь, которую он слышит из уст окружающих.

Критерии анализа речи в период дошкольного детства:

- новые функции речи;
- связь функций речи с ведущей деятельностью данного возраста;
- осознание ребёнком этих функций и средств;
- овладение ребёнком языковыми средствами.

Взаимодействие со сверстниками является неотъемлемой частью развития речи дошкольников. В процессе общения с ровесниками в словаре ребёнка впервые появляются наречия образа действия, прилагательные, личные местоимения.

Таким образом, ребёнок овладевает речью практически, не осознавая ни закономерностей, которым она подчиняется, ни своих действий с ней.

### ***Библиографический список***

1. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учебное пособие / И. Ю. Кулагина. – 3-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – С. 88-90.
2. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.
3. Урунтаева, Г. А. Детская психология / Г. А. Урунтаева.

## ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. И. Нестерова

Основу нормальной самооценки составляет объективное отношение. В нашем окружении всегда будут люди, в чём-либо превосходящие нас: интеллигентные, обаятельные, удачливые, популярные, сильные, красивые. И точно так же всегда найдутся те, кто уступает нам в этом [1].

Формируется самооценка в процессе деятельности. В структуру личности входят три показателя – самооценка, ожидаемая оценка и оценка личности группой. Человек вынужден считаться с этими субъективными индикаторами своего самочувствия в группе даже тогда, когда не подозревает о наличии этих показателей.

Если человек – особенно ребёнок – думает, что он бездарный, несимпатичный и бесполезный, то и вести себя начинает в соответствии с этой оценкой. Правильная самооценка – залог психического здоровья.

Адекватно оценивающий себя субъект правильно соотносит свои способности и возможности, достаточно критически к себе относится, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, цели перед собой ставит лишь те, которые можно осуществить на деле.

И напротив, человек с завышенной самооценкой, у которого возникает неправильное представление о себе, свои неудачи игнорирует ради привычной высокой оценки самого себя, своих поступков, дел. Человек с завышенной самооценкой, как правило, не желает признавать того, что любое поражение или неудача – это следствие собственных ошибок, лени, недостатка знаний или неправильного поведения. У таких людей возникает тяжелое эмоциональное состояние – аффект неадекватности [2].

Чрезмерную зависимость от других влечёт за собой стойкая, излишне низкая самооценка. Конфликты возникают из-за излишней критичности этих людей. Данный субъект требователен не только к себе, но и ещё более требователен к другим. Представления о самом себе создают определённый фон настроения и, соответственно, закрепляют «комплекс неполноценности».

Родившись, ребёнок не имеет какого-либо отношения к себе. Как и все другие особенности личности, самооценка складывается в процессе воспитания, и основная роль здесь отводится семье и школе.

Именно на границе дошкольного и младшего школьного возраста происходит скачок в развитии самооценки. Уже здесь можно увидеть проявление различных видов самооценки.

Наиболее активными, целеустремлёнными, жизнерадостными и коммуникабельными являются дети с высокой адекватной самооценкой. Они всегда терпимы к критике, а главное, умеют видеть достоинства и недостатки собственной личности. Эти дети характеризуются максимальной самостоятельностью в деятельности.

Переоценивают свои возможности, личностные качества дети с завышенной самооценкой. В своей деятельности эти дети берутся за непосильные задачи, а после неудач продолжают настаивать на своём, но, тем не менее, переключаются на самую лёгкую задачу.

Низкая самооценка может быть обусловлена многими причинами: она может быть перенята у родителей, не сумевших решить своих личностных проблем на протяжении жизни, или же из-за плохой успеваемости, которая, в свою очередь, возникает из-за отсутствия какого-либо внимания со стороны родителей или из-за неблагоприятных условий для занятий дома. Неадекватная заниженная самооценка у школьников проявляется очень ярко как в поведении, так и в чертах личности. Нормальному развитию мешает неуверенность в себе, излишняя требовательность. Эти дети постоянно ждут неудач, а потому очень чувствительны к любому одобрению.



По словам Д. Б. Эльконина, младший школьный возраст возник сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенькой образования [3].

На протяжении младшего школьного возраста наблюдается динамика развития самооценки. Как правило, успешность обучения вначале влияет на самооценку, а затем уже наоборот: самооценка влияет на успешность обучения. Конечно же, в младшем школьном возрасте самооценка неустойчива и проявляются разные её виды, но именно так, в деятельности и общении с учителем и сверстниками она формируется. И если во втором классе дети переоценивают результат своей учебной деятельности, то уже к 4 классу самооценка должна влиять на успешность обучения.

Любая самооценка может быть изменена, то есть успехи ученика, до некоторых пор вызывавшие положительный социальный резонанс, могут быть поколебленными в один миг. Это может быть срыв на экзамене, или же успеваемость будет вытеснена любым другим ценностным ориентиром и др. В целом оценка будет оставаться позитивной, но значительно снизится.

На формирование адекватной самооценки младшего школьника влияет семейное воспитание. Именно то, что человек приобретает в семье, он сохраняет всю последующую жизнь, а потому на становление самооценки влияет стиль воспитания в семье, принятые в семье ценности. Самооценка в детстве – это оценка родителей, присвоенная ребёнком первоначально. Поощрения, поддержка, одобрение, наказание и игнорирование – все это работает на формирование того или иного типа самооценки. В память ребёнка проецируются не только действия родителей, но и слова, поэтому очень важно, что говорят родители. Они могут стать путеводителем ребёнку.

В познавательной деятельности ребёнок особое значение придаёт своим интеллектуальным возможностям, оценка этих возможностей другими его всегда очень беспокоит. Поэтому очень важно сформировать у детей младшего школьного возраста контроль и самооценку.

Исследования показывают, что очень большую ошибку делают родители, которые берут функцию контроля на себя и стараются удержать её за собой как можно дольше. Первое время это, конечно же, необходимо, но взрослые должны помнить, что научить впоследствии всему самому ребёнку и есть их главная задача. Не нужно подменять его в этом, к чему стремятся многие родители. Ведь в противном случае ребёнок не чувствует никакой ответственности за некачественно выполненное задание [4].

Таким образом, перед педагогом встаёт задача: помочь ребёнку овладеть контролем с первых дней обучения и приучить его постепенно контролировать и оценивать себя и свои действия.

Начиная с первого класса, мы стараемся приобщить ребят к выполнению каких-либо поручений. Более активные дети выполняют не только свои поручения, но и стараются помочь другим. Они растут не только в своих глазах, но и в глазах сверстников. Уже к третьему классу дети готовы к самоуправлению. Ребят, которые отличаются частым нарушением дисциплины, обязательно подключаем к сектору, ответственному за дисциплину и порядок, или к сектору ответственному за подготовку спортивных мероприятий.

Постоянно проводим классные часы, на которых стараемся создать атмосферу доверия и взаимопонимания. Каждому в жизни отведена своя социальная роль. С ребятами на уроках добра и нравственности мы постоянно обсуждаем вопросы личности, а потому каждый чувствует себя интересной личностью, дети с удовольствием делятся своими достижениями. Так же проводятся классные часы, где обсуждаются и отрицательные качества личности. Дети понимают, что именно эти качества в той или иной мере мешают в достижении успеха, стараются бороться с ними. Периодически составляем кластер «Я – личность». По ходу взросления ребята добавляю в него всё новые и новые приобретённые ими положительные качества.

Самооценка ученика должна складываться из оценок по целому ряду критериев, только в этом случае ребенок увидит свою работу как сумму многих умений. Первоначально возможно самим ребёнком обозначить, какую часть работы он предъявит учителю сегодня для оценки. Учитель не имеет права высказывать оценочные суждения по поводу черновой работы.

Конечно же, несомненно влияние педагога на формирование самооценки школьников. А самооценка, в свою очередь, оказывает существенное влияние на эффективность деятельности и формирование личности на всех этапах развития. Самооценка – это самый сложный продукт развития сознательной деятельности ребёнка. Это важнейший аспект формирования личности. Дифференцированная адекватная самооценка – это фундамент, на котором будет строиться вся жизнь, и потому уделять время её формированию нужно именно в младшем школьном возрасте.

Интеллектуальные возможности, способность преодолевать трудности, собственная активность ребёнка – всё это отражается в самооценке школьника. Для того чтобы её повысить, нужно учить ребенка учиться, учить видеть подлинные учебные задачи, находить оптимальные решения. И важно это в любом виде деятельности, а не только в учёбе.

Нужно помнить о том, что самооценку можно увидеть только по результатам, сам процесс деятельности и этапы прогнозирования не находят в ней отражения. Ребёнка нужно учить в любой момент контролировать свои действия, правильно оценивать, быть внимательным к каждому этапу своей работы, к любым промежуточным результатам. Важно также помочь ребёнку проявить себя, если в какой-то области у него наметились успехи, их нужно постараться осуществить. И родители, и педагог должны постараться, чтобы ребёнок открылся своим сверстникам своими лучшими сторонами.

При определённых условиях можно сформировать самооценку, являющуюся полным регулятором его деятельности. Это удастся сделать, если и сама деятельность правильно организована. Важно предоставлять возможность детям делать то, чем они могут гордиться. Кроме этого, родителям самим нужно быть уверенными в своих успехах и в самих себе.

### **Библиографический список**

1. Аркушенко, А. Психология развития и возрастная психология / А. Аркушенко, О. Ларина. – М. : Эксмо, 2008. – 32 с.
2. Ананьев, Б. Г. Проблемы возрастной психологии / Б. Г. Ананьев. – М. : ДиректМедиаПабблишинг, 2008. – 232 с.
3. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2007. – 496 с.
4. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов на Дону : «Феникс», 2000. – 576 с.

## **МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ОНТОГЕНЕЗЕ**

**В. С. Печёркина**

Подросток – ещё не взрослый человек, но уже и не ребёнок. Это сложный промежуточный этап, когда молодой человек активно познаёт себя. Стремление к самопознанию – одна из отличительных особенностей подростков. Поэтому они очень любят проходить психологические тесты, чтобы больше узнать о себе, и, благодаря этой особенности, было проведено большое количество исследований личности подростков, в том числе исследований акцентуации характера. На основании этих исследований Андрей Евгеньевич Личко в 1977 году создал классификацию существующих акцентуаций характера. Она состоит из 11 типов: психастенический, шизоидный, истероидный, эпилептоидный, неустойчивый, конформный, циклоидный, ла-

бильный, гипертимный, астено-невротический и сенситивный [2]. Акцентуация характера – это крайний вариант нормы характера для психически здорового человека, который при стрессогенных обстоятельствах может принять форму патологии. Иными словами, акцентуация характера – это усиление одних черт характера и ослабевание других, складывающихся таким образом, чтобы подростку была обеспечена наибольшая приспособляемость к тем условиям, в которых он живёт. Если приспособляемость не нужна, если условия очень комфортны для подростка и никакому стрессу он не подвержен, акцентуация не возникает, однако это большая редкость, поскольку жизнь современного человека: и взрослого, и подростка, и, порой, даже детей – наполнена стрессом, и каждый стрессовый источник действует на человека по-разному. Акцентуация характера проявляется в подростковом возрасте, но не у каждого подростка, а предпосылки к её возникновению могут наблюдаться ещё в детстве.

Рассмотрим механизм формирования акцентуации характера более подробно.

Проживая в семье, посещая детский сад, играя на детской площадке, ребёнок учится общаться с окружающими его людьми. В силу своего темперамента, каждый ребёнок ведёт себя отлично от других. Все дети различаются по своей энергичности и общительности. Кто-то легко идёт на контакт, кто-то стесняется и сторонится незнакомых, кто-то активно беседует, рассказывает о себе, а кто-то больше слушает и запоминает. День за днём, получая полезный опыт, ребёнок научается общаться с окружающими. В дошкольном возрасте уже могут сложиться такие черты характера, как доверчивость или подозрительность, активность или медлительность, общительность или застенчивость.

Далее ребёнок растёт, поступает в школу и применяет навыки общения уже там, его черты характера продолжают оформляться. Всё то, что он усвоил до поступления в школу касательно себя самого, людей и общения с ними, либо закрепится, либо отсеется, но в любом случае его знания о себе будут пополняться. В начальной школе могут сложиться такие черты характера, как целеустремлённость или безынициативность, аккуратность или неряшливость.

В подростковом возрасте, обладая уже некоторым комплексом сформировавшихся черт характера, стремясь доказать свою взрослость, у подростка неизбежно будут возникать конфликты с окружающими. Если подростковая агрессия не находит какой-либо выход, а будет подавлена, то она примет форму аутоагрессии, что, несомненно, скажется на здоровье и характере подростка, а также на личности в целом. Жизнь сталкивает подростков с различными сложными ситуациями, которые накладывают отпечаток на пока ещё становящиеся черты характера, и порой эти ситуации становятся чрезвычайно стрессовыми, что приводит к перелому устоявшегося мировоззрения подростка. Именно в такие переломные моменты, по нашему мнению, и возникает акцентуация характера, когда все эмоции направлены на усиление одних черт характера, которые помогают им в адаптации к стрессовой ситуации, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий к другим. Например, потребовалась подростку для адаптации быстрая реакция на ситуацию, причём агрессивная, чтобы суметь отстаивать свои права, сформировалась возбудимость, в то время как ранимость и чувствительность отошли на второй план. Одни черты усилились, другие ослабели. Так мы получаем возбудимую акцентуацию характера по Карлу Леонгарду [1], или, как её называет Андрей Евгеньевич Личко, эпилептоидную акцентуацию характера. При иных стрессогенных обстоятельствах проявляются другие типы акцентуации. По такому принципу в подростковом возрасте и возникают акцентуации характера.

Позднее, когда подросток вырастает, набирает ещё больше практического опыта взаимодействия с окружающими людьми, он научается сглаживать сложные ситуации, которые в подростковом возрасте сгладить не мог в силу недостаточности опыта нахождения выхода из них и зашкаливающих эмоций от бурной физиологической перестройки организма. Но теперь

он становится опытнее, мудрее и сдержаннее, поэтому может контролировать своё поведение, и акцентуированные черты характера могут перейти в скрытые.

### **Библиографический список**

1. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М. : Издательский дом «Феникс», 2000. – 375 с.
2. Личко, А. Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков / А. Е. Личко. – Изд. 2-е, доп. и перераб., 1983. – 208 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И САМОКОНТРОЛЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**И. С. Родионова**

Проблема соотношения самоконтроля и самооценки у обучающихся подросткового возраста актуальна в любом обществе: именно благодаря им возможно становление успешной и перспективной личности, способной нести ответственность за свои поступки, достигать успехов как в сфере деятельности (учебной ли, профессиональной), так и в межличностных отношениях.

Изучением самооценки и самоконтроля занимались многие отечественные и зарубежные ученые: З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Л. И. Божович и др. По их мнению, самооценка – результат итогового выражения личности человека, ее способность проводить оценку собственных сильных и слабых сторон, текущего положения дел и ценности в различных сферах. Самооценка может быть стабильной и плавающей, высокой, средней и низкой, общей, частной и оперативной, однако наиболее принятой является ее градация на адекватную и неадекватную, причем последнюю подразделяют на завышенную и заниженную [2]. Искажение в любую сторону ведет к проблемам личностного развития, благодаря чему человек склонен переоценивать или недооценивать свои возможности, обладает низкой способностью налаживать взаимоотношения с окружающими в силу проявления данных качеств, что негативно влияет на всю жизнедеятельность в целом. Самоконтроль – умение личности подвергать оценке, контролю и коррекции текущее положение дел и планируемую деятельность, проявлять во внешнюю сферу только оптимальные для ситуации действия и эмоции. Благодаря самоконтролю человек способен наиболее оптимальным способом организовывать свою деятельность и взаимоотношения с окружающими, и с этой точки зрения он предстает как важнейший регулятивный процесс. Принято выделять предварительный, текущий и результирующий самоконтроль, его различные формы по каналам восприятия, а также произвольные и непроизвольные составляющие, но наиболее полно самоконтроль характеризуют его уровни: высокий, средний и низкий [1].

В подростковом возрасте, во время значительной физиологической перестройки и личностного осознания себя взрослым человеком, у ребенка самооценка и самоконтроль не только завершают формирование и становятся полноценными и целостными компонентами личности, но и подвергаются резким колебаниям и отклонениям от нормы, что делает необходимым изучение этих психических процессов и их коррекцию в случае необходимости.

Для изучения взаимосвязи самооценки и самоконтроля было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 25 обучающихся 7 «А» класса подросткового возраста (12-14 лет) МОАУ «СОШ № 22 г. Новотроицка Оренбургской области», с использованием 5 психодиагностических методик: «Социометрия» Дж. Морено; «Исследование самооценки личности» С. А. Будасси, «Диагностика самооценки Дембо – Рубинштейн для подростков и юношей» (модификация А. М. Прихожан), «Опросник для выявления выраженности само-

контроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г. С. Никифоровой, В. К. Васильева, С. В. Фирсова, «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера.

По результатам диагностики самооценки, 12 подростков имеют адекватный уровень изучаемого качества (48%), завышенной самооценкой характеризуются 11 человек (44%), заниженной – всего 2 обучающихся (8%). Что касается самоконтроля, по результатам проведенных методик 3 человека имеют низкий уровень самоконтроля в деятельности и общении (12%), средний уровень самоконтроля характерен для 14 человек (56%), а высокий уровень имеют 8 подростков (32%). При этом учащиеся с адекватной самооценкой имеют либо высокие показатели самоконтроля – 8 человек (32 %), либо средние – 4 человека (16%), в то время как при неадекватной самооценке 12 человек имеют средний уровень самоконтроля (48%: из них с завышенной самооценкой – 44%, с заниженной – 4%) и 1 человек – низкий (4%). Следовательно, при адекватной самооценке в классе были выявлены только дети с высоким и средним уровнем самоконтроля, а при неадекватной – только со средним и низким.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что обучающиеся, продемонстрировавшие адекватный уровень самооценки, могут быть охарактеризованы как имеющие более высокий уровень самоконтроля, по сравнению с теми подростками, у которых отмечено наличие завышенной или заниженной, то есть неадекватной самооценки. Таким образом, для формирования гармонично развитой, успешной личности и педагогам, и родителям, и самим подросткам следует способствовать формированию объективного оценивания собственных возможностей и недостатков, благодаря чему можно добиться наивысших результатов в становлении навыков контроля над собственной деятельностью и взаимоотношениями в межличностной сфере. Только при сочетании этих двух компонентов личности, развивающихся согласно возрастным нормам и не имеющих существенных отклонений, возможно совершенствование растущей личности подростка во взрослую, зрелую, успешную личность во всех ее проявлениях.

### **Библиографический список**

1. Козлов, Н. И. Психологос. Энциклопедия практической психологии / Н. И. Козлов. – М. : «Эксмо», 2014. – 752 с. – ISBN: 978-5-699-55027-2.
2. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 575 с. – ISBN 978-5-9916-3510-3.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**А. А. Сидоренко**

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего развития детей. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательные и полноценные отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. При этом чем раньше будет начата работа взрослых по развитию детской речи, тем свободнее ребенок будет пользоваться ею в дальнейшем.

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи.

С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования не только к нам, взрослым людям, но и к детям. Неуклонно растет объем знаний, которые нужно им передать. Мало того, педагоги хотят, чтобы усвоение этих знаний было не механическим, а осмысленным. Одной из проблем развития речи детей дошкольного возраста является развитие монологической речи. Ее невозможно развить без систематической словарной работы. Словарная работа в детском саду – это планомерное расширение активного словаря детей за счет незнакомых или трудных для них слов.

Исследованием речевого развития занимались такие выдающиеся психологи, педагоги и лингвисты как К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, В. В. Виноградов, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубенштейн, Ф. А. Сохин, Е. А. Флерина, Д. Б. Эльконин.

Изучению особенностей усвоения детьми лексики посвящены также исследования М. М. Алексеевой, А. Н. Богатыревой, В. В. Гербовой, А. П. Иваненко, Н. П. Ивановой, В. И. Логиновой, Ю. С. Ляховской, Н. П. Савельевой, А. А. Смаги, Е. М. Струниной, В. И. Яшиной и др.

В развитии словаря детей дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, то есть овладение значениями слов. В дошкольном возрасте происходит период быстрого обогащения словаря.

Важная задача воспитания и обучения состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания.

Противоречия данного исследования в том, что в теории развития словаря работа должна проходить над качественной и количественной стороной слова, но на практике мы видим совершенно иное, при обучении детей не учитывается значимость качественной стороны слова, делается упор только на количественную сторону.

Назначение опытно-экспериментальной части исследования состояло в теоретическом обосновании и экспериментальном апробировании системы методов и приемов по развитию словаря детей младшего дошкольного возраста. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась в ходе реализации трех последовательных этапов (констатирующего, формирующего, контрольного).

Цель работы на этапе констатирующего эксперимента заключалась в выявлении уровня развития словаря у детей младшего дошкольного возраста. Для реализации данной цели мы использовали две методики: диагностика речевого развития О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной и «диагностика состояния лексической стороны речи» Т. Б. Филичевой и Е. А. Стребелевой.

Общий уровень сформированности словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста определялся на основе обобщения результатов по двум методикам. Анализ результатов констатации показал, что 40% детей младшего дошкольного возраста имеют высокий уровень сформированности словаря. Дети называют предмет по его описанию; соотносят картинки с видовым понятием; называют обобщающее слово, подбирают прилагательные к существительным, составляют небольшие рассказы из личного опыта, самостоятельно справляются со всеми предъявляемыми заданиями.

30% детей младшего дошкольного возраста имеют средний уровень сформированности словаря. Дети допускают 2-3 ошибки, которые исправляют самостоятельно.

Низкий уровень сформированности словаря имеют 30% детей. Дети данной группы называют предмет по его описанию; пользуются помощью педагога при соотношении картинки с видовым понятием; не знают обобщающее слово, с трудом подбирают прилагательные к существительным; не могут составлять небольшие рассказы из личного опыта.

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе, легли в основу разработки технологии формирующего обучения. Целью формирующего эксперимента является разработка методики развития словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент проходил в три этапа. Первый этап – введение новых слов в словарь ребенка. Данный этап предполагает обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новые значения ряда слов, уже имеющих в их лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики. Содержание работы направлено на уточнение названия и назначения предметов одежды, обуви, головных уборов, посуды, мебели, видов транспорта; обучение детей различать и называть существенные детали и части предметов, качества, особенности поверхности, некоторые материалы и их свойства; обращение внимания детей на некоторые сходные по назначению предметы: формирование умения понимать обобщающие слова (одежда, посуда, мебель и т. п.).

Второй этап – закрепление и уточнение словаря. Эта задача обусловлена тем, что у детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому работа на данном этапе предполагала углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием, на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами.

Третий этап – активизация словаря. Усваиваемые детьми слова делятся на две категории: пассивный словарь и активный словарь. В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно будет закреплено и воспроизведено ими в речи. На данном этапе использовались дидактические игры, упражнения, рассматривание картинок знакомого содержания и т. п.

Эффективность разработанной системы по сформированности словаря у детей младшего дошкольного возраста будет проверяться на контрольно-оценочном этапе исследования. Для реализации поставленной задачи мы будем использовать диагностическую методику О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной и «Диагностику состояния лексической стороны речи» Т. Б. Филичевой и Е. А. Стребелевой.

#### **Библиографический список**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 400 с. – ISBN 978-5-7695-9603-2.
2. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников : кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2012. – 112 с. – ISBN 5-7695-0315-7.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

## **ИЗУЧЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**О. М. Тлеумаганбетова**

Детские капризы и шалости – неотъемлемая составляющая детства. В последнее время проблема агрессии и агрессивности стала довольно широко обговариваемой на различных уровнях. И среди специалистов по психологии проводится масса конференций, симпозиумов по этой проблеме. Высокая агрессивность младших школьников представляется одной из более

насуточных проблем не только для врачей, педагогов и психологов, но и для всего общества в целом.

Агрессивные дети драчливы, быстро возбуждаются, часто раздражительны, обидчивы, несговорчивы, настойчивы, агрессивно настроены к окружающим. Их взаимоотношения с родственниками, ровесниками и педагогами всегда напряжены и амбивалентны. Помимо этого, агрессивность, став устойчивой индивидуальной особенностью, отрицательно воздействует на процессы личностного развития и социализации этих детей в следующих возрастных периодах. Основные причины проявления детской агрессивности: желание заинтересовать сверстников; стремление получить желанный результат; желание быть главным; защита и месть; стремление ущемить преимущество другого, с целью подчеркнуть собственное превосходство.

Обычно выделяют следующие разновидности агрессии: физическую – проявляющуюся в определенных физических действиях, направленных против какого-либо лица либо наносящих ущерб предметам (ребенок дерется, кусается, ломает и швыряет предметы); вербальную – которая выражается в словесной форме (ребенок кричит, угрожает, оскорбляет других); косвенную – непрямая агрессия (ребенок сплетничает, ябедничает, провоцирует сверстников и т. п.).

Кроме того, при подавлении проявления агрессии и в некоторых других случаях агрессия может быть направлена на самого себя (аутоагрессия) – она выражается в нанесении себе вреда (обкусывании ногтей, выдирании волос, частом травмировании и т. п.).

При проведении опытно-экспериментального исследования по данной проблеме нами была поставлена задача выявить причины и особенности агрессивного поведения у младших школьников. Было обследовано 60 детей в возрасте 9-10 лет. С целью изучения проявления агрессии у детей младшего школьного возраста нами был подобран диагностический комплекс, содержащий метод наблюдения, тестирование (опросник Басса – Дарки, тест руки Э. Вагнера, рисунок «Несуществующее животное», кинетический рисунок семьи, восьмицветный тест М. Люшера); анкета «Ребенок глазами взрослого».

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. В младшем школьном возрасте основными причинами агрессивных проявлений являются: а) фрустрация потребностей в самостоятельности, в достижении успеха и значимости [Эриксон Э., 2000], что приводит к внутриличностному конфликту и как способу разрешения – к агрессивной реакции; б) стремление к доминированию, завышенная самооценка; в) авторитарность учителя способствует нарастанию напряжения у детей; г) нравственная атмосфера семейной ситуации; взаимоотношения, складывающиеся между взрослыми и ребенком.

2. В детском возрасте агрессивность проявляется в форме угрызений совести, чувства вины (90%), негативизма (63%), физической агрессии (57%), подозрительности (50%), раздражения (43%), и менее всего выражена косвенная и вербальная агрессивность, причем эти формы выражения агрессии встречаются одинаково часто (37%).

3. Принимая социальные нормы поведения, младший школьник направляет чаще всего агрессию на окружающий его мир (47%) в форме враждебных реакций (обида, подозрительность). Давление авторитета взрослых вызывает у младших школьников чувство вины, сопровождающееся внутренним напряжением, внутриличностным конфликтом (у 50% детей).

4. В детском возрасте характер агрессивного поведения связан с гендерными особенностями. Мальчики проявляют агрессивность в форме физической агрессии ( $p = 0,001$ ) и вербальной агрессии ( $p = 0,01$ ); девочки – в форме угрызений совести, чувства вины ( $p = 0,01$ ), что связано не только с биологическими особенностями, но и с социальными, культурными стереотипами маскулинности и фемининности.

Проблема агрессии в современном мире, особенно в условиях ломки устоявшихся ценностей и традиций и формировании новых, является чрезвычайно актуальной. Необходимо



выяснить механизмы возникновения и принципы функционирования агрессии и разработать методы профилактики и коррекции агрессивного, асоциального поведения

### **Библиографический список**

1. Берковиц, Л. Агрессия : причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб., 2001.
2. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. – М. : ЭКС-МО-Пресс, 2000. – 448 с.
3. Земская, М. Семья и личность / М. Земская. – М., 1986.

## **ВИДЫ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**А. М. Утяшева**

Одиночество в подростковом возрасте является достаточно актуальной проблемой. В обыденном представлении одиночество предполагает полную или частичную изоляцию личности от общества. Однако это не совсем так. Одиночество, действительно, может предполагать изоляцию, но этим не исчерпывается разнообразное количество видов одиночества. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить несколько классификаций видов одиночества. Рассмотрим их применительно к подростковому возрасту.

Основанием классификации В. Киселевой [2] является длительность переживаемого состояния. В связи с этим выделяют временное, ситуативное и хроническое одиночество. Временное одиночество может быть вызвано неудовлетворенностью подростком своими межличностными отношениями с кем-либо, когда требуется время, чтобы предпринять дальнейшие действия. Ситуативное одиночество может возникать у подростка в напряженной жизненной обстановке, например, в случае смерти близкого человека, потери друга и т. п. Тяжело в подростковом возрасте протекает и хроническое одиночество, когда подросток не может длительное время выстроить ни с кем отношений при ярко выраженной потребности в них.

В основе классификации В. Г. Казанской [1] – уровень взаимодействия с окружением. Выделяются такие виды, как физическое, коммуникативное, эмоциональное и духовное одиночество. Физическое одиночество сходно с обыденным пониманием одиночества и представляет собой пространственную изоляцию от общества близких людей, например, когда подросток перешел в новую школу и не имеет возможности поддерживать отношения с друзьями-одноклассниками. Коммуникативное одиночество может сопровождать подростка в незнакомой обстановке, где вследствие языковых, возрастных или профессиональных барьеров невозможно установить общение с кем-либо. В случае, когда никто из окружающих не может разделить переживаний подростка, он может испытывать эмоциональное одиночество, в особенности это касается ранимых и чувствительных подростков, для которых очень важна поддержка близких людей. Духовное одиночество характерно в том случае, когда подростку не с кем разделить собственные взгляды на жизнь и социум. Например, подросток ни в коем случае не приемлет насилия по отношению к животным, но никто из окружающих не принимает его точку зрения.

С. Г. Трубникова [3] предложила следующую классификацию видов одиночества. Она включает отчуждающее, самоотчуждающее одиночество и уединенность. Основанием для классификации является направленность личности. Отчуждающее одиночество связано с направленностью личности на себя и сопровождается намеренным отстранением от общения с другими, что может быть вызвано неприемлемостью чужих воззрений, особенностями характера и т. д. Самоотчуждающее одиночество предполагает направленность личности на окружающих. Как правило, личность находит объект идентификации с целью избавиться от уже из-

вестного ей состояния одиночества. Можно сказать, самоотчуждающее одиночество есть один из исходов преодоления одиночества. Например, подросток поначалу может радоваться каждой минуте, проведенной с новым другом, затем старается быть на него похожим вплоть до характера и привычек, но в то же время теряет интерес к самому себе. У подростка происходит самоотчуждение от личности. Одиночество, от которого подросток нашел выход в дружбе, приобретает характер хронического и выражается в нежелании признавать в себе уникальные черты своей личности, так как они кажутся чуждыми и пугающими. Если отчуждение и самоотчуждение являются следствием ярко выраженной направленности личности или на себя, или на окружение, то состояние уединенности предполагает умение соблюдать баланс между этими направленностями. Состояние уединенности дает личности возможности для развития творческих способностей, рефлексии без утраты социально активной позиции. Современные подростки – пользователи всевозможных гаджетов, интернета – очень часто получают нервную перегрузку вследствие неумения правильно распределять свое время. Между тем умение на время ограничить поток поступающей информации очень важное и полезное. В состоянии уединенности можно заняться любимым хобби, прочесть интересную книгу, послушать музыку. Во время такого отдыха возрастает вероятность всплеска творческой активности, которая не может найти выхода в ежедневной напряженной обстановке.

Мы рассмотрели несколько классификаций состояния одиночества и пришли к выводу о том, что понятие одиночества нельзя интерпретировать как однозначно негативное. Существует множество видов одиночества, каждый из которых имеет свои позитивные и негативные стороны. Состояние одиночества у подростков стоит рассматривать более детально, так как, например, хроническое одиночество требует оказания психологической поддержки, а состояние уединенности, напротив, должно поощряться, так как позволяет подростку развивать навыки самопознания и рефлексии.

### **Библиографический список**

1. Казанская, В. Г. Подросток : трудности взросления. Книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2008. – 283 с. : ил. – (Серия «Вне серии»). – ISBN 978-5-388-00089-7.
2. Киселева, В. Подростковое одиночество: причины и последствия / В. Киселева // Воспитание школьников. – 2003. – № 6. – С. 47-53.
3. Трубникова, С. Г. Психология одиночества : генезис, виды, проявления : дисс. канд. психол. наук / С. Г. Трубникова. – М., 1999.

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

**А. В. Шевкун**

Мышление подростка является достаточно инфантильным, то есть не совсем зрелым. Логичность суждений подростка с возрастом возрастает, суждения становятся более основательными. Чтобы развить у подростка мышление, нужно вести работу не только стандартными программными методами, но и необычными, которые будут стимулировать развитие мышления. Можно отметить, что одним из главных новообразований подростка является возникновение аналитического мышления, которое чаще всего используется при решении сложных познавательных задач [2].

В психическом развитии подростка развитие интеллектуальной сферы является центральным звеном и играет одну из важных ролей в становлении личности подростка. «Мышле-

ние – та функция, интенсивнейшее развитие которой является одной из самых характерных особенностей школьного возраста» – писал П. П. Блонский [1, 327].

У подростка появляются зачатки словесно-логического, в частности, теоретического мышления. Подросткам нужно научиться овладевать системой научных понятий математики, физики, химии. Ведь именно эти предметы требуют новых способов усвоения знаний, также они нацелены на развитие теоретического, рефлексивного мышления. Ж. Пиаже называл это мышление мышлением на уровне формальных операций.

Новым в развитии мышления подростка является перемена способов решения познавательных задач. Для подростка свойственно мышление на уровне формальных операций. Это развивает способность подростков предусматривать.

При этом не все подростки и взрослые могут мыслить на уровне формальных операций. Развитию мышления у подростков способствуют сформулированные преподавателем задачи, поставленные вопросы, которые требуют осмысленных ответов [2].

В отечественной психологии выделяют несколько систем формирования мышления. Автором одной из известных систем является В. В. Давыдов. Его система направлена на развитие основного вида мышления, теоретического мышления, а также на глубокое преподавание учебного материала. В нее включены основные принципы развития такого мышления. Главным достоинством этой системы является то, что приобретаемые навыки мышления становятся универсальными [3].

#### ***Библиографический список***

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособие / В. А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с. – ISBN 5-8016-0034-5.
2. Савчин, М. В. Возрастная психология : учебное пособие / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2011. – 384 с.
3. Симаков, В. А. Журнал. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук / В. А. Симаков. – 2010. – Вып. № 2.

## **5. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

### **ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Л. В. Арсентьева**

В период дошкольного детства происходит интенсивное становление личности. Личность формируется в процессе социализации, которая предполагает усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, а также выработку социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни.

Составной частью социализации является социальное развитие, выражающееся в способности адекватно ориентироваться в доступном социальном окружении, в осознании ценности собственной личности и других людей, в проявлении своих чувств и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества.

Социальное развитие является одной из важных задач современного дошкольного образования и предполагает развитие у ребенка адекватного отношения к самому себе, другим людям, миру, выработку коммуникативной и социальной компетентности.

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

Человек – существо социальное, его прогресс зависит от социальных законов. В процессе взаимодействия с другими людьми он получает определенный социальный опыт, который становится неотъемлемой частью его личности.

Социальное развитие ребенка в ДОУ современной наукой и практикой рассматривается как сложный процесс усвоения дошкольником общечеловеческих ценностей, опыта взаимодействия, сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Личность ребенка развивается и совершенствуется под влиянием других людей, приспособляется к выполнению в обществе конкретных обязанностей, несёт за своё поведение, действия и поступки определённую ответственность. Этот процесс получил название социализации, основным содержанием которого является передача обществом социально-исторического опыта, культуры, правил и норм поведения, ценностных ориентаций, кроме того, усвоение их индивидом.

В настоящее время, когда научно-технический прогресс достиг высокого уровня развития, обществу необходим активный человек с высокоразвитым творческим потенциалом, способный к быстрому принятию решений, гармонично взаимодействующий с окружающими, конструктивно решающий возникающие проблемы.

В детском возрасте огромное влияние на процесс социализации оказывают агенты социализации, то есть лица, с которыми у ребенка происходит непосредственное взаимодействие. Ими могут являться семья (родители или лица, постоянно заботящиеся и общающиеся с ребенком, братья или сестры); детский сад (в первую очередь воспитатели); общество (сверстники, друзья).

Так как детский сад является одним из основных институтов социализации, представляется необходимым обратить внимание на совершенствование деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) по организации условий для успешной социализации ребён-

ка, охватывая развитие его поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной сторон его жизни.

Другими словами, в процессе социализации ребёнка необходимо обучать нормам и правилам поведения, эмоциональному реагированию на различные ситуации, способам проявления и переживания различных чувств. Ребенок постепенно усваивает, каким образом познавать окружающий природный и социальный мир, как организовать свой быт, каких морально-этических ориентиров придерживаться, как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности. Важно, чтобы воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении охватывал основные виды социализации ребёнка (естественно-культурного, социально-культурного, социально-психологического и т. д.) и задавал начальные условия для полной и успешной социализации личности в будущем, необходимо организовать условия вхождения ребёнка в систему социальных отношений как компонента этой системы, то есть ребёнок должен стать частью социума.

Для того, чтобы эти условия полноценно выполнялись и приносили ощутимый результат, ДОУ необходимо поддерживать и развивать взаимосвязь с родителями, семьей ребенка. Семья, как один из главных социальных институтов для социализации дошкольника, должна быть непосредственно взаимосвязана с ДОУ. Очевидно, что семья и детский сад, выполняя свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка.

Поэтому основная задача детского сада – целенаправленная социализация личности ребенка, обучение нормам поведения, развитие общих представлений об окружающем мире. Помочь раскрыть ребенку окружающий мир, подготовить его к полноценной жизни в современном обществе – это одна из базовых задач, стоящих перед дошкольными педагогическими коллективами.

Для реализации задач социального развития нами созданы следующие условия: оформлены игровые уголки по группам «Уголок уединения», «Страна неприкосновенности», подобраны атрибуты для сюжетно-ролевой игры «Семейная гостиная», «Супермаркет», «Лечебница доктора Айболита», регулярно оформляются уголки по формированию социальной компетентности и безопасности.

Проводятся разнообразные праздники, в том числе фольклорные: «Во саду ли, в огороде», «Красна девица», развлечения: «Мы разные – но мы вместе», «Дружба и братство – дороже всякого богатства», «Остров Дружбы», «Кем Я хочу стать», реализующие задачи развития социальной компетентности.

Нами разработаны мероприятия по развитию личности дошкольника в системе социальных отношений: социально-коммуникативные игры «С кем я подружился», «Цветок дружбы», «Настоящий друг».

Игры и задания, направленные на развитие произвольности параллельно с понятиями «хозяин своих чувств» и «сила воли»: «Сказка о силе воли», «Тыкалки», «Хочукалки», «Якалки».

Игры, направленные на развитие воображения, которые предполагают обучение детей распознаванию эмоциональных состояний по мимике, жесту, голосу; обучение пониманию чувств; обучение умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях.

Здесь используются следующие технологии: «Незаконченные предложения», «Рисунок чувств». Детям предлагается представить себя иллюстраторами детских книг и выполнить рисунок на тему «Радость», «Гнев», «Страх» и т. д. Упражнения «Угадай эмоцию», «Эхо», «Зеркало».

Эмоционально-символические методы. Групповое обсуждение различных чувств: радости, обиды, гнева, страха, печали, интереса. Как необходимый этап обсуждения используются детские рисунки, выполненные на темы чувств.

Релаксационные методы. Среди дыхательных техник используется глубокое дыхание, ритмичное дыхание с задержкой. Упражнение «Зайчик испугался – зайчик рассмеялся»: поочередно принимать позы зайчика, который испугался, а затем рассмеялся (чередование напряжения – расслабления). «Воздушный шарик»: дети коллективно «надувают» один очень большой воздушный шарик до тех пор, пока он не лопнет. «Выжми лимон»: ведущий просит ребят представить, что в левой руке у них находится лимон, постараться выжать сок, почувствовать напряжение, затем бросить лимон и то же самое проделать другой рукой.

Когнитивные методы. Занятия на тему: радость, страх, злость, обида.

«Конкурс на самую страшную Бабу Ягу». Ведущий говорит о том, что один из самых страшных персонажей сказок – это Баба Яга, предлагает по очереди в нее превращаться. Дети по очереди выходят из комнаты, надевают маску Бабы Яги. Ведущий при этом проговаривает: «Была Саша – стала Баба Яга». Затем ребенок возвращается в группу и пугает остальных. Определяется, кому удалось показать самую страшную Бабу Ягу. Дети вспоминают секреты, выученные в прошлом году: «Чтобы не бояться, надо расслабляться. Чтобы не бояться, надо рассмеяться».

«У Бабы Яги заболели зубы». Ведущий сажает на стульчик перед группой самую выразительную Бабу Ягу. Предлагает показать, как у нее заболели зубы, как ей больно и страшно идти в поликлинику, а ребятам по очереди пожалеть ее.

«У Бабы Яги нет друзей». Ведущий рассказывает детям, что они так хорошо пожалели Бабу Ягу, что зубы перестали у нее болеть, а сама она сильно подобрела («чтобы злой подобрел, я его пожалел»). Но она все равно продолжает грустить, потому что у нее нет друзей. Далее ребята по очереди подходят к ней и жмут руку со словами: «Бабушка Яга, я хочу с тобой подружиться». Ведущему нужно следить за наличием при этом контакта глаз. Хорошо, если эту роль после ребят примет ведущий, воспитатель.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дошкольный возраст является сензитивным периодом в социальном развитии человека. Социальное развитие детей дошкольного возраста осуществляется в актуальной разнонаправленной деятельности по освоению предметного мира и мира отношений между людьми. Кроме того, социальное развитие осуществляется как в ходе стихийного влияния социальных факторов, так и в целенаправленном, организованном педагогическом процессе.

Социальное развитие отражает различные сферы социальной культуры и может быть реализовано в разных видах детской деятельности.

### **Библиографический список**

1. Галигузова, Л. Н. Как общаться с ребенком / Л. Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 1.
2. Гиппенрейтер, Ю. Г. Общаться с ребенком ... Как? / Ю. Г. Гиппенрейтер. – Изд. 4-е, стереотипное. – М. : ЧеРо, Сфера, 2005.
3. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций : пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – М. : Айрис-Пресс, 2004.
4. Краснова, С. Г. Психические состояния и социально-личностное развитие дошкольников : учебно-методическое пособие / С. Г. Краснова. – Чебоксары : «Новое Время», 2008.
5. Социализация дошкольника через игру : пособие для педагогов дошкольных учреждений / авт.-сост. Т. В. Пятница. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2004.

## **ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАНИЯ В НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЬЯХ НА ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Ю. Г. Егорова**

Важность данной проблемы заключается в том, что деформация личности под влиянием семьи, ее психологической неустойчивости начинается с раннего детства. Именно на этой стадии под влиянием неблагоприятных факторов возникают вредные для дальнейшего развития ценностные установки. В отличие от общественного, семейное воспитание основано на чувствах любви, взаимного уважения. Именно они определяют нравственную атмосферу семьи, взаимоотношения ее членов, сопровождая человека с рождения и до взрослости. Под неблагополучными семьями понимают такие семьи, которые имеют низкий социальный статус в различных сферах жизнедеятельности; семьи, в которых обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, присутствуют скрытые или явные дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети» [1]. Одним из наиболее мощных неблагополучных факторов, разрушающих семью и душевное равновесие ребенка, является алкоголизм родителей. Он может отрицательно влиять не только в момент зачатия и во время беременности, а также на протяжении всей жизни ребенка. Важнейшие особенности процесса взросления детей из «алкогольных» семей заключаются в том, что дети вырастают с убеждением, что мир – это небезопасное место и доверять людям нельзя [2]. Следствием такого семейного воспитания детей довольно часто становится ярко выраженный эгоизм, заносчивость, нетерпимость, трудности общения со сверстниками и взрослыми. Кроме того, семейное благополучие – явление относительное и может носить временный характер. Часто вполне благополучная семья переходит в категорию либо явно, либо скрыто неблагополучных семей. Поэтому необходимо постоянно проводить работу по профилактике семейного неблагополучия [3].

### ***Библиографический список***

1. Гончарова, Т. Неблагополучные семьи и работа с ними / Т. Гончарова // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 98.
2. Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты / под общ. ред. Ю. А. Клейберга. – М.-Тверь, 1998. – ISBN 978-5-901458-07-5.
3. Змановская, Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с. – ISBN 5-7695-1782-4.

## **ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ СО ВЗРОСЛЫМ**

**С. В. Кулыгина**

Большое место в работе занимает рассмотрение такой значительной проблемы, как развитие общения детей дошкольного возраста со взрослыми. В данной статье рассмотрены важнейшие факторы, которые влияют на формирование личности ребенка, а также на его межличностные отношения.

Общение является одним из главных условий общего психического развития ребенка, а также важнейшим фактором формирования и развития его личности. В процессе взаимодействия с людьми человек познает и производит оценку самого себя. В наше время общение играет огромную роль, так как считается необходимым условием формирования личности ребенка. Проблема общения актуальна для исследования, так как является

источником передачи информации между людьми, взаимопонимание между ними является очень значимой для психологии. Проблемой общения занимались такие известные психологи, как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина и др. Главнейшим из факторов развития ребенка принято считать общение. Л. П. Бурева объясняет общение как процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов, который характеризуется обменом деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности. Важнейшими факторами, которые оказывают влияние на формирование личности детей, а также на межличностные взаимоотношения, считаются психологическая атмосфера семьи, эмоциональный контакт у детей с родителями, позиция ребенка, структура семьи. Взрослые обязаны отвечать на интересующие детей вопросы, иначе, не получив ответов на вопросы, дети могут проявлять черты замкнутости, упрямства, непослушания взрослым. Формирование личности ребенка, усвоение накопленного опыта, освоение навыков и умений происходит в процессе общения.

Общение как в дошкольном, так и во взрослом возрасте необходимо для людей, потому что оно является главной деятельностью людей. Ребенок в 4-5 лет очень любознателен и любопытен, поэтому стремится к познанию окружающего и постоянно задает вопросы взрослым.

Таким образом, для ребенка среднего дошкольного возраста общение играет главную роль, так как только взаимодействуя со взрослыми, ребенок может усваивать накопленный опыт.

#### **Библиографический список**

1. Андриенко, Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр: Академия, 2000. – 180 с.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Питер, 2009. – 320 с.
3. Павлова, Л. В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза / Л. В. Павлова. – М. : Издательство Академия Естествознания, 2010. – 243 с.

### **К ВОПРОСУ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ-ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ**

**К. А. Петухова**

Всем известно, что подростковый возраст является непростым временем, полным изменений во всех сферах взрослеющего ребенка. В связи с этим подростки стараются избавиться от опеки старших, у них появляется желание получить свой неповторимый опыт, совершая массу ошибок и учась именно на них. Здесь мы можем обнаружить, что взаимоотношения между детьми и взрослыми в таких семьях имеют свои особенности. С одной стороны, все переживания и страдания разведенных родителей отражаются на самом ребенке, благодаря чему он становится агрессивным, раздражительным, появляется депрессия и заниженная самооценка. Нередко возникает дефицит любви, безопасности и заботы. С другой стороны, дети способны сталкивать разведенных родителей, заставляя себя баловать.

Следует отметить, что именно отец является олицетворением авторитета, дисциплины, эмоциональной сдержанности в семье. Поэтому отсутствие этого члена семьи переживается детьми острее, так как происходит затруднение половой идентификации.

Стили воспитания и обучения детей в неполных семьях имеют свои отличительные особенности. Принято выделять следующие стили: пониженное внимание к ребенку, когда



взрослые не контролируют, не интересуются им. Такое поведение старшего ведет к появлению чувства неполноценности, ненужности у ребенка. В условиях же эмоционального отвержения дети в семье испытывают унижение, физические наказания. Поэтому возникает чувство враждебности к окружающим [2].

Можно сделать вывод, что во многих неполных семьях все же преобладает благоприятная психологическая атмосфера.

### **Библиографический список**

1. Казанская, В. Г. Подросток. Трудности взросления : учебник для вузов / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2008. – 282 с. – ISBN 978-5-388-00089-7.
2. Наумова, Д. В. Особенности детско-родительских взаимоотношений в неполных семьях / Д. В. Наумова, М. В. Данилова // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 537-540.
3. Николаева, Я. Г. Воспитание ребёнка в неполной семье : учебник для вузов / Я. Г. Николаева. – М. : Владос, 2006. – 159 с. – ISBN 5-691-01522-2.

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ**

**В. В. Тумаева**

Агрессивность – свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств, для реализации своих целей. Человек генетически запрограммирован на совершение насильственных действий, он бессилен против инстинктов собственной природы, которые неотвратимо приводят его к социальным конфликтам и борьбе.

Наш темперамент – то, насколько мы восприимчивы и реактивны, – частично дается нам от рождения и зависит от реактивности нашей симпатической нервной системы. Далее – все причины агрессии и будет реакция нервной системы.

В первые годы жизнь ребенка всецело зависит от родителей, особенно матери: именно она дает ему еду, защиту, обслуживает и согревает чувством любви и принятия. В этот период больше, чем в любой другой, он ищет родительского внимания и одобрения своего поведения. Проявления агрессивности являются одним из механизмов привлечения внимания и способом добиться своих целей. Поэтому первые проявления агрессивности видны у ребенка уже на третьем месяце его жизни: он бьет ручками, стучит ножками, хватает любые лежащие в пределах досягаемости предметы. Эта активность носит чисто инструментальный характер, выступая средством достижения желаемого, как возможность обратить на себя внимание и избавиться от чего-либо неприятного, мешающего [1].

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что частой причиной детской агрессивности является семья. Если детство ребёнка сопровождается агрессивным поведением родителей в обыденных жизненных ситуациях, то в результате у него формируется ощущение опасности и враждебности окружающего мира, ребёнок начинает проявлять агрессивность, и она становится нормой его жизни.

В младшем возрасте отчетливо проявляются и другие индивидуальные психологические отличия. Среди детей отчетливо выделяются «мыслители», которые легко справляются с вербально-логическими задачами, «художники» с ярким образным мышлением и «практики» с опорой на наглядность и практические действия. Учет этих особенностей требует разного подхода к организации учебного процесса во всех его компонентах, с тем чтобы он не вступал в противоречие с индивидуальными характеристиками школьника. Дети, которые не реализовали себя, пытаются отличиться в другом. Они находят себя в виртуальной – компьютерной – ре-

альности, где считают, что они могут показать свои достоинства в виде воина, сражающегося за мир, или водителя, лихо управляющего автомобилем [2].

Развитие внутреннего контроля у детей и подростков идет с помощью процесса идентификации – стремления поступать как значимый человек. В раннем возрасте это имитация родительского поведения – ведь именно подражая поведению родителей, мы добиваемся одобрения своего поведения. А «исправляя ошибки» после родительского осуждения, мы получаем, опять же, вожделенное родительское одобрение. Правда, здесь есть одна сложность. Дети в разговорах, играх и прочем стараются копировать поведение взрослых, считая его образцовым, но вот самим родителям в собственном поведении нравится далеко не все. Причем взрослые не всегда осознают непринимательные формы своего поведения, зато когда видят его со стороны – сразу же напрягаются и реагируют очень бурно. В наших детях мы больше всего не любим те черты, которые нам не нравятся в нас самих. Страдают же, как водится, несчастные ребятишки, которые старательно копируют родительское поведение, а получают за это неодобрительные замечания, а то и угрозы, наказания.

В подростковом возрасте дети, как известно, стараются избавиться от зависимости от родителей и вести себя максимально самостоятельно. В своем поведении они идентифицируются уже не с отцом или матерью, а с другими значимыми для них людьми – старшими друзьями, авторитетными педагогами, киногероями и пр. И здесь агрессивный ребенок ведет себя не так, как более спокойные дети: он противостоит родителям гораздо больше. Эти ребята чаще и лучше общаются со сверстниками, даже с малознакомыми мужчинами, чем с отцами, к которым стараются не обращаться за помощью без особой необходимости. А если жизнь заставляет прибегнуть к родительской поддержке, то это вызывает у них раздражение и неудовольствие [3].

Статистика телевизионных программ и Интернет-ресурсов свидетельствует: специальных детских программ осталось около 5% общего эфирного времени, в то время как 10 лет назад их было 30%. Остались мультфильмы и несколько тематических передач, а в основном дети смотрят те же программы, что и взрослая аудитория.

На основании изученной литературы можно прийти к заключению, что хотя мнение современных представителей не всегда совпадает во взглядах на сущность и истоки агрессивности, общим для них является влияние социальных факторов на становление агрессивного поведения, а также то, что агрессивное поведение не является неизбежным, его можно избежать или уменьшить частоту его проявления.

### **Библиографический список**

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. – СПб. : Питер, 2005.
2. Белоусова, З. И. Социально-психологические проблемы девиантного поведения детей и подростков / З. И. Белоусова, В. В. Овсянникова. – Запорожье : Изд-во Запорожского государственного университета, 2006.
3. Психология человеческой агрессивности : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2009. – 656 с.

## **ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**И. Н. Храмова**

Формирование личности возможно лишь в контакте с социальной средой. С одной стороны, социальные отношения формируют личность. Здесь она выступает *в роли объекта* этих отношений. С другой стороны – каждая личность способна так или иначе влиять на социальные

отношения, видоизменяя их, то есть быть в качестве субъекта этих отношений. Иначе говоря, личность может выступать одновременно и в качестве объекта, и в роли субъекта окружающих ее социальных отношений (см. рис. 1).

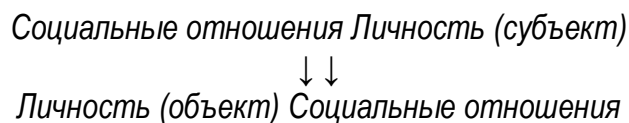


Рис. 1. Личность в роли объекта и субъекта социальных отношений

Можно сказать иначе. Взаимодействия личности с социальной средой наглядно характеризуют две ее формы:

- 1) адаптация, то есть пассивное приспособление индивида к окружающей действительности;
- 2) интеграция – активное взаимодействие личности со средой, когда не только среда влияет на личность, но и личность участвует в ее формировании.

Каждый индивид уникален, не похож на других. Причем не только по внешним, физическим качествам, но и с точки зрения социальных характеристик. Эта уникальность вытекает из тех условий, в которых формировалось социальное «Я» индивида на протяжении всей его жизни, а также персональными качествами, связанными с физическими особенностями, способностями, склонностями, которые в значительной степени детерминированы генетическими факторами.

Социологическая наука исследует личность не как уникальное, неповторимое явление. Этим занимается педагогика, психология и ряд других наук, ориентированных на решение конкретных проблем поведения индивидов. Социологов интересует личность как социальная общность: личность студента, личность учителя, личность рабочего, то есть типологизированная личность, которая отражает то общее, чем отличаются конкретные социальные группы людей, с точки зрения их личностных характеристик. Например, студенты факультета физического воспитания отличаются от студентов других факультетов по уровню физического развития, склонности к активным формам времяпрепровождения и ряду других показателей.

Процесс усвоения личностью окружающих ее социальных норм и ценностей принято называть социализацией. Здесь личность выступает в роли объекта отношений. Развитие индивидуальных качеств личности как субъекта общественных отношений обозначают в социологии понятием индивидуализация.

Воспитание личности можно определить, во-первых, как сложный и длительный процесс приобщения личности к социальным нормам и ценностям, характерным для того или иного общества в конкретных исторических условиях (социализация) и, во-вторых, как развитие индивидуальных способностей и возможностей в интересах общества, отдельных социальных групп, самой личности (индивидуализация).

Доминирование в воспитании элементов социализации над индивидуализацией не желательно. В процессе такого воспитания сформируется конформист, чрезмерно зависимый от окружающих людей, неспособный самостоятельно принимать решения. Если преобладает индивидуализация, будет воспитан индивидуалист, ориентированный на эгоцентризм, пренебрежение к коллективным интересам.

Иначе говоря, основные цели воспитания связаны с приобщением индивида к социальным нормам и ценностям, то есть к основным составляющим духовной культуры. Этот процесс должен учитывать также особенности, способности, интересы и потребности индивида. То есть социализация личности должна оптимально сочетаться с ее индивидуализацией. Только в этом случае может сформироваться гармонично развитая личность.

К основным механизмам целенаправленного развития личности можно отнести наличие ряда условий и факторов, среди которых нередко выделяют так называемые *средства воспитания*. Их примерный перечень:

1. Семья – ребенок тяготеет к выбору стиля жизни и образа поведения, которые присущи его семье, его родителям.
2. Группы «равных» – включают друзей одного возраста.
3. Школа – кроме формального процесса обучения существует скрытый процесс воспитания: правила школьной жизни, авторитет учителя, его реакции на те или иные действия, влияние особой «школьной среды».
4. Средства массовой коммуникации – газеты, журналы, кино, радио, телевидение, которые влияют на воспитание личности.
5. Трудовые коллективы – важнейший фактор социализации индивида.
6. Религиозные организации – нередко являются сильным средством духовно-нравственного воздействия на личность.
7. Общественное объединения – создают неповторимую для каждого индивида социальную среду, формирующую его как личность.

Выделяют важнейшие *направления* воспитания, среди которых:

- идейно-политическое – формирование политической культуры;
- трудовое – развитие добросовестного отношения к труду;
- нравственное – усвоение норм и принципов морали;
- эстетическое – расширение потребности в прекрасном;
- экологическое – оптимизация отношения человека к природе;
- религиозное – приобщение к религиозным ценностям;
- физическое – развитие физических возможностей индивида.

Часто выделяют и другие *средства* и *направления* воспитания. Но, говоря о воспитании, следует, прежде всего, иметь в виду *приобщение к культуре*. Например: к политической культуре, культуре труда, религиозной культуре, физической культуре.

#### **Библиографический список**

1. Асмолов, А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М., 1990.
2. Зейгарник, Б. В. Теории личности в общей психологии / Б. В. Зейгарник. – М., 1982.
3. Интернет-ресурсы.

## **6. СУЩНОСТЬ, ФАКТОРЫ И ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ДЕВИАЦИЙ**

### **«СИНИЕ КИТЫ», ИЛИ СПОСОБЫ МАНИПУЛЯЦИИ ЧУВСТВАМИ, ВОЛЕЙ И ПОВЕДЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ**

**О. С. Антонович, О. С. Фокина**

В настоящее время в России информация о группах, которые доводят подростков до самоубийств, не сходит со страниц СМИ, экранов телепередач, социальных сетей, является предметом обсуждения психологических и педагогических сообществ, родительских объединений.

Первый всплеск интереса к данному вопросу был весной прошлого года, тогда в сети появилась информация об этих группах («Киты плывут вверх», «Синие киты», «50 дней до моего самоубийства», «Разбуди меня в 4-20» «150 созвездий», «Ня. Пока», «Голубые киты», «Море китов», «5 мин до смерти», «Тихий дом» и т. д.) и самоубийствах подростков в России. А новая волна возникла в начале 2017 года: в 20-х числах января и в первых числах февраля.

Однако, как показывают официальные статистические данные в 2016 г. в странах СНГ суицидом покончило жизнь 300 несовершеннолетних (это более чем на 200 миллионов человек населения). Из этих 300 примерно доказанных или с подозрением на кибернасилие приходится около 60-70 человек.

С какой целью создаются подобные сайты?

Одной из целей создания подобных сайтов и привлечения большого внимания к их работе является зарабатывание денег. Во-первых, ни для кого не секрет, что чем больше подписчиков имеет сайт и чем чаще его посещают, тем дороже стоит размещение рекламы на данной странице.

Во-вторых, модераторы подобных сайтов устраивают тотализатор, где подростки выступают в роли «лошадок» или «гончих собак», и на них делают ставки: если твоя «лошадка» доходит до конца и совершает самоубийство – срываешь банк. Нет – деньги уходят в «казино».

Деньги на «китах и бабочках» зарабатывают даже в мелочах. Появились группы, куда принимают только после оплаты «взносов». Также снимки и видео порезов на руках, последние секунды перед самоубийством продаются на закрытых сайтах «ценителям» за определенную сумму.

Еще одной целью создания таких сайтов является возможность психически не уравновешенных или не востребованных в жизни обиженных людей компенсировать свои комплексы – через социальные сети, где они могут быть кем хотят и управлять подростками с неокрепшей психикой, легко поддающимися их влиянию.

В последнее время появилась еще одна версия создания данных сайтов и групп смерти – это подготовка террористов. Ведь психологическая обработка и подведения подростка, гражданина своей страны, к самоубийству с многочисленными жертвами куда менее затратное дело в финансовом плане, чем обучение за границей.

Таким образом, можно констатировать, что цель создания сайтов самоубийств – это манипуляция поведением школьников с намерением получения какой-либо выгоды.

Но есть и обратная сторона этой медали – подростки. Всех детей, посещающих сайты и участвующих в подобных играх со смертью, можно разделить на 3 категории:

- подростки, которые не востребованы в жизни, имеют низкую самооценку, суицидальные мысли;
- подростки, которым не хватает эмоций, адреналина;
- подростки, которым интересно познакомиться с содержанием этих сайтов.

Все эти три категории подростков объединяет три общие характеристики. Во-первых, это миллениалы, то есть дети, родившиеся на стыке XX и XXI веков. Многие из них научились пользоваться планшетом раньше, чем читать и писать. Это поколение, для которого цифровые технологии – естественная, можно сказать, родная среда. И им проще общаться с виртуальным собеседником, чем с приятелем из соседнего подъезда.

Во-вторых, нарушенные детско-родительские отношения, отсутствие эмоционально-положительных связей между подростками и родителями, совместной деятельности, приносящей приятные эмоции обоим.

В-третьих, есть психологические особенности подросткового возраста. Дети легко внушаемы. Они не способны задать себе самые элементарные вопросы: Если я не всегда готов подчиняться родителям и испытываю отрицательные эмоции, когда они вмешиваются в мою жизнь, зачем позволять делать это совсем чужим людям? Зачем незнакомым людям нужно, чтобы я выполнял странные задания и в конце ушел из жизни? Какая у них выгода? Что будет с друзьями и семьей после моего суицида?

Чтобы помочь подростку в решении этих непростых для него вопросов, в последнее время в противовес группам смерти появляются и «добрые игры» с эмблемами лягушек, медведей, дельфинов, в которых ребят вместо снимков с порезами просят рисовать позитивных зверушек, обмениваться добрыми песнями. Самая известная из таких групп – «Белый Медведь». Создателями являются студенты из Приднестровья, которые раздают своим участникам полезные задания. Чтобы вступить в группу, просят сбросить снимок дневника с хорошей оценкой, а затем дают позитивные квесты. Например, убрать в квартире или приготовить вкусный ужин, сделать комплимент родителям, не конфликтовать сегодня.

Еще одной стороной данного вопроса, которая является не менее уязвимой, – это родители. Что же делать им, если у них возникли опасения относительно состояния ребенка:

1. Родители должны оставаться самим собой.
2. Формировать позитивную самооценку у подростков. Чаще хвалить за положительные поступки.
3. Вступать в доверительные отношения с ребенком, планировать совместную деятельность с подростком.
4. Попытаться выяснить, что волнует ребенка, какие чувства преобладают у подростка, с кем он дружит.
5. Говорить с ребенком на равных.
6. Сосредоточиться на чувствах ребенка, быть на его стороне.
7. Дайте возможность ребенку найти собственные ответы на мучающие его вопросы. Любите своих детей такими, какие они есть.
8. Окажите дружескую поддержку, выслушайте, будьте рядом со своим ребенком.

Родителям не стоит бояться обращаться за помощью к специалистам – психологам. Обращение к психологу не означает постановки на учет и клейма психологической неполноценности.

### **Библиографический список**

1. Андреев, И. Л. «Заказное» самоубийство: Ритуальный уход из жизни как социально-психологический феномен / И. Л. Андреев // Вопросы философии. – 2000. – № 12. – С. 14-34.
2. Ефремов, В. С. Основы суицидологии / В. С. Ефремов. – СПб. : «Издательство «Диалект», 2004. – 480 с. : ил.
3. Краснова, В. В. Социальная тревожность и суицидальная направленность у студентов / В. В. Краснова, А. Б. Холмогорова // Журнал неврологии и психиатрии. – 2013. – № 4. – С. 50-53.

## ПРОФИЛАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

О. А. Ащанулова

Современная школа остро нуждается в поддержке и развитии системы социально-психологического сопровождения учащихся, так как распространение наркомании, особенно среди молодого населения России, приняло за последнее десятилетие угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия [3]. Здесь и должна сыграть свою роль профилактическая работа, направленная на предупреждение аддиктивных проявлений, так как образовательные приоритеты и положения ФГОС требуют большого внимания к личности обучаемого, его социальным проблемам, решение которых невозможно без профессиональной работы профильных специалистов, в том числе и социального педагога [4].

Рассматривая социальную работу педагога по профилактике наркомании среди старшеклассников в общеобразовательной школе, как особый вид деятельности, сущность социальных технологий можно интерпретировать совокупность форм, методов, направленных на оказание людям помощи, поддержки, защиты, особенно так называемым уязвимым слоям и группам населения [1].

Целями первичной профилактической деятельности на сегодняшнем этапе становления системы профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде являются: изменение ценностного отношения детей и подростков к алкогольной продукции и наркотикам и со вторичным снижением спроса на психоактивные вещества (наркотики) в детско-подростковой популяции; сдерживание вовлечения учащихся в прием алко- и наркотических веществ со смещением акцентов на позицию индивидуализации этой работы и учётом позиции учащегося как активного субъекта организации воспитательно-профилактической работы, это, прежде всего, тренинги, психодрамы и социодрамы, позволяющие преодолеть консервативность педагогического мышления, социальные стереотипы в оценке учащихся юношеского возраста, установки на доминантность, затруднения в общении; организации досуга через включение их в деятельность учреждений школьного образования [2, 5].

Социально-педагогическая деятельность социального педагога по профилактике аддиктивного поведения в юношеском возрасте, основанная на том, что в центре ее должны находиться личность несовершеннолетнего и основные социальные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность: семья, школа, досуг и связанное с ними микросоциальное окружение, будет эффективна, если ее содержание отражает наиболее актуальные для данного возраста проблемы. В зависимости от возрастных особенностей объекта, на которых она направлена, профилактическая работа имеет два уровня, соответствующие возрасту. Так, особенностями первичной профилактической деятельности в юношеском возрасте являются:

- психолого-педагогическое внушение в социально-педагогической деятельности с детьми, склонными к употреблению наркотиков, должно быть косвенным, то есть через выполнение специальных тренировочных упражнений и занятий с систематическим включением в тренировочный режим волевого управления;

- психолого-педагогическая профилактика носит опережающий конструктивно-позитивный характер, с использованием знаний о реальных склонностях, интересах, потребностях, других психологических особенностях нынешних подростков и юношества [2].

Практическими направлениями деятельности социального педагога по профилактике наркомании среди старшеклассников в общеобразовательной школе являются:

- помощь семье в решении проблем, связанных с воспитанием;
- помощь подростку в устранении причин, влияющих на совершение преступления;

- привлечение старшеклассников, родителей к организации и проведению социально значимых мероприятий;
- изучение, диагностирование, разрешение проблем, трудных жизненных ситуаций с целью предотвращения серьезных последствий;
- индивидуальное и групповое консультирование старшеклассников, родителей, педагогов по вопросам разрешения проблемных ситуаций;
- помощь конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих организаций.

### **Библиографический список**

- 1 Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с. – ISBN 5-89502-443-2.
- 2 Гусева, Н. А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей : программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами / под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с. – ISBN 5-9268-0207.
- 3 Овчарова, Р. В. Психологический портрет социально-культурной и педагогической запущенности ребенка / Р. В. Овчарова. – Архангельск, 1994. – 234 с. – ISBN 6-8504-00334.
- 4 Справочник социального педагога / авт.-сост. О. С. Гришанова. – Волгоград : Учитель, 2014. – 294 с. – ISBN 978-5-7057-0500-X.
- 5 Сорокин, В. М. Наркотики и подростковая субкультура / В. М. Сорокин // Подросток и молодежь в меняющемся обществе (проблемы девиантного поведения) : сборник тезисов международной конференции. – М. : ИНФ-РА-М, 2001. – С. 104-106. – ISBN 5-98923-031-1.

## **К ПРОБЛЕМЕ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ**

**Н. В. Кирьякмасова**

В наше время в силу ряда причин, в том числе из-за нестабильности общества и интенсивных социальных сдвигов, усилились негативные тенденции, предъявляющие повышенные требования к самоопределению и стабильности личности, а также провоцирующие ее девиантное поведение и нередко деградацию и саморазрушение. Неопределенная и напряженная социальная, экономическая и экологическая обстановка, сложившаяся в наше время, способствует росту агрессивных проявлений, особенно в подростковой среде. Ситуация роста агрессивного поведения подростков затрагивает, с одной стороны, общество в целом, с другой – вызывает беспокойство у педагогов и родителей. Поэтому можно с уверенностью сказать, что в настоящее время детская и подростковая агрессия и родственные ей формы поведения являются важнейшими проблемами исследования, хотя тема агрессии общезначима и актуальна уже на протяжении многих десятилетий.

В течение последнего столетия было проведено множество конкретных теоретических и практических исследований, в которых с самых разных точек зрения изучалось рано проявляющееся агрессивное поведение у детей и подростков. Вопросами агрессии как психологического фактора занимались такие ученые, как З. Фрейд, Э. Фромм, Дж. Доллард и другие. Многообразие западных концепций можно условно разделить на две группы. Первая группа включает в себя теории, в которых агрессивность трактуется как врожденное, инстинктивное свойство индивида. Вторую группу составляют концепции, рассматривающие агрессивность как приобретаемую характеристику поведения.

В отечественной науке первые работы по проблеме агрессивности проводились в 1920-1930-е гг., и большинство исследователей того периода подчеркивали роль неблагоприятных



социальных условий в формировании агрессивности у детей и подростков, к которым относились беспризорность, последствия гражданской войны, разруха. Затем в 1930-е гг. при изучении детской агрессивности основной акцент исследователи делали на взаимоотношениях в семье и недостатках в обучении – на отсутствии индивидуального подхода к детям. На сегодняшний день существует немало работ, посвященных профилактике и коррекции детской и подростковой агрессивности (О. Г. Антонова-Турченко, О. Б. Бовть, С. А. Беличева, Г. Э. Бресслав, Н. М. Платонова, В. Р. Павелков, А. А. Романов, Л. М. Семенюк, И. А. Фурманов и другие).

В современной психологии существует проблема определения агрессии и агрессивности, так как эти термины подразумевают большое разнообразие действий. В бытовом языке под агрессией понимается «открытая неприязнь, вызывающая враждебность», а «агрессивный» – как наступательно-захватнический; враждебный, вызывающий; оказывающий вредное воздействие. Можно сказать, что агрессия – это проявление агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. При этом обозначить, что агрессивность – это свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. В большом психологическом словаре агрессия (лат. *aggressio* – нападение) – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт.

Вопросами природы агрессии человека занимались различные ученые. Существует несколько подходов в изучении и объяснении феномена агрессивности. А. А. Реан выделяет пять базовых направлений:

- инстинктивистская теория агрессии (З. Фрейд, К. Лоренц и др.);
- фрустрационная (Дж. Доллард, Н. Миллер и др.);
- когнитивные модели агрессивного поведения (Л. Берковец и др.);
- теория социального научения (А. Бандура);
- теория переноса возбуждения (Д. Зильманн и др.);
- антропозологический подход (О. А. Гильбурд, М. А. Дерягина, А. Н. Корнетов).

Основатели этологического (К. Лоренц) и психоаналитического (З. Фрейд) направлений следуют так называемой гидравлической модели агрессивности, где агрессия имеет внутренний источник и требует постоянной разрядки во избежание насилия. Фрейд связывает агрессивность с влечением к смерти и определяет её как некий постоянно присутствующий в организме подвижный импульс, обусловленный самой природой человека. Это инстинкт либо саморазрушения, либо разрушения другого индивида. Джордж Доллард и его коллеги выдвинули фрустрационную теорию, основное положение которой состоит в следующем: фрустрация всегда приводит к агрессии в какой – либо форме, а движущей силой развития человеческой личности является фрустрация. Агрессия как основной вид борьбы с фрустрацией может проявляться в различной модальности и различной форме в поведенческом и вербальном плане: в виде негативизма (у подростков); в виде проявлений садизма и мазохизма; в виде депрессии и гнева.

А. Бандура представляет схему агрессивного поведения следующим образом. Агрессия приобретается через биологические факторы (гормоны, особенности нервной системы), научение (непосредственный опыт, наблюдение) и провоцируется воздействием шаблонов, неприемлемым обращением, побудительными мотивами, инструкциями, эксцентричными убеждениями. Агрессия регулируется внешними поощрениями и наказаниями, механизмами саморегуляции (гордость, вина). Он обнаружил, что агрессивное поведение развивается у детей, которые находятся в условиях научения на примерах агрессивного поведения взрослых. В частности, обнаружил, что отцы сверхагрессивных подростков служат им образцом такого поведения, поощряя их вне дома к проявлениям агрессии. Поскольку А. Бандура понимает агрессию как

обучаемую форму поведения, то и способы её ослабления он предлагает как ряд процедур по удалению условий, направленных на её подкрепление.

Различают две формы подкреплений:

1) положительное подкрепление – это любой стимул, который следит за реакцией, усиливает ее или поддерживает на том же уровне;

2) отрицательное подкрепление – это стимул, устранение которого усиливает реакцию.

Существует и множество способов подкрепления, к наиболее распространенным относятся поощрение и наказание.

1) Если вслед за реакцией ребенка положительно подкрепляющее средство, то результат – положительное поощрение. Например, похвала за пятерку;

2) если положительное подкрепление устраняется после реакции ребенка, то результат – отрицательное наказание (за пятерку нет похвалы);

3) если за реакцию следует отрицательное подкрепление, то положительное наказание. Например, подросток испытывает недостаточное внимание и совершает кражу, то от родителей – трепка, а трепка – это положительное наказание, то есть он привлек внимание родителей;

4) если отрицательное подкрепление устраняется после реакции, то результат – отрицательное поощрение. Например, ученик, который плохо учится, в третьей четверти «поднялся», а учитель не похвалил, но и не отругал его, отсюда отказ от критики рассматривается ребенком как поощрение.

Э. Фромм выделил два различных вида агрессии. Это оборонительная – «доброкачественная», служит для выживания человека и затухает при исчезновении угрозы жизни; и «злокачественная» агрессия – жестокость, которая свойственна только человеку и определяется различными психологическими и социальными факторами.

Противоположной теории влечений является фрустрационная теория. Основоположником данного течения является Дж. Доллард. Согласно его воззрениям, агрессия – это не автоматически возникающее в организме человека влечение, а реакция на фрустрацию – попытка преодолеть препятствия на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия.

Итак, под агрессией понимается любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому существу, не желающему подобного обращения.

Подростковый период характеризуется кризисными проявлениями, переходом от состояния ребенка к состоянию взрослого. Основными факторами, определяющими формирование подростковой агрессии, являются: семья, средства массовой информации, социум сверстников и прочие.

### ***Библиографический список***

1. Абдиров, Н. М. Подросток в орбите наркотизма: проблемы, предупреждения : монография / Н. М. Абдиров. – Караганда, 1997. – 228 с.
2. Баярд, Д. Ваш беспокойный подросток / Д. Баярд. – М. : Педагогика, 1992. – 316 с.
3. Белогуров, С. Б. Популярно о наркотиках и наркоманиях : книга для всех / С. Б. Белогуров. – СПб. : ВЕЧЕ, 1998. – 254 с.
4. Березин, С. В. Психология ранней наркомании / С. В. Березин. – Самара, 1997. – 185 с.
5. Братусь, В. С. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма / В. С. Братусь, П. И. Сидоров. – М. : Медицина, 1984. – 322 с.
6. Варцалкина, В. В. Некоторые психолого-педагогические аспекты антинаркотической пропаганды / В. В. Варцалкина // Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников. – Нальчик, 2000. – 288 с.

## ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА НА ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

М. И. Киселёва

В каждом социальном обществе всегда имеются социальные нормы, принятые в данном обществе, то есть это правила, по которым это общество живет. Несоблюдение данных норм является социальным отклонением или девиацией. Эта проблема актуальна и сегодня. Девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого социального общества. Оно всегда было, есть и будет присутствовать в человеческом обществе. И как бы мы ни хотели от этого избавиться, всегда в обществе будут люди – девианты, то есть люди, которые не могут или по каким-то причинам не хотят жить по правилам и нормам, принятым в том обществе, в котором они находятся [3].

Актуальность данной темы определяется тем, что у современных подростков участилось отклоняющее поведение в его крайних формах проявления, нередко приобретающих патологический характер, вызванное наблюдаемым в наше время ускорением физического развития и полового созревания. Современная социальная жизнь предъявляет более высокие требования нервной системе подростка, чем полвека назад.

Ученые единодушно отмечают огромное влияние на формирование отклоняющегося поведения детей и подростков семьи и семейных отношений. Безнадзорность, попустительство со стороны родителей, ослабление социального контроля являются внешними условиями, допускающими возможность бесконтрольного поведения, которое переходит во внутреннюю неспособность личности к самоограничению.

Современные исследования показывают сложность отношений между подростками и взрослыми. Так, отчуждение между подростком и родителями, которое выражается в ссорах, дефиците общения, неодобрении родителями его друзей, отдалении подростка от семьи, является фактором риска возникновения психических нарушений и поведенческих отклонений.

Следовательно, к девиантному поведению прибегает отклоненная социумом личность; слабые связи «семья – ребенок», «школа – ребенок» способствуют ориентации молодежи на группы сверстников, которые являются преимущественно источником девиантных норм [2].

Причинами отклонений в поведении подростков являются и реалии настоящего периода в жизни общества. Подростки остро переживают социальное расслоение, невозможность для многих получить желаемое образование, жить в достатке, в последние годы у несовершеннолетних в течение полугода или года изменяются ценностные ориентации (в 70-80-е годы для этого требовалось не менее трех лет). Отвержение базовых социальных ценностей является первопричиной девиантного поведения. Морально-психологический «сдвиг» выражается у подростков в асоциальном поведении и сопровождается правонарушениями, побегами, серьезными нервно-психическими расстройствами. Д. И. Фельдштейн отмечает: «У современного подростка желание соответствовать ожиданиям коллектива и общества ослабевает, а желание уклониться от них, напротив, растет; отсутствуют условия для реального выхода подростков на серьезные дела общества, что лишает их возможности занять активную социальную позицию, освоить отношения взрослого общества. Это противоречие приводит к искусственной задержке личностного развития современных подростков, острому внутреннему конфликту» [4].

Поскольку подросток, склонный к девиантному поведению, излишне любознателен, крайне нестабилен, стремится к риску и существованию в неопределенности, наибольший интерес для него представляют ситуации, связанные с напряжением, – конфликты, ситуации риска.

Труднообъяснимые поведенческие реакции подростков могут быть следствием заострений, акцентуаций характера. Если раньше акцентуации считались аномалией личности, то теперь они входят в критерий нормы, поскольку характерны 90% подростков [1].

И все же акцентуации способствуют определенным нарушениям в сфере общения. Так, при гипертимной акцентуации характера – наиболее распространенной среди подростков – выраженная реакция эмансипации и высокий уровень конформности, проявление в системе отношений черт мужественности создают почву для возникновения социальной дезадаптации, риска алкоголизации и наркотизации подростка. Акцентуация неустойчивого типа связана с изменчивостью настроения, поступков и действий без видимых причин, с нежеланием трудиться, праздностью, слабоволием, трусостью, поверхностностью контактов. Экзальтированному типу свойственна высокая впечатлительность, сильная привязанность к друзьям, искреннее и глубокое переживание чужих проблем. Тревожный тип склонен к страху, чрезмерной подчиненности, дерзкому выбросу негативных эмоций. Следовательно, при наличии какой-либо акцентуации характера (заострении черт определенного типа) личность отличается некоторыми индивидуальными гипертрофированными качествами, нарушающими социальные контакты или содействующими развитию отношений.

Таким образом, склонность к девиациям обусловлена наряду с влиянием социальных факторов свойствами самой личности.

#### **Библиографический список**

1. Личко, А. Н. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Н. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 256 с.
2. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – Москва : «МЕД-пресс», 2000.
3. Социальные отклонения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрид. лит., 1989.
4. Хомич, А. В. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / А. В. Хомич. – Ростов н/Д, 2006.

## **ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ: КОРРЕКЦИОННЫЙ АСПЕКТ**

**А. С. Свищёва**

В настоящее время педагоги и психологи бьют тревогу о том, что увеличивается рост преступности среди детей и подростков. В нашей стране наблюдается сложная криминогенная обстановка. Это связано, прежде всего, с тем, что в сферы организованной преступности втягиваются все больше и больше несовершеннолетних, создаются криминальные группировки, совершаются ими опасные преступления.

Преступность молодеет и принимает устойчивый рецидивный характер, а такая криминализация молодежной среды лишает общество перспектив установления в скором будущем социального равновесия и благополучия.

Рассматривая социальный механизм предупреждения подростковой преступности, следует отметить необходимость координации деятельности субъектов по профилактике; должного кадрового обеспечения субъектов предупредительной деятельности, работающих с подростками; расширения мер воздействия на преступника-подростка; создания программ по профилактике преступности как на федеральном, так и на региональных уровнях; обеспечения должного финансирования соответствующих программ. Важно разрушать мифические романтические образы, создаваемые криминальным миром. Требуется целенаправленное улучшение ка-

чества подготовки сотрудников, отвечающих за предупреждение преступности несовершеннолетних.

Воспитательная работа с любой категорией несовершеннолетних требует, прежде всего, объединенных усилий государственных и общественных организаций, несущих ответственность за воспитание подрастающего поколения. В одиночку проблему перевоспитания несовершеннолетних не решить.

### **Библиографический список**

1. Валитов, М. С. Особенности профессиональной консультации трудных подростков / М. С. Валитов // Вопросы психологии. – 2013. – № 6 – С. 53-54.
2. Ветров, Н. И. Профилактика правонарушений среди молодежи / Н. И. Ветров. – М., 2006.
3. Трудный подросток: причины и следствия / под ред. В. А. Татенко. – Киев : Радянська Школа, 2011.

## **К ПРОБЛЕМЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Н. А. Фирсова**

Суицид (англ. *suicide* – самоубийство) – акт самоубийства, совершаемый человеком в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием психического заболевания. В большинстве случаев это поведение психически нормального человека. На фоне острого эмоционального состояния кризис достигает такой интенсивности, что человек не может найти правильного выхода из сложившейся ситуации. Он теряет смысл жизни. Обычно самоубийство рассматривается как феномен социально-психологической дезадаптации личности в условиях микросоциальных конфликтов. Суицидальное поведение у подростков – это в основном проблема «пограничной психиатрии», то есть области изучения психопатий и не психотических реактивных состояний на фоне акцентуации характера. Подросток может относиться к смерти спокойно и трезво, как к естественному концу жизни. В других случаях он может занимать явную защитную позицию, представляя, например, суицид как возможность наказать родителей или жертву ради высокой идеи.

Подростковый возраст – один из наиболее сложных периодов в становлении личности. Он часто сопровождается эмоциональными нарушениями, поведенческими отклонениями, социальной дезадаптацией. В подростковом возрасте вероятность аутоагрессивного поведения в значительной мере зависит от типа акцентуации характера.

Многочисленные исследования особенностей саморазрушающего поведения при различных типах акцентуации характера у подростков позволили выделить группу риска.

Вероятность аутоагрессивного поведения велика при следующих типах акцентуации характера:

- циклоидный тип;
- эмоционально-лабильный тип;
- эпилептоидный тип;
- истероидный тип.

У суицидальных подростков, как правило, имеется отягощенное социальное окружение: неблагополучная семья, одиночество и заброшенность, отсутствие опоры на взрослого. Мотивы суицида обычно незначительны: двойка по предмету, обида на взрослого, переживание несправедливого обращения и т. п.

Суицидальная готовность возникает на фоне довольно длительных ударов, психотравмирующих переживаний. У подростка снижается толерантность эмоциональной сферы, нарастает агрессивность, обнаруживается неумение противостоять житейским трудностям.

Психологический смысл подросткового суицида – крик о помощи, стремление привлечь внимание к своему страданию.

Смерть представляется в виде желаемого длительного сна, отдыха от невзгод, способа попасть в иной мир, также она видится средством наказать обидчиков. «Сексуальные» проблемы обычно бывают дополнены другими, не менее важными факторами дезадаптации. Наиболее частыми способами, к которым прибегают подростки как при истинных, так и при демонстративных попытках, раньше считались отравление у девочек и повешение у мальчиков.

Совершаются самоубийства по различным мотивам и поводам, но всегда вытекают из конфликта либо внутри личности, либо личности и окружающей среды, когда индивид не может разрешить такой конфликт иным, более позитивным путем. Лучше всего было бы суметь обеспечить лицу помощь в разрешении конфликта на пресуицидальной стадии, не доводя дело до самоубийства.

Современный подход к работе по профилактике суицида среди подростков характеризуется усилением традиционных психологических, педагогических, медицинских, правовых и общественных мер воздействия с помощью использования достижений практической, возрастной и социальной психологии.

#### ***Библиографический список***

1. Жезлова, Л. Я. К вопросу о самоубийствах детей и подростков / Л. Я. Жезлова // Актуальные проблемы суицидологии. – М., 1978. – С. 82, 93-104.
2. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков / В. Т. Кондрашенко. – Минск, 1988.
3. Персидская, А. Е. Взаимосвязь семейного воспитания и суицидального поведения подростков / А. Е. Персидская. – Чита.
4. Помро, К. Суицидальное поведение в юношеском возрасте / К. Помро, М. Делорм, Ж.-М. Дрюо, Ф. П. Тедо // Соц. и клин. психиатрия. – 1997. – № 3. – С. 6-8.
5. Шир, Е. Суицидальное поведение у подростков / Е. Шир // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1984. – № 10.

## **7. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Т. А. Андреева**

С проблемой времени человек сталкивается ежедневно, ежеминутно. Вся жизнь человека тесно связана со временем, с умением измерять, распределять и ценить время. Время является регулятором всей деятельности человека. Ни одна деятельность не проходит без восприятия времени. Восприятие времени – это отражение деятельности и последовательности явлений и событий. Детям уже в дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время, чувствовать его длительность, менять темп и ритм своих действий. Умения регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни.

Исследования представлений ребенка о времени проводились как за рубежом философами (Аристотель, И. Ньютон, К. Маркс, Ф. Энгельс), психологами (Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубенштейн и др.), так и в отечественной педагогике (Т. Д. Рихтерман, Л. С. Метлина, М. А. Каминкова, Р. Л. Непомнящая, Т. И. Ерофеева, З. А. Михайлова, Т. В. Владимирова и другие) [2, 3, 4, 6].

На восприятие времени детей существенно влияют различные факторы: вид и содержание деятельности, эмоциональное состояние человека, его возраст, индивидуальные особенности. Содержание данного вопроса было представлено как в исследованиях психологов (У. Джеймс, Р. Л. Непомнящая), так и педагогов (А. М. Леушина, Т. Д. Рихтерман, Е. И. Щербатова, Т. И. Тарабарина) [5, 8, 9, 10].

А. М. Леушина в свою очередь пишет: «...на оценку длительности времени влияют эмоции и чувства, переживаемые человеком. Время, заполненное событиями с положительным эмоциональным зарядом, сокращается в переживании, с отрицательным – удлиняется. Пятилетний малыш, который не любит спать днем, но, подчиняясь режиму, лежит в постели, заявляет: «Мы так долго спим в детском саду, как утро, день и ночь вместе» [5].

По словам Т. Д. Рихтерман, причиной недооценки или переоценки временных интервалов может быть возраст. По-разному течет время для ребенка, взрослого и старика. Дети, по сравнению с взрослыми, склонны недооценивать маленькие и переоценивать большие промежутки времени.

Развивая эту мысль, Т. Д. Рихтерман отмечает, что существуют и индивидуальные различия в оценках времени, которые достаточно устойчивы. Одни склонны недооценивать время, другие – переоценивать его. Для ребенка незаметно протекает время, заполненное творческой деятельностью с богатым и интересным содержанием. Длительность этого времени ребенку кажется меньше, отсюда – переоценка минуты. Время, заполненное однообразной, малоинтересной деятельностью, кажется более «тягучим», поэтому наблюдается недооценка минуты [8].

Р. Л. Непомнящая в своем исследовании делает акцент на то, что в восприятии времени большую роль играет деятельность человека, ее содержательная сторона. Чем ближе восприятие длительности к содержанию деятельности человека, тем более оно выигрывает в точности. Эта закономерность проявляется и у детей.

Восприятие времени тесно связано с восприятием пространства, которое тоже, как и время, является формой проявления бытия. В восприятии пространства можно констатировать элементы времени, а в восприятии времени обнаруживаются элементы пространства. Наличие общности в восприятии времени и пространства ведет к тому, что мир, как считает Р. Л. Непомнящая, отражается ребенком в единых пространственно-временных комплексах. Разница между пространством и временем осознается взрослым человеком, но не ребенком. Дети долго не понимают, что время существует объективно, оно не зависит от сознания, воли и действий людей [7].

На наш взгляд, формирование временных представлений у старших дошкольников возможно при соблюдении следующих условий: осуществляется включение детей в практическую деятельность в виде наблюдений за природными явлениями в разное время суток и сезонными изменениями в природе; организуется включение детей в игровую деятельность.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОАУ «Золотой ключик», г. Ясный. В ней принимали участие 12 детей старшей группы (5-6 лет).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. На первом этапе был организован и проведен констатирующий эксперимент. Цель данного этапа – выявить начальный уровень знаний о разных временных категориях у детей старшего дошкольного возраста: сутках, днях недели, временах года, прошедшем, настоящем и будущем времени. С этой целью детям был предложен ряд заданий по методикам Ф. Н. Блехер, А. И. Сорокиной, Р. Л. Непомнящей [1, 7].

Для определения уровня сформированности временных представлений использовались следующие критерии: умение ориентироваться в сутках, в днях недели, знание времен года и сезонных явлений, умение различать прошедшее, настоящее и будущее время.

Анализ результатов позволил распределить всех детей по уровням сформированности временных представлений следующим образом: высокий уровень – 16,7% детей (Саша, Марина). Для испытуемых этой группы было характерно качественное выполнение заданий. Они знают временные эталоны, хорошо ориентируются в сезонных признаках природы, частях суток, умеют определять настоящее, прошедшее и будущее время, проявляют инициативу; средний уровень – 50% детей (Денис, Андрей, Дима, Лена, Аня, Костя). Испытуемые знают названия дней недели, месяцев, времен года, частей суток, но в то же время они ошибаются в их последовательности, не могут восстановить последовательность с любой точки отсчета; низкий уровень – 33,3% детей (Катя, Даша, Валера, Надя). Испытуемые имеют слабые представления о сутках, днях недели, о смене периодичности времени, не способны дать характеристику временам года.

Следующим этапом нашей работы был формирующий эксперимент, цель которого состояла в создании системы педагогических условий, способствующих эффективному формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Мы организовали практическую деятельность детей, которая включала в себя наблюдения за природными явлениями. В ходе наблюдений дети изучали природные явления в разное время суток, а также сезонные изменения в природе (лето-осень). Сезонные изменения в природе позволяли акцентировать внимание детей на то, как вела себя природа несколько дней назад (изучение прошедшего времени) и как она проявляет себя сегодня (изучение настоящего времени). В процессе наблюдений мы акцентировали внимание детей даже на незначительных изменениях в природе, тем самым обогащая представления детей о сезонных явлениях. На прогулках в разное время суток обращали внимание детей на их характерные признаки. Во время утренней встречи внимание ребенка обращалось на солнце, которое уже взошло и все вокруг осветило, на взрослых, которые торопились на работу, на детей, идущих в детский сад и т. д. Вечером дети наблюдали другую картину: солнце заходило, на улице становилось темно,



взрослые возвращались с работы, а дети – из детского сада. В домах зажегся свет и т. д. Параллельно изучению детьми суток и сезонных явлений, уделялось внимание формированию представлений о прошедшем, настоящем и будущем времени, изучению временных понятий таких, как «вчера», «сегодня», «завтра»: вчера светило солнце, а сегодня идет дождь; завтра будет снова солнышко и т. д.

Временные представления формировались в следующих играх: «Отправь поезд», «Какой день недели спрятался?», «Живая неделя», «Времена года», «Листья», «К зиме в гости», «Это правда или нет», «Вчера, сегодня, завтра», «Домик дней».

Особый интерес заслуживает организация подвижных игр с мячом. Нами были проведены следующие игры: «День и ночь», «Лови, бросай, дни недели называй», «Бывает – не бывает», «Что за чем». В процессе таких игр дети овладевали временными категориями и понятиями, учились ориентироваться в прошедшем, настоящем и будущем времени. Подвижные игры оказали эмоционально-положительное воздействие на детей.

Для оценки эффективности опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе дошкольникам были предложены аналогичные задания, что и на констатирующем этапе.

В ходе контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика уровней сформированности временных представлений у детей. Результаты контрольного эксперимента следующие: высокий уровень – 50% детей; средний уровень – 33,3% детей; низкий уровень – 16,7% детей.

Помимо количественных изменений необходимо отметить и качественные. Дети стали намного лучше ориентироваться во времени: днях недели, сутках; знают о временах года, их последовательности, о сезонных явлениях, характерных для того или иного времени года. В процессе экспериментальной работы дети получили знания о таких важных свойствах времени, как текучесть, необратимость, сменяемость, последовательность; возможность правильно оперировать в речи временными понятиями.

Положительная динамика уровней сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о том, что разработанные нами и реализованные в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия оказались эффективными для формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

### **Библиографический список**

1. Блехер, Ф. Н. Дидактические игры и дидактические материалы (число, величина, форма, пространство и время) / Ф. Н. Блехер. – Москва : Просвещение, 2014. – 203 с.
2. Владимирова, Т. В. Формирование у старших дошкольников представлений о некоторых свойствах времени / Т. В. Владимирова. – Ульяновск : Наука, 1999. – 32 с.
3. Данилова, В. В и др. Обучение математике в детском саду / В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова. – Москва : Академия, 1998. – 160 с.
4. Каминкова, М. А. С чего начинается время? / М. А. Каминкова // Начальная школа. – 2010. – № 6. – С.8-16.
5. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – Москва : Просвещение, 1974. – 368 с.
6. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – Москва : Центр педагогического образования, 2008. – 64 с.
7. Непомнящая, Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Р. Л. Непомнящая. – 2-е изд., доп., испр. – СПб. : Детство-Пресс, 2014. – 64 с.

8. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – Москва : Просвещение, 1991. – 47 с. – ISBN 5-09-001643-7
9. Тарабарина, Т. И. Детям о времени. Теория и методика математического развития дошкольников / Т. И. Тарабарина, Е. И. Соколова. – Ярославль : «Академия развития», 1996. – 240 с.
10. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие // Е. И. Щербакова. – Москва : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Т. В. Андреева, О. Н. Лапаева**

Важнейшей целью современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта.

В образовательном процессе ребенок должен учиться самостоятельно ставить учебные цели, проектировать направления их реализации, оценивать и контролировать собственные достижения. Другими словами, основная цель современного образования направлена на формирование умения учиться самостоятельно. Освоение навыков творческой деятельности и системы языка помогают младшим школьникам лучше понять себя и окружающих, овладеть системой нравственных и этических ценностей. Собственно, это основной путь к успешному социальному и межличностному взаимодействию.

В системе общего образования начальная школа играет очень важную роль. Это та составляющая, которая должна обеспечить целостное развитие личности ребенка, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта, его социализацию. Определить современные требования к качеству начального образования – основная задача федерального государственного образовательного стандарта.

Принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения является их направленность на достижение не только предметных образовательных результатов, но, в первую очередь, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными методами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех ступенях дальнейшего образования [13].

Р. С. Немов утверждает, что коммуникативный процесс младших школьников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающихся от коммуникации с взрослыми, а именно большое разнообразие коммуникативных действий в чрезвычайно широком их диапазоне; коммуникативный процесс сверстников насыщен яркой эмоциональностью [6].

Проблеме формирования коммуникативных умений младших школьников посвящен ряд исследований последних десятилетий, среди которых следует отметить труды Е. А. Архиповой [1], О. А. Веселковой [3], Ю. В. Касаткиной [4], Р. В. Овчаровой [10] и других. В качестве основных средств формирования данных умений младших школьников авторы используют коммуникативные упражнения, беседы, коммуникативные игры, игровые задания, которые могут быть эффективно применены как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он, как правило, уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций, имеет определенный опыт общения со взрослыми.

Учеными выявлена сущность коммуникативных умений, определены критерии их развития, предложены способы формирования этой группы умений. В отечественной науке ряд исследований посвящен таким аспектам проблемы общения, как проблема коммуникативного взаимодействия, формирование коммуникативных умений обучающихся в образовательном процессе с позиций психологии (Е. В. Коблянская [5], И. В. Лабутова, Р. А. Максимова и др.) и с педагогических позиций (Л. А. Аухадеева, Е. Е. Боровкова, Т. Н. Волкова, М. Е. Дашкин, Ю. Н. Емельянов, Е. Г. Кашина, А. В. Коренева, Л. Н. Морковец, А. А. Стукалова и др.).

В возрасте 6-7 лет у детей возникает интерес к сверстникам. Происходит интенсивное установление дружеских контактов, появляется настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и так далее, что является одной из важнейших задач развития на школьном этапе.

При поступлении в школу у ребенка есть конкретный уровень развития общения.

В состав базовых (то есть абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

- потребность ребенка в общении с взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (то есть не негативное, а желательно эмоциональное позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, на первое место выходит развитие личности обучающегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают конкретные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных универсальных учебных действий.

В составе основных видов универсальных учебных действий, которые соответствуют главным целям общего образования, можно выдвинуть на первый план четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

Рассмотрим подробнее коммуникативные универсальные учебные действия. Они обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить эффективное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Видами коммуникативных действий являются:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- определение целей, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Тесно связан с понятием «коммуникативные универсальные учебные действия» такой термин, как коммуникативная компетентность.

Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития.

Содержание и способы общения и коммуникации обуславливают развитие способности ребёнка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ «Я» как систему представлений о себе, отношений к себе [8].

Собственно поэтому особое внимание в концепции развития универсальных учебных действий предоставляется становлению коммуникативных универсальных учебных действий [9].

В контексте предлагаемой концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др. [8].

Потому как коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, то есть тех действий, имеющих наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, которые обозначены в новом проекте стандартов.

Анализ научно-методической литературы по проблеме речевой культуры младших школьников позволяет сделать вывод о том, что речь следует рассматривать как компонент активного, целенаправленного коммуникативного поведения, продукт и элемент коммуникации, поскольку посредством речи человек способен вступать в многочисленные контакты, в процессе которых он пополняет и расширяет свой кругозор и устанавливает взаимосвязь с окружающим его природным, предметным и социальным миром. Успешность этих взаимосвязей в социуме зависит от уровня культуры общения участников коммуникации.

Также очень важны такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение участниками способов своего действия. К примеру, в ходе взаимной проверки группы осуществляют такие формы проверки, которые ранее выполнялись учителем. На первых этапах введения такого действия одна группа может отмечать ошибки и недочеты в работе другой, но дальше школьники переходят исключительно к содержательному контролю, то есть выявляют причины ошибок, объясняют их характер. Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Сначала, когда учащиеся работают совместно, они распределяют роли, устанавливают функции каждого члена группы, планируют деятельность. Потом каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. К тому же, работа в группе позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие совсем не могут включиться в общую работу класса, например робкие или слабые ученики. На первых этапах введения этого действия одна группа может отмечать ошибки и недостатки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят только к содержательному контролю, то есть выявляются причины ошибок, разъясняется их характер.

Групповая работа младших школьников предполагает свои правила. Например, при организации групповой работы нельзя принуждать или высказывать неудовольствие, если кто-то не хочет работать в группе (позднее нужно выяснить причину отказа от работы); совместная работа не должна превышать 10-15 минут, так как если время работы больше, то участники утомляются и эффективность снижается; не стоит требовать абсолютной тишины, но следует бороться с выкрикиваниями и т. д. При этом нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми [2].

Выше речь шла об использовании времени на уроках. Однако школа располагает и иными возможностями. Например, это проектные задания, а также специальные тренинговые занятия по развитию коммуникативных навыков под руководством школьного психолога. Воз-

растными и социальными психологами разработано немало программ, направленных на развитие общения у младших школьников и подростков. Одни из них основаны на широком применении игровых методов и предназначены для проведения во внеурочное время. Другие могут входить как часть в курс русского языка в младших классах или ознакомления с окружающим миром. Можно проводить их и как самостоятельные занятия [14].

Однако приведенные выше формы занятий и другие рекомендации могут оказаться полезными только в случае создания благоприятной общей атмосферы в ученическом классе и в школе в целом – атмосферы поддержки и заинтересованности в том, чтобы дети высказывали свою точку зрения. Необходима терпимость к иному мнению. Решающая роль в этом принадлежит учителю, который сам должен быть образцом терпимого, не авторитарного стиля ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой. Учитель дает речевые образцы и оказывает помощь в ведении дискуссии, споров, приведения аргументов и т. д. В то же время исследования показывают, что уровень коммуникативной подготовки учителя начальных классов зачастую совершенно недостаточен [11].

Психолого-педагогическими условиями организации совместно-раздельной деятельности учеников являются следующие:

- отношения между учащимися, объединяющимися в группу, должны быть положительными или нейтральными;
- групповое обучение будет эффективным при организации совместной деятельности с динамикой ролей;
- необходимо разработать и последовательно предъявлять систему задач, создающую возможность смены ролевых функций при решении каждой задачи;
- эффективность сотрудничества определяется возможностями обмена мнениями, анализа и обсуждения действий партнеров в процессе постановки и решения задач;
- каждый член группы, независимо от выполняемой им роли, должен участвовать в практической реализации замысла;
- в группы целесообразно объединять учащихся с разными, но достаточно близкими исходными уровнями развития обобщения в отношении реализуемой учебной цели. Так, например, группы, объединяющие учеников с высоким и средним уровнем обобщения (“смешанные”), оказываются эффективнее, чем группы, объединяющие учащихся только с высоким исходным уровнем. Учащиеся с низким уровнем обобщений (эмпирическим) обнаруживают больший прогресс при работе с учениками, обнаруживающими более высокий уровень обобщения [12].

Можно выделить три этапа становления совместной продуктивной деятельности:

1 этап. Введение творческой задачи, сложной для индивидуального выполнения. Максимальный вклад учителя в конечный продукт совместной деятельности. Организация учителем совместных форм учебного сотрудничества учащихся.

2 этап. Введение новых более сложных задач. Освоение учащимися групповых форм работы и переход к самостоятельному выполнению, контролю, коррекции, оценке при минимальном участии учителя. Введение специальных заданий, направленных на анализ и рефлекссию собственной деятельности.

3 этап. Дальнейшее усложнение задач. Рост самостоятельности учащихся в учебном сотрудничестве при реализации всех функциональных звеньев учебной деятельности [2].

На сегодняшний день российская система образования претерпевает реформирование, направленное на разработку педагогических моделей, адекватных социальному заказу общества. Повышается научный интерес к коммуникативной сущности образования как одной из основных идей Стандартов второго поколения. Поиск оптимальных путей и способов внедре-

ния коммуникативных технологий в педагогическую науку и сферу образования занимаются как ученые, так и практико-ориентированные специалисты.

В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, в состав базовых компонентов которой входят:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- позитивное отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Коммуникативные действия могут быть разделены на три группы:

- коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности);
- коммуникация как кооперация (содержательное ядро – согласование усилий по достижению общей цели);
- коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Можно выделить следующие группы детей с коммуникативными трудностями:

1. Учащиеся с эмоционально-личностными нарушениями: они более замкнуты, менее ориентированы в коллективе, их энергоресурсы снижены. Более чем у половины этих детей доминируют отрицательные эмоции, отмечается повышенная тревожность.

2. При диагностике готовности к школе уже выделяются дошкольники с резким преобладанием вербальной сферы (устной речи, словесной памяти) над другими сторонами психического развития. Эти дети часто оцениваются окружающими как «вундеркинды». Однако в процессе школьного обучения выявляется недостаточность развития их мышления, произвольности, познавательных мотивов. В конечном итоге это нередко приводит к неуспеваемости и конфликтам ребенка (а часто и его родителей) с социальным окружением.

3. Особую группу составляют учащиеся с выраженными особенностями восприятия и обработки информации (крайние «визуалы» и «кинестетики»). Их вербальные подструктуры не развиты, но маскируются разговорчивостью.

4. Учащиеся с индивидуально-типологическими свойствами: низкой общительностью, застенчивостью, интровертированностью (генетические предпосылки и семейная характеристика).

Можно отметить, что из-за наличия разнородных групп детей (по происхождению и видам их трудностей в коммуникации) работа по формированию коммуникативных навыков (и соответственно, коммуникативных универсальных учебных действий) является достаточно сложной. Следовательно, помимо целенаправленных усилий педагога по формированию коммуникативных навыков, необходима и реализация комплекса психокоррекционных и развивающих мер у младших школьников.

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося.

### **Библиографический список**

1. Архипова, Е. В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников / Е. В. Архипова // РЯШ. – 2005. – № 5. – С. 3-11.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 286 с.
3. Веселкова, О. А. Педагогические условия актуализации коммуникативно-нравственной культуры младших школьников : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / О. А. Веселкова ; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2000. – 21 с.
4. Ключева, Н. В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина ; художники Г. В. Соколов, В. Н. Куров. – Ярославль : «Академия развития», 1997.
5. Коблянская, Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности [ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. В. Коблянская. – Санкт-Петербург, 1995. – 16 с. : табл. – Библиогр. : С. 15-16.
6. Немов, Р. С. Социальная психология : краткий курс / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. – СПб. : Питер, 2008. – С. 58.
7. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – С. 350.
8. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Мин. образования Рос. Федерации от 11 февраля 2002 г., № 393 // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 10-40.
9. О концепции преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе // Вестник образования. – 2001.– № 27-28.
10. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – С. 240.
11. Петрушин, В. И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя / В. И. Петрушин. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – С. 463.
12. Попова, А. А. Универсальные учебные действия в начальном образовании : монография / А. А. Попова, Н. Н. Титаренко, Л. Г. Махмутова. – Челябинск : ООО «Фотохудожник», 2011. – С. 147.
13. Примерные программы начального общего образования : в 2 ч. Ч. 2. – М. : Просвещение, 2010. – С. 232, 305.
14. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др. ; под ред. А. Б. Воронцова. – М. : Просвещение, 2010. – С. 176.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ**

**О. В. Атаманова**

Проблема изучения готовности ребенка к школе в нашей стране очень актуальна, на протяжении долгого времени интерес со стороны ученых к ней не иссякает, так как система школьного образования постоянно совершенствуется, ставя новые требования перед учениками.

Психологическая готовность к школе – особый феномен в том смысле, что с ним связан не один возраст человеческой жизни, а сразу несколько. Он знаменует собой конец дошкольного и одновременно начало младшего школьного возраста [4, 29].

Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается на современном этапе развития психологии как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности [1, 47].

Российские психологи под готовностью к школьному обучению понимают необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в зону ближайшего развития ребенка. Если актуальный уровень психического развития ребенка такой, то ребенок становится психологическим неготовым к школьному обучению, так как в результате несоответствия его зоны ближайшего развития требуемой он не может усваивать программный материал и попадает в разряд отстающих учеников [4, 35].

В. С. Мухина утверждает, что готовность к школьному обучению – это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности [5, 98].

Д. Б. Эльконин считает, что готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым [2, 62].

Л. А. Венгер полагает, что психологическая готовность к школьному обучению состоит не в том, что у ребенка оказываются сформированы сами школьные качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему усвоению [3, 13].

Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации. В соответствии с поставленной задачей в последнее время все чаще образуются различные классы, целью которых является осуществление индивидуального подхода в обучении по отношению к детям как готовым, так и неготовым к школе, чтобы избежать проявлений школьной дезадаптации.

Поэтому готовность к обучению в школе рассматривается как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Вьюнова, Н. И. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе / Н. И. Вьюнова. – М., 2003. – 121 с.
2. Дошкольное воспитание. Ежемесячный научно-методический журнал. – 2005.– № 10. – С. 26.
3. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2003. – 144 с.
4. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 5-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
5. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учебное пособие / И. Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М. : Издательство УРАО, 1999. – 176 с.

## **ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ**

**Н. Е. Жиданова**

Проблема индивидуализации обучения – одна из центральных психолого-педагогических проблем. Она заключается не в решении вопроса о необходимости индивидуализации как таковой, а в отсутствии конкретных способов ее осуществления. Уровень профессиональности учителя во многом определяется тем, как он в процессе обучения умеет учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Ведь каждый ребенок отличается от другого своими интересами, склонностями, способностями, характером и темпераментом.



К числу важнейших индивидуальных особенностей личности относится темперамент. Темперамент включает в себя общую психофизиологическую активность человека, его эмоциональность, которые ярко проявляются в стиле деятельности и способе поведения [1].

Особенности темперамента отражаются не только в поведении и сфере чувств человека, но и в его побуждениях и действиях, в характере интеллектуальной деятельности, особенностях речи и т. д. Именно по этим компонентам, характеризуется темперамент школьника: как он работает в течение продолжительного времени, как преодолевает трудности, какой путь при этом выбирает, как сосредотачивается на работе, реагирует на замечания, поступки других людей, ведет себя в привычных и сложных ситуациях [1]. Этими особенностями впоследствии в значительной мере обусловлено формирование всех качеств личности и характера человека.

Если учащиеся отличаются друг от друга типами темперамента, а значит, темпами работы, реакцией на раздражители, характером интеллектуальной деятельности и так далее, то значит, сам процесс обучения и усвоение учебного материала данными детьми также будет отличаться.

Соответственно, для наилучшего усвоения знаний и умений детьми педагогам необходимо учитывать особенности темпераментов детей в процессе обучения [2]. Зная особенности темперамента и их проявление в учебной деятельности, педагог сможет компенсировать отрицательные черты того или иного темперамента и помочь ребенку в полной мере освоить материал.

У каждого темперамента можно найти как положительные, так и отрицательные свойства. Хорошее воспитание, контроль и самоконтроль дают возможность проявиться: меланхолику как человеку впечатлительному с глубокими переживаниями и эмоциями; флегматику как выдержанному, без скоропалительных решений человеку; сангвинику как высоко отзывчивому для любой работы человеку; холерику как страстному, неистовому и активному в работе человеку.

Человек, обладающий любым типом темперамента, может быть способным и неспособным, тип темперамента не влияет на способности человека, просто одни жизненные задачи легче решаются человеком одного типа темперамента, другие – другого [3].

При наличии любого темперамента можно выработать, воспитать все общественно необходимые, положительные черты личности и поведения; темперамент будет лишь придавать известное своеобразие этим чертам.

Таким образом, индивидуализация процесса обучения, основанная на учете психодинамических свойств (темперамента), способствует повышению активности и уровня развития интеллектуальных способностей школьников, оказывает положительное влияние на их успеваемость.

Работа педагога не может быть успешной без глубокого знания им личности учащегося и своеобразия психологии ученического коллектива. Без этого знания невозможно управление процессами развития личности и коллектива.

### ***Библиографический список***

1. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя / Б. Ц. Бадмаев. – Книга 1. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 300 с.
2. Данилова, Е. А. Физиология высшей нервной деятельности / Е. А. Данилова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2001. – 448 с.
3. Корчагина, Ю. Темперамент вашего ребенка / Ю. Корчагина // Здоровье детей. – 2008. – № 10. – С. 38.

## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А. М. Карменова

В современной школе вопрос о мотивации учения, без преувеличения, может быть назван центральным, так как мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Младший школьный возраст благоприятен для того, чтобы заложить основу для умения, желания учиться.

Актуальность проблемы повышения учебной мотивации младших школьников обусловлена задачами повышения успешности обучения учащихся общеобразовательных школ. Проблемы мотивации обучения характерны для работы начальной школы. Слабая ориентировка при обучении на личностные особенности ученика (единые учебные планы, единообразие заданий, ориентация обучения на высокий уровень усвоения изучаемых предметов) выражается в слабой сформированности мотивов учения. Для значительной части учащихся предъявляемый школой уровень требований оказывается недостижимым как вследствие индивидуальных способностей, так и ввиду отсутствия интереса к его достижению.

Проблема формирования мотивации в младшем школьном возрасте определяется тем, что именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность является в статусе ведущей деятельности, важно создать предпосылки формирования мотивации учения, и к концу обучения в начальной школе придать мотивации определенную форму, то есть сделать ее устойчивым личностным образованием ученика [4].

Мотивация является сложным и к тому же изменяющимся психическим явлением. Для гармонического психического развития школьника должна быть сформирована зрелая учебно-познавательная мотивация, устойчивое желание учиться. Как заинтересовать ученика учением? В классической педагогике, стремившейся развить положительно этот вопрос, мы находим много интересных идей и попыток его практического осуществления: школа Вильяма де-Фельтре (XIV-XV вв.) под названием «Дом радости», школа «Чешских братьев», возглавляемая Я. А. Коменским (XVI-XVII вв.), школы И. Г. Песталоцци (XVIII-XIX вв.), учительская деятельность Ф. А. Дистервега (XIX в.), Яснополянская школа Л. Н. Толстого (XIX-XX вв.), детские колонии, руководимые А. С. Макаренко и другие [1].

Основным побуждающим компонентом к учебной деятельности в младшем школьном возрасте является мотивация. Мотивы имеют неодинаковую силу влияния на протекание и результаты дидактического процесса [2]. Важность создания условий возникновения интереса к учебной деятельности и формирование интереса обуславливается познавательными и социальными мотивами. Эти мотивы влияют на познавательную активность, желание учиться, успешность обучения, эффективность и результативность учебной деятельности.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность играет решающую роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств ребенка [3]. В начальных классах закладывается то, что будет развиваться и укрепляться с возрастом. Поэтому учить и воспитывать младшего школьника – очень ответственная задача. Решение трудных задач образования ребенка, становления его личности в огромной степени зависит от профессионального мастерства учителя, эрудиции, доброты, любви к детям и стремления понять каждого из них. Учитель, как один из основных участников образовательного процесса, является лицом, наиболее заинтересованным в получении психологических знаний о ребенке [5]. Поэтому психологическое просвещение педагогов, вооружение их современными научными и практическими знаниями о закономерностях психического развития, индивидуальных особенностях и возможностях детей разного возраста являются важнейшими задачами психологической службы образования, интенсивно развивающейся в современной России.

### **Библиографический список**

1. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с. – ISBN 978-5-9916-3182-2.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»). ISBN 5-272-00028-5
3. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. пед. вузов : в 3 кн. / Р. С. Немов. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 5-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 688 с. – ISBN 5-691-00552-9.
4. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учебник для студ. сред. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – 7-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с. ISBN 5-7695-2680-7.
5. Эксакусто, Т. В. Справочник психолога начальной школы / Т. В. Эксакусто, О. Н. Истратова. – Ростов-н/Д., 2003. – 86 с. – ISBN 978-5-222-22338-3.

## **РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ**

**О. Н. Костенко**

Изменяющиеся социально-экономические условия жизни нашего общества предъявляют новые требования к системе образования, что предопределяет переориентацию всего учебно-воспитательного процесса. Разнообразие типов образовательных учреждений, развитие альтернативных педагогических систем означает переход от массово-репродуктивных форм и методов обучения к личностно-ориентированным, индивидуально-творческим. Также изменяется и содержание обучения в школах, что значительно повысило требования к уровню выпускников детского сада, а так как страна переходит на новый экономический уровень, значительно увеличились требования к математической подготовке детей дошкольного возраста, где особое место занимает проблема развития пространственных представлений.

Проблемой развития пространственных представлений занимались такие психологи и педагоги, как Г. А. Урунтаева [5], З. А. Михайлова [2], Т. А. Мусейбова [3], Е. И. Щербакова [6] и другие. Ими было определено основное содержание и технология развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста.

В настоящее время и практике детского сада имеет место разработанный комплекс дидактических игр и упражнений по развитию пространственных представлений Т. А. Мусейбойвой. Однако, несмотря на обширность проведённых исследований, в психолого-педагогической литературе недостаточно раскрыты педагогические условия развития ориентировки в пространстве; не разработаны обоснованные критерии для выявления и оценки ее сформированности у детей дошкольного возраста. В этом и наблюдается противоречие между необходимостью развития пространственных представлений и недостаточной методической разработанностью данной проблемы.

По мнению Е. И. Щербаковой, пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося [6].

Ориентировка в пространстве требует умения пользоваться какой-либо системой отсчета. В период раннего детства ребенок ориентируется в пространстве на основе так называемой чувственной системы отсчета, то есть по сторонам собственного тела.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает словесной системой отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево. В период школьного обучения дети овладевают новой системой отсчета – по сторонам горизонта: север,

юг, запад, восток. Освоение каждой следующей системы отсчета базируется на прочном знании предшествующей.

Позднее на нее накладывается другая система отсчета – словесная. Происходит это в результате закрепления за направлениями относящихся к ним названий: *вверх, вниз, вперед, назад, направо, налево*.

Познание ребенком пространства и ориентировка в нем – процесс сложный и длительный, а развитие у детей пространственных представлений требует специального обучения. Его основой должно быть прежде всего накопление знаний о предметах окружающего мира в их пространственных отношениях.

Большое значение для формирования пространственного различения имеет словарная работа и воспитание культуры речи как на специальных занятиях (по математике, по развитию речи, изобразительной деятельности, на физкультурных), так и в играх детей, в их повседневной жизни.

Одним из средств воспитания и обучения детей дошкольного возраста являются дидактические игры. Н. Я. Семаго отмечает: «Дидактические игры относятся к «рубежным» играм, представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры представляют собой основу обучения» [4].

Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачей. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную обучающую игру, но облачают её в занимательную для детей форму.

Обучающая задача воплощается в соответствующем содержании, реализуется при помощи правовых игровых действий, которые выполняют дети. Ребёнка в игре привлекает возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть. Всё это побуждает ребёнка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания.

Таким образом, дидактическая игра помогает ребёнку чему-то научиться в мягкой, непринуждённой форме. Возможность обучать дошкольников активной, интересной для них деятельности – отличительная особенность дидактических игр.

Теоретический анализ проблемы развития у детей дошкольного возраста ориентировки в пространстве позволил нам определить следующие педагогические условия:

- организация процесса обучения с учетом возрастных особенностей и исходного уровня имеющихся у детей знаний;
- систематическое и целенаправленное включение в процесс обучения дидактических игр;
- закрепление знаний, полученных в процессе обучения, в повседневной жизни.

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе МДОАУ ДС «Золушка», г. Ясный в старшей группе «Кузнечики» и состояла из трех этапов.

1. Констатирующий эксперимент. Цель данного этапа исследования состоит в определении начального уровня развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. С этой целью нами были использованы следующие методики:

- 1) графический диктант (В. В. Давыдов);
- 2) тестовые задания для диагностики математических способностей детей старшего дошкольного возраста (Е. В. Колесникова).
- 3) изучение пространственных представлений (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [5].

Проведение этих методик в комплексе позволило получить нам достоверные данные о начальном уровне развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. На основе полученных данных были определены основные трудности, которые испытывают дети в процессе формирования математических представлений.

По результатам выполненных заданий мы определяли уровень развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень показали 43% детей. Для них характерны умения ориентироваться по схеме собственного тела, они способны определить расположение предметов в пространстве, владеют терминологией, характеризующей пространственные отношения, употребляют в речи пространственные предлоги (в, на, под, у и др.), легко дифференцируют пространственные признаки и отношения.

Средний уровень продемонстрировали 44% детей. Они обнаруживают неточности в процессе ориентировки по схеме собственного тела, дифференциация пространственных отношений затруднена, дошкольники испытывают сложности в использовании в речи слов, предлогов, обозначающих пространственные признаки и отношения.

Низкий уровень показали 13% детей. У дошкольников данного уровня затруднена ориентация по схеме собственного тела, они умеют определять место расположения предметов в пространстве, не владеют терминологией, характеризующей пространственные отношения.

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе исследования, послужили основой для построения технологии формирующего эксперимента.

2. Формирующий эксперимент. Данный этап проводился с целью апробации педагогических условий эффективного развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Работа проводилась в трех направлениях: непосредственно с экспериментальной группой, включающей детей с разным уровнем развития, воспитателями и родителями. С родителями и воспитателями осуществлялась консультативная работа. Взаимодействие с экспериментальной группой происходило на занятиях, проводимых два раза в неделю по 25-30 минут во вторую половину дня.

При разработке содержания и технологии формирующего эксперимента мы опирались на данные современной педагогической науки о том, что к 5-6 годам у детей должны быть сформированы знания пространственных представлений, дети должны уметь выделять все части тела верхнюю – нижнюю, левую – правую и другие, легко определять свое место и расположение предметов относительно себя в пространстве и на плоскости. Дошкольники старшего возраста должны знать и уметь использовать в речи пространственную терминологию (Т. И. Ерофеева, А. М. Леушина и др.) [1; 2].

Реализация системы педагогической работы в процессе формирования представлений о пространственных признаках и отношениях осуществлялась через использование специально разработанных дидактических игр и упражнений.

Формирующий эксперимент включал в себя несколько этапов. На каждом этапе формирующего эксперимента мы проводили работу, направленную на накопление и закрепление детьми опыта различения пространственных признаков и отношений, устанавливали соответствие между «пространственным образом» и словом, его обозначающим.

3. Контрольный эксперимент. Целью данного этапа эксперимента было выявление эффективности определенных нами педагогических условий развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Для определения уровня развития нами были использованы те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что 60% детей показали высокий уровень, 34% детей продемонстрировали средний уровень и 6% детей – низкий уровень.

Сравнительные результаты свидетельствуют о позитивной динамике в развитии пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста, что подтверждает верность сформулированной нами в начале исследования гипотезы.

### **Библиографический список**

1. Ерофеева, Т. И. Дошкольник изучает математику : метод. пособие для воспитателей, работающих с детьми 4-5 лет / Т. И. Ерофеева. – М. : Просвещение, 2005. – 112 с.
2. Михайлова, З. А. и др. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, Е. Д. Носова, А. А. Столяр, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – М. : Детство-Пресс, 2008. – 384 с. – ISBN 978-5-89814-441-8.
3. Мусейибова, Т. Ориентировка в пространстве / Т. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С. 17-25.
4. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-Пресс, 2007. – 112 с. – ISBN 978-5-81121-243-9.
5. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 1999. – 336 с.
6. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников / Е. И. Щербакова. – М. : Издательство МПСИ, 2005. – 392 с.

## **ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ**

**Д. Д. Костина**

Отставание в учении большого количества школьников объясняется астеническими процессами. Особенность такого процесса – нарушение интеллектуальной деятельности. В процессе учебы у таких школьников быстро появляется утомляемость, головные боли, нервное истощение. Эффективность учебной деятельности снижается при нарастании утомления и отсутствия спокойных условий учебной деятельности.

Причины школьной неуспеваемости можно разделить по трем направлениям

1. Психологические причины.
2. Педагогические причины.
3. Издержки семейного воспитания.

Психологические причины, которые лежат в основе неуспеваемости, объединяют в три группы:

1. Недостатки познавательной деятельности учеников.
2. Недостатки развития мотивационной сферы учеников.
3. Недостатки развития речи, слуха и зрения учеников.

Неуспеваемость, которая связана с неадекватными способами учебной деятельности, может носить избирательный характер и выражаться только по отношению к некоторым предметам. Если вовремя не обратить внимание на навыки учебной работы, то они могут привести к отставанию ученика в учебе [1].

Причина, которая вызывает дефекты познавательной деятельности и воздействует на успеваемость, – это неадекватное применение своих индивидуальных особенностей.

Снижение мотивации к учебе может наступить у любого ребенка. Если у ученика с самого начала имеются трудности, он все время получает неудовлетворительные оценки, то у него пропадает желание учиться из-за запущенности учебы. Постепенно он попадает в категорию отстающих учеников. Но если школьник приходит в школу с уже имеющимися умениями и навыками, то занятия в школе кажутся ему неинтересными. Постепенно такое отношение закрепляется к учебе, замедляется овладение новыми способами работы, и при переходе в другой класс он уже не соответствует новым требованиям, тем самым превращается в отстающего.

### Библиографический список

1. Блонский, П. П. Школьная неуспеваемость / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения. – М., 2011. – 62 с. – ISBN 9785445859406.
2. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пединститутов / под ред. А. В. Петровского. – М., 2014. – 210 с. – ISBN 5-93134-195-1.
3. Гельмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А. М. Гельмонт. – М., 2013. – 94 с. – ISBN 5-7218-8454-0.

## ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д. И. Мартынова

Мотивация – это система стимулов, которая побуждает человека к выполнению определенных действий. Чтобы правильно понять и оценить все действия ученика, нужно прежде всего выявить те мотивы, которые побуждают его к выполнению этих действий. Мотивы могут быть совершенно разными, даже при выполнении одних и тех же действий, достижения одних и тех же целей. Различают понятия «цель» и «мотив». Цель – это предполагаемый результат, который представляется и осознается человеком. Мотив – это то побуждение, которое заставляет человека добиваться целей.

Для детей разного возраста не все мотивы имеют одинаковую силу. Одни являются ведущими, другие – второстепенными, которые не имеют самостоятельного значения. Второстепенные мотивы всегда подчинены ведущим мотивам. Ведущими мотивами могут быть – получить высшее образование, интерес к получаемым знаниям или же ребенок хочет получить место отличника.

Знания, которые ученик получает в школе, могут стать для него лишь средством для достижения других целей, таких как: получение похвалы, избежание наказания за плохие отметки, получение аттестата и так далее. В таком случае ребенка побуждает не стремление овладеть новыми умениями, не интерес, не любознательность, а лишь то, что будет получено в результате учения. В связи с этим выделяют несколько типов мотивации, связанной с результатами учения. *Отрицательная мотивация.* Здесь подразумевается побуждение школьника, она вызвана осознанием неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться. *Положительная мотивация.* Такая мотивация выступает в двух формах. В одном случае учение рассматривается как освоение новых знаний, ценностей культуры. Такая установка в учении дает ученику силы для преодоления трудностей и для проявления таких качеств, как терпение и усидчивость. В другом случае мотивация определяется такими мотивами, как одобрение окружающих, личное благополучие. Кроме этого, может быть выделена мотивация, лежащая в самой учебной деятельности, – это удовлетворение любознательности, расширение кругозора, приобретение новых знаний [1].

Различают две группы учебных мотивов: познавательные и социальные.

Познавательные мотивы включают в себя:

- 1) широкие познавательные мотивы, которые состоят в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Они проявляются в положительной реакции на повышение трудности задания, обращении за дополнительными заданиями, успешном выполнении учебных заданий, обращении к заданиям в свободное время;

2. учебно-познавательные мотивы, которые состоят в ориентации школьников на усвоение способов получения знаний. Они проявляются в самостоятельном обращении школьника к

поиску способов работы, к их решению и сопоставлению, интересе при переходе к новому действию, к введению нового понятия, проявлении интереса к анализу собственных ошибок;

3. Мотивы самообразования, которые состоят в направленности школьника на самостоятельное получение знаний. Они проявляются в обращениях к учителю с вопросами о разумных способах организации учебного труда и средствах самообразования, действиях школьников по осуществлению самообразования.

Социальные мотивы включают в себя:

1. широкие социальные мотивы, которые состоят в стремлении получить новые знания на основе осознания социальной необходимости, ответственности. Такие мотивы проявляются в поступках, которые говорят о понимании школьником всей значимости учения, готовности уступить личные интересы ради общественных;

2. узкие социальные мотивы, которые состоят в стремлении получить определенное место в отношениях с окружающими, завоевать их авторитет, получить их одобрение. Такие мотивы проявляются в выяснении отношения товарища к своей работе, в стремлении взаимодействовать и контактировать со сверстниками, отклике на просьбу товарища о помощи, участии в коллективной работе и включении в эту работу;

3. мотивы социального сотрудничества, которые состоят в желании взаимодействия с другими людьми, стремлении осознать и анализировать способы своего сотрудничества с учителем и товарищами по классу. Такие мотивы проявляются в интересе к обсуждению различных способов групповой работы в классе, в стремлении осознать способы групповой работы и улучшить их, стремлении к поиску наиболее оптимальных вариантов работы, переходе с индивидуальной работы на коллективную [3].

Исследованием учебной деятельности занимались многие отечественные психологи и педагоги: А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова, В. Г. Асеев, И. А. Зимняя, В. Г. Степанов, И. В. Дубровина, А. А. Люблинская, И. С. Кон, В. А. Крутецкий, Т. А. Матис, М. И. Божович, М. В. Матюхина, А. К. Маркова, Е. П. Ильин, С. Л. Рубинштейн, А. Б. Орлов и многие другие.

#### **Библиографический список**

1. Гордеева, Т. Е. Психологическая мотивация достижения / Т. Е. Гордеева. – М. : Академия, 2000.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1999.
3. Смирнов, С. Д. Я-теории, их роль в мотивации, становлении личности и развитии / С. Д. Смирнов. – М. : Просвещение, 2005.

### **ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ САМООЦЕНКИ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**А. К. Тюлюкпаев**

Под самооценкой принято понимать оценку личностью себя, своих качеств и места среди других людей (Л. И. Божович, Р. Бернс, О. А. Белоборыкина, М. И. Лисина А. И. Сильвестру, Е. Е. Кравцова, Т. А. Репина, Г. А. Урунтаева и другие).

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей.

У подростков ведущей является учебная деятельность; именно от ее хода и зависит в решающей степени формирование самооценки, она прямо связана с его успеваемостью, успехами в учении. Как отмечают психологи и педагоги, работающие с подростками (В. А. Крутец-



кий, А. А. Бодалев), проблемы, которые возникают в этой возрастной группе, обусловлены поисками или трудностями, связанными с удовлетворением шести основных потребностей: физиологической (физическая и сексуальная активность); в психологической безопасности (реакции «имитации» и «группирования»); в независимости (эмансипация от родителей); в привязанности (первые романтические увлечения); в успехе, проверке своих возможностей (в том числе, рискованное поведение); в самореализации и развитии собственного «я».

Причем психологические исследования показывают (А. Савонько), что самооценка подростков еще далеко не самостоятельна, над ней довлеют оценки окружающих, прежде всего оценки учителя. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем. Подросток обычно остро переживает эти неудачи: делает вид, что к успехам в учении он совершенно безразличен и равнодушен.

Наиболее существенную роль в формировании положительного отношения подростков к учению играют содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой, познавательной деятельности, дающей учащимся возможность переживать радость самостоятельных открытий, вооружение подростков рациональными приемами учебной работы, навыками самовоспитания, являющимися неременной предпосылкой для достижения успеха.

При проведении опытно-экспериментального исследования по проблеме влияния самооценки на успешность учебной деятельности в подростковом возрасте нами было установлено, что 33% подростка имеют адекватную самооценку, а 67% имеют неадекватную самооценку. Из них: 66 % подростков имеют завышенную самооценку, 34% – заниженную самооценку. Таким образом, можно было наглядно видеть, что большинство подростков экспериментальной группы имеют завышенную самооценку.

Сравнивая успешность обучения с результатами, полученными в ходе исследования самооценки, мы видели, что большинство неуспевающих подростков переоценивают результаты своей учебной деятельности, они не обнаруживают расхождение между тем, что от них требуется, и тем, что они в состоянии выполнить. При этом у неуспевающих учеников самооценка была, преимущественно, адекватно-низкой, только у одного неуспевающего ученика была завышенная самооценка (очевидно, что она выступает в качестве компенсаторного механизма). Надо отметить, что влияние успеваемости подростка на его самооценку несомненно, так как подростки, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, получают чаще всего отрицательные оценки. Слабоуспевающим школьникам становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выполнить. Тот, который часто терпит неудачу, ожидает и дальше неудачу, и наоборот, успех в предшествующей учебной деятельности располагает к ожиданию успеха в дальнейшем.

Динамика развития влияния самооценки на успешность обучения возможна, если основными факторами, влияющими на ее формирование, являются оценочные воздействия учителя и их отношение к учебной деятельности. На основании вышеизложенного, при организации учебно-воспитательной работы учитель-предметник должен сознательно и целенаправленно формировать самооценку у подростка:

1. Оценка должна служить главной целью – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника. Учитель должен давать содержательную оценку работе ученика.

2. Совершенным процесс учебно-познавательной деятельности будет только тогда, когда оценка не завершает его, а сопровождает на всех ступенях.

3. В учебной деятельности необходимо сравнивать учащихся, которые обладают приблизительно одинаковыми способностями, но достигают в учебной деятельности разных результатов из-за различного отношения к учению.

4. Необходимо использовать взаимное рецензирование, при всём этом отмечать достоинства и недостатки, высказывая мнения об оценке. После рецензирования работа возвращается автору и учащиеся самостоятельно анализируют свою работу.

5. Предлагать слабоуспевающему ученику, с заниженной самооценкой, оказывать помощь слабоуспевающему школьнику.

6. Необходимо включать ситуации, актуализирующие самооценку подростка, ставящие перед ним задачу осознания особенности своей работы, ее сильных и слабых сторон и способствующих обращенности подростка на собственные способы действия.

## **АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**К. А. Федорова**

Один из ведущих исследователей данной проблемы А. Е. Личко обозначал акцентуации характера как крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [1]. Вопросы акцентуаций характера волновали как отечественных (П. Б. Ганнумкина, В. В. Ковалева, А. Е. Личко), так и зарубежных ученых-психиатров (Э. Кречмера, К. Леонгарда).

Акцентуации, как правило, начинают появляться в подростковом возрасте, именно тогда, когда происходит формирование личности, характера, когда межличностные конфликты могут сильно сказаться на дальнейшей жизни подростка. И для школьного, семейного, подросткового психолога крайне важно вовремя обратить внимание на определенные выпирающие черты характера в ущерб другим, чтобы вовремя скорректировать действия, поступки человека или даже уберечь его от какого-либо необдуманного действия [4]. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, она не проявляется в поведении и не препятствует социальной адаптации. Это так называемая скрытая (латентная) акцентуация. Такая акцентуация может появиться неожиданно под воздействием каких-то стрессогенных (психогенных) факторов, и то лишь в определенных условиях, усиливающих степень выраженности определенной черты. Если психическая травма, эмоциональный стресс или просто трудная ситуация в жизни задевают эту уязвимую черту, то возникают разного рода срывы. Все же другие воздействия на психику, сознание человека, не направленные на наиболее уязвимые точки характера, обычно переносятся им без осложнений, не доставляя никаких неприятностей ни ему самому, ни окружающим. Леонград выделяет 12 типов акцентуации, каждый из них предопределяет избирательную устойчивость человека к одним жизненным невзгодам при повышенной чувствительности к другим, к частым однотипным конфликтам, к определенным нервным срывам [2]. В благоприятных условиях, когда не попадают под удар именно слабые звенья личности, такой человек может стать и незаурядным, например, акцентуация характера по так называемому экзальтированному типу может способствовать расцвету таланта артиста, художника. Нередко приходится иметь дело с акцентуированными личностями, и важно знать и предвидеть специфические особенности поведения людей.

Выявление черт характера и его акцентуации требует более или менее длительного систематического изучения школьника в различных видах деятельности, в различных ситуациях и

преимущественно при соответствующих типичных обстоятельствах. Зная доминирующие черты характера, его акцентуации, можно предвидеть, как школьник будет поступать в учебной деятельности, а также как взаимосвязана акцентуация характера и психические состояния с успешностью в обучении школьника.

Таким образом, акцентуации характера в подростковом возрасте проявляются особенно ярко, что может служить причиной социальных и межличностных проблем или спровоцировать девиантное поведение. Следует осознавать, что для каждого отдельного подростка с его особыми акцентуированными чертами необходимо применять такую стратегию воспитания, которая предотвратит переход крайней, но все же нормальной черты в патологическую [3].

Несмотря на то, что исследование акцентуаций характера у подростков является наиболее сложным и длительным, однако использование знаний об акцентуации характерологических особенностей школьников является одним из залогов успешности их обучения и одним из показателей индивидуального подхода педагога к ученику, что является неременным условием учебно-воспитательного процесса в современной школе.

### **Библиографический список**

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Романова. Психология индивидуальных различий / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2000. – 776 с. – (Хрестоматия по психологии) – ISBN 5-88711-119-4.
2. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард ; пер. с нем. В. М. Лещинской. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 539 с. – ISBN 5-222-00221-7.
3. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учебное пособие для студ. вузов / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2010. – 511 с. – ISBN 978-5-89357-230-8.
4. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 288 с. – (Мастера психологии) – ISBN 978-5-496-00226-4.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**О. И. Хламина**

В истории дошкольной педагогики, на различных этапах ее развития, проблема формирования геометрических представлений занимала одно из центральных мест. Данная проблема находит отражение в работах А. М. Леушиной, Л. А. Венгер, А. М. Пышкало, Е. И. Щербаковой, А. А. Столяра и многих других [3].

А. М. Леушина отмечает, что у детей дошкольного возраста наблюдается весьма низкий уровень обследования формы предметов, поэтому основную роль в восприятии предмета и определении его формы имеет обследование, осуществляемое зрительным и двигательнo-осязательным анализаторами с последующим объяснением словом [1].

Л. А. Венгер говорит о том, что важно в целом максимально обогатить восприятие, накопить разнообразные представления для того, чтобы создать фундамент для последующего усвоения и использования сенсорных эталонов: прежде всего это действия с предметами (подбор предметов в пары и др.), продуктивные действия (простейшие постройки из кубиков и др.), упражнения и дидактические игры. Задачей педагога является формирование у ребенка умений узнавать в соответствии с эталоном (той или иной геометрической фигурой) форму разных предметов [2].

Е. И. Щербакова считает, что самым важным моментом при ознакомлении детей с формой является зрительное и тактильно-двигательное восприятие формы, разнообразные практические действия, развивающие его сенсорные способности. В организации работы по озна-

комплению детей с формой предмета значительное место занимает показ (демонстрация) самой фигуры, а также способов ее обследования. Для развития у детей навыков обследования формы предмета и накапливания соответствующих представлений организуются разные дидактические игры и упражнения [4].

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что формирование представлений о геометрических фигурах и форме предмета является важной частью математического развития детей среднего дошкольного возраста.

На наш взгляд, формирование геометрических представлений у детей среднего дошкольного возраста будет эффективным, если:

- будут выявлены и реализованы принципы, условия и механизмы формирования геометрических представлений детей среднего дошкольного возраста на основе интеграции образовательных областей;

- будет организована система работы по обследованию геометрических фигур и предметов осязательно-двигательным путём;

- обучение детей будет организовано с применением дидактических игр и упражнений.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад «Светлячок» п. Светлый Светлинского района» и включала следующие этапы: констатирующий, формирующий и контрольный.

На этапе констатирующего эксперимента перед нами ставилась следующая задача – выявить уровень сформированности представлений о геометрических фигурах и форме предметов у детей среднего дошкольного возраста. С этой целью детям предлагалось выполнить ряд заданий на узнавание и называние геометрических фигур; выделение свойств геометрических фигур (форма, цвет, размер).

При оценке ответов детей нами были выделены следующие критерии: полнота и правильность ответа; степень осознанности, понимания изученного; языковое оформление ответа.

В соответствии с критериями были определены следующие уровни сформированности знаний о геометрических фигурах и форме предметов:

- *высокий уровень* – ребенок имеет чёткие представления о геометрических фигурах, самостоятельно определяет и правильно называет геометрические фигуры из предложенных; оперирует свойствами геометрических фигур, предметов (форма, размер, цвет); самостоятельно осуществляет классификацию по 2-3 свойствам, обнаруживает логические связи и отражает их в речи.

- *средний уровень* – ребёнок правильно осуществляет классификацию геометрических фигур по 1-2 свойствам, самостоятельно выделяет признак, по которому необходимо группировать фигуры, но затрудняется в высказываниях, пояснениях; прибегает к помощи взрослого для выражения в речи логических связей.

- *низкий уровень* – ребенок классифицирует геометрические фигуры по 1-2 свойствам, определяет форму предметов, ориентируясь на эталон. Логические связи не устанавливает. Затрудняется в речевых формулировках, касающихся определения свойств.

Проведя обследование детей, мы получили следующие результаты: высокий уровень – 7% детей, средний уровень – 36% детей и низкий уровень – 57%.

На этапе формирующего эксперимента с детьми была проведена система занятий на основе интеграции образовательных областей. Были определены области знаний, интегрирование которых целесообразно и будет способствовать созданию у ребёнка целостного представления об объектах окружающего мира; проанализировано и отобрано такое содержание этих областей, интеграция которого наиболее важна. Мы использовали разнообразные виды деятельности, имеющие возможность интеграции друг с другом (например, драматизация сказки с конструированием из строительного материала, музыкальным оформлением и введением

в активную речь детей номинативной и понятийной лексики), а также ставилась задача определения оптимальной нагрузки различными видами деятельности детей на занятии. Так как одно из важных принципов планирования интегрированного занятия – определение соотношения знакомого и нового материала, был сделан вывод, что новый материал должен основываться на имеющихся и хорошо усвоенных знаниях, что способствует быстрому построению ассоциаций, привлечению ребёнка к решению проблемной ситуации из собственного опыта. Большое значение на проведённых занятиях придавалось развитию у детей коммуникативных способностей как одного из важнейших факторов существования в детском коллективе.

На протяжении всего формирующего эксперимента проводились дидактические игры, направленные на формирование представлений о геометрических фигурах и форме предметов: «Кто больше увидит», «Найди спрятанную фигуру», «Волшебные очки», «Найди ошибку», «Почини одеяло», «Подбери дверь к домику», «Посмотри вокруг», и упражнения: «Назови геометрическую фигуру», «Сосчитай треугольники», «Сосчитай квадраты и прямоугольники», «Найди на рисунке указанное количество фигур», «Из каких фигур состоят флажки», «Помоги художнику», «Составь треугольник», «Составь прямоугольник», «Составь квадрат», «Составь круг», «Найди прямоугольник», «Упражнения со счётными палочками», «Выбери фигуру», «Закрась круги», «Продолжи ряд» и другие.

Формирующий эксперимент показал, что при внедрении системы специально разработанных занятий, основанных на интеграции образовательных областей, внедрении дидактических игр и упражнений, системы по обследованию форм геометрических фигур, предметов, сопровождаемых словесным описанием их формы и обобщениями, у детей лучше формируются необходимые знания и представления о геометрических фигурах и форме предмета.

Формирующий эксперимент показал: дети среднего дошкольного возраста овладевают всеми знаниями о геометрических фигурах и форме предметов, но в процессе поэтапно организованной работы. Предложенная нами серия занятий, дидактических игр, упражнений по обследованию геометрических фигур и форм осязательно-двигательным путем, система разнообразных действий с геометрическими фигурами, моделями геометрических форм позволяет сделать процесс обучения более занимательным, управляемым, у детей устойчивее складываются представления о геометрических фигурах и форме предмета.

Заключительным этапом нашей работы стал контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента – проверка эффективности разработанного комплекса мероприятий по повышению уровня геометрических представлений детей среднего дошкольного возраста. Для определения эффективности проделанной работы нами был использован тот же диагностический материал и те же критерии оценивания детей, что и в констатирующем эксперименте.

Проанализировав ответы детей, мы получили следующие результаты:

– *высокий уровень* сформированности геометрических представлений имеют 57%. Дети правильно и самостоятельно выполнили все задания. Они умеют правильно определять и называть геометрические фигуры и объёмные тела, самостоятельно группировать их, выделяя 2-3 свойства, правильно называть дидактические игры и объяснять правила игры;

– *средний уровень* у 43% детей. Они правильно определяют и называют геометрические фигуры, группируют фигуры по 1-2 признакам, но затрудняются в высказываниях и прибегают к помощи взрослого при выполнении заданий;

– *низкий уровень* не продемонстрировал ни один ребенок.

Таким образом, результаты контрольного среза показали эффективность проведенного нами комплекса мероприятий при формировании представлений о геометрических фигурах.

Проводя планомерную работу, мы пришли к выводу, что работа по формированию геометрических представлений детей не ограничивается только одними занятиями. Значительную часть знаний и умений они усваивают без специального обучения – в повседневном общении

со взрослыми, сверстниками, в ходе игр и упражнений, наблюдений, опытов, в ходе организации работы по обследованию геометрических фигур и моделей геометрических тел.

Главная задача педагога при этом – помочь ребёнку приобрести полноценные знания. Только благодаря комплексной работе по формированию геометрических представлений у детей среднего дошкольного возраста отрабатываются, закрепляются, расширяются их знания, их умения, обогащаются чувства, упрочиваются познавательные интересы, способности. Учитывая индивидуальные особенности воспитанников, мы продумывали варианты заданий таким образом, чтобы их выполнение требовало усилий мысли, воли, напряжения сил, так как без преодоления трудностей не может быть полноценного развития. Организуя деятельность детей, мы заботились о том, чтобы каждый ребёнок эмоционально переживал успешность обучения. Для этого создавались ситуации успеха. Также было отмечено, что отношения в группе улучшились, у детей появилась потребность в анализе своих слов и действий, повысилась культура поведения.

Полученные нами результаты подтверждают гипотезу о том, что формирование геометрических представлений у детей среднего дошкольного возраста будет эффективным, если будут выявлены и реализованы принципы, условия и механизмы формирования геометрических представлений детей среднего дошкольного возраста на основе интеграции образовательных областей, будет организована система работы по обследованию геометрических фигур и предметов осязательно-двигательным путём, обучение детей будет организовано с применением дидактических игр и упражнений.

#### ***Библиографический список***

1. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / А. М. Леушина. – Москва : Просвещение, 1974. – 368 с.
2. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – Москва : Центр педагогического образования. 2008. – 64 с.
3. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие / А. А. Столяр. – Москва : Просвещение, 1988. – 303 с.
4. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – Москва : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

## **8. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПЕРВОКУРСНИКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

**Д. А. Аникеева**

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что у нынешних первокурсников в качестве некоего новообразования структурного центра выступает чувство взрослости. Именно оно является тем качеством первокурсника, которое показывает новую жизненную позицию по отношению к окружающим, себе и в целом к миру.

Ценностные ориентации для первокурсника представляют его индивидуальный набор и путь его деятельности. Человек живет и общается в обществе, поэтому при выборе пути общество не должно оставаться в стороне, оно должно быть неким помощником. Такая позиция микросреды и окружения наиболее важна для бакалавра, который еще находится на этапе становления, формирования, самоопределения [3]. У первокурсников начинает создаваться определенный круг интересов, который является основой ценностных ориентаций студентов младших курсов. Интересы переключаются с частного на общие, причем растет интерес к личным переживаниям и переживаниям окружающих [4]. Процесс формирования ценностных ориентаций у студентов младших курсов – это процесс переведения объективных ценностей в субъективные. Появляется задача развития неосмысленных движущих сил просоциального поведения и внутренних тормозов, которые сдерживают отрицательное действие. На этом принципе и строится концепция свободного воспитания, отказывающаяся от принуждения только в том случае, если развиты неосмысленные внутренние регуляторы поведения. У первокурсников на первом плане стоит удовольствие, которое переживается с помощью правильных поступков, и страдания, которые тоже возникают из-за поступков [2].

#### ***Библиографический список***

1. Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – М., 2014. – 237 с.
2. Бинас, Б. Ценностный аспект проблемы эмоциональной напряженности (психолингвистическое исследование) / Б. Бинас // Психол. журн. – 2012. – № 5. – С. 217-130.
3. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М., 2012. – 272 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск, 2011. – 216 с.

### **ИЗМЕНЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИТоговым Проверочным работам**

**Г. И. Баронова**

Четвёртый год обучения завершает первый этап школьной жизни ребёнка. Четверо-классники – это выпускники начальной школы. Скоро конец учебного года, и детям предстоят итоговые проверочные работы в виде КПР и с 2016-2017 учебного года, в соответствии с письмом Федеральной службы по надзору и контролю в сфере образования и науки от 01.03.2016г.

№ 02-82 «О проведении всероссийских проверочных работ в 2016 году», Всероссийской проверочной работы по русскому языку, математике, окружающему миру.

Как помочь ребёнку подготовиться к проверочной работе? Над этим вопросом работают учителя начальных классов нашей школы.

В течение ряда лет в школе ведется целенаправленная, планомерная, систематическая подготовка к региональному экзамену (РЭ) по этапам.

**Первый организационный уровень подготовки к РЭ.** На первом организационном уровне управления решаются стратегические задачи подготовки и проведения РЭ, *формируется нормативно-правовая база участия ОУ.*

В стратегическом и тактическом плане в подготовке школы к РЭ *ведущая роль принадлежит директору и его заместителю.* От того, насколько полно, целесообразно и конкретно распределены функциональные и должностные обязанности между ними, зависит эффективность управляющей системы.

**Второй организационный уровень подготовки к РЭ** *представлен деятельностью заместителя директора, научно-методического совета.* В их компетенцию входят вопросы, касающиеся организационной стороны деятельности ОУ по подготовке к РЭ. Важным направлением на этом уровне является контроль развития общеучебных и предметных умений и навыков обучающихся. На данном этапе заместитель директора школы составляет план подготовки к региональным экзаменам в 4-х классах, график контрольных работ, оформляет уголок по подготовке обучающихся к РЭ, проверяет папки обучающихся.

Деятельность заместителя директора, ответственного за подготовку к РЭ заключается:

- в разработке алгоритма деятельности ОУ по подготовке к РЭ;
- в составлении аналитического отчета о проведении РЭ;
- в создании совместно с директором благоприятной обстановки, условий для творческого поиска и роста педагогов, применения ими эффективных образовательных технологий;
- в организации методической учебы учителей;
- в организации работы методического объединения;
- в организации малых педсоветов;
- в руководстве работой педагогов;
- в диагностике и мониторинге общеучебных и предметных умений и навыков обучающихся 4 классов;
- в организации тематических родительских собраний;
- в проведении индивидуальных консультаций с обучающимися, родителями, учителями;
- в организации деятельности психологической службы;
- в подготовке тематического стенда «Региональный экзамен»;
- в организации проведения тренировочных и диагностических работ.

При проектировании содержания внутришкольного повышения квалификации педагогических кадров акцент должен в большей степени быть сделан на вопросах управления качеством образования, дидактической, технологической подготовки учителей; формировании четкого представления о структуре и содержании КИМов по предмету; на использовании современных методик диагностики учебных и личностных достижений обучающихся; освоении и внедрении новых информационных технологий в процессе обучения.

Важно помочь учителю обрести уверенность в своих силах и обеспечить успешность прохождения процедуры РЭ его ученикам.

**Третий уровень** представлен деятельностью методического объединения учителей начальных классов.



Представляется целесообразным вынести на заседания методического объединения (МО) рассмотрение следующих вопросов:

- Проблемно-ориентированный анализ результатов работы МО по подготовке и проведению РЭ.
- Содержание деятельности членов МО по подготовке к РЭ.
- Анализ структуры и содержания КИМов по предмету.
- Прогностическая направленность мониторинга качества знаний по предмету.
- Анализ итогов РЭ по предмету и задачи МО по совершенствованию качества образовательного процесса.
- Развитие у обучающихся умений и навыков самоорганизации учебной деятельности.
- Подготовка школьников к рациональному использованию времени на экзамене.

Обсуждение подобных вопросов позволит осуществить своеобразное методическое погружение педагогов в проблему; организовать изучение педагогических, теоретических и практических аспектов проблемы РЭ; раскрыть педагогическую целесообразность проведения РЭ, его гуманистическую направленность по отношению к обучающемуся. В ходе обсуждения проблемы РЭ важно организовать обмен мнениями педагогов по наиболее сложным вопросам, возникающим в ходе подготовки и проведения процедуры РЭ, которые имеют непосредственное отношение к содержанию деятельности каждого учителя, то есть осуществить своего рода проблематизацию его деятельности на разных этапах проведения РЭ. Учитель решает вопросы, касающиеся методики, дидактики и технологии подготовки обучающихся к РЭ.

**Четвертый организационный уровень подготовки к РЭ** представлен *психолого-педагогической подготовкой к РЭ*.

Психолого-педагогическое просвещение всех участников РЭ состоит в предоставлении информации о цели, задачах, принципах, требованиях, правилах и сроках проведения и т. д.

Психолого-педагогическая подготовка всех участников РЭ заключается в работе с учителями, учениками и их родителями, состоящей из формирования положительного отношения всех участников к РЭ, разрешения прогнозируемых трудностей, формирования и развития определенных знаний, умений и навыков, необходимых для РЭ.

**Пятый организационный уровень подготовки к РЭ** представлен деятельностью классного руководителя.

Ключевыми позициями на всех уровнях взаимодействия (с обучающимися, родителями) выступают:

- 1) направленность на формирование позитивного отношения к новой форме аттестации;
- 2) осуществление постоянной связи между субъектами данной системы;
- 3) оказание всесторонней помощи учащимся на протяжении всего периода подготовки к РЭ, во время проведения, а также после окончания процедуры;
- 4) ориентировка учащихся на действие как необходимое и обязательное условие успешного прохождения новой формы аттестации.

Работа классного руководителя с учащимися включает следующие направления:

- формирование у обучающихся позитивного отношения к новой форме экзаменов;
- осуществление постоянной связи между субъектами системы: обучающиеся – родители – учителя-предметники – классный руководитель, с целью выявления неуспешности ученика и содействия в систематическом повторении важнейших разделов дисциплин;
- формирование у выпускников потребности в непрерывном образовании и совершенствовании умения владеть собой в сложных жизненных ситуациях; воспитание самодисциплины, самоконтроля и развитие высокой трудоспособности (формы взаимодействия: беседы, индивидуальные консультации, часы общения);

– проведение индивидуальной работы с отдельными учащимися, группами детей, имеющими проблемы в обучении.

Работа классного руководителя с родителями заключается:

- в оказании необходимой помощи при изучении нормативно-правовой базы РЭ,
- в обсуждении обязательных условий, которые может и должна обеспечить семья для успешного прохождения обучающимся РЭ,
- в обсуждении организации учебной, домашней работы, режим труда и отдыха обучающихся.

Полноценная поддержка выпускников возможна только в том случае, если психологу, педагогам и родителям удастся совместно выработать единую стратегию.

**Шестой организационный уровень подготовки к РЭ** включает в себя деятельность обучающегося. Выпускник должен:

- знать инструкцию по выполнению работы;
- знать критерии оценивания (Шкала перевода результатов в 4 классах);
- уметь рефлексировать свою деятельность по подготовке к экзамену.

В 2016 году в РЭ принимали участие 89 человек из 90. Из них справились на высоком уровне 18 обучающихся (20,2%), на повышенном – 64 учащихся (71,9%), на допустимом уровне – 7 учеников (7,9%), на критическом уровне – 0.

Полученные результаты по ВПР показали, что ученики начальных классов, участвовавшие по модели 1, справились с проверочной работой.

Качество выполнения ВПР по русскому языку составляет 96,67%, по математике – 88,89%, по окружающему миру – 85,56%.

Таблица 1

**Выявленные проблемы и рекомендуемые пути решения**

Выявленные проблемы	Рекомендуемые пути решения
1	2
<b>Проблемы подготовки учащихся в части формирования предметных результатов по русскому языку</b>	
<p>Недостаточный уровень сформированности групп предметных умений по русскому языку, в том числе:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умения распознавать и соблюдать орфоэпические нормы;</li> <li>– умения классифицировать звуки родного языка;</li> <li>– умения распознавать основную мысль текста при его письменном предъявлении, адекватно формулировать основную мысль в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления;</li> <li>– умения составлять план прочитанного текста,</li> <li>– умения распознавать значение слова, адекватно формулировать значение слов в письменной форме, соблюдая нормы построения предложений и словоупотребления;</li> <li>– умения подбирать к слову близкие по значению слова;</li> <li>– умения распознавать части речи в предложении, распознавать грамматические признаки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Включение во все уроки учебных предметов согласно учебному плану заданий на объяснение лексического значения слов, понятий, терминов, употребления их в разных речевых ситуациях;</li> <li>– проведение тематических мини-проектов, связанных с освоением норм употребления языковых единиц;</li> <li>– пополнение и использование «бланка заданий» для учащихся 1-4-х классов, направленных на формирование умений соблюдать в повседневной жизни нормы речевого этикета и правила устного общения;</li> <li>– применение на всех уроках учебных предметов согласно учебному плану практических заданий разных типов на проверку одного и того же умения, групп умений</li> </ul>

1	2
<b>Проблемы подготовки учащихся в части формирования предметных результатов по математике</b>	
<p>Недостаточный уровень сформированности групп предметных умений по математике, в том числе:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умения выполнять построение геометрических фигур с заданными измерениями (отрезок, квадрат, прямоугольник) с помощью линейки,</li> <li>– умения читать, записывать и сравнивать величины (время), используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними (час – минута, минута – секунда);</li> <li>– умения устанавливать зависимость между величинами, представленными в задаче, планировать ход решения задачи, выбирать и объяснять выбор действий;</li> <li>– умения интерпретировать информацию (объяснять, сравнивать и обобщать данные, делать выводы и прогнозы)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Включение в содержание уроков математики заданий, формирующих умения выполнять построение геометрических фигур с заданными измерениями, умения читать, записывать и сравнивать величины (время), используя основные единицы измерения величин в соотношения между ними, устанавливать зависимость между величинами;</li> <li>– включение в уроки математики заданий на работу с источниками информации, представленной в разных формах;</li> <li>– организация «адресной» работы над ошибками,</li> <li>– разработка и использование индивидуальных тематических домашних заданий в соответствии с уровнем и характером затруднений учащегося;</li> <li>– выполнение диагностических заданий, приближенных к ВПР</li> </ul>

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К РАЗВИТИЮ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Т. В. Диль-Илларионова**

В условиях современного образования особое значение имеют вопросы, связанные с воспитанием творческих личностей, способных реализовывать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества.

Дошкольное детство – это период жизни, где творчество можно рассматривать как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение самых разнообразных детских деятельностей (Н. Н. Поддъяков). Приоритетной задачей становления базиса личностной культуры дошкольников является формирование их творческих способностей в художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, танцевальной, театральной деятельности.

Словесное творчество как наиболее сложный вид деятельности детей, с одной стороны, является важным условием, а с другой – эффективным средством развития творческой личности.

В педагогической науке и практике активно разрабатывались и разрабатываются вопросы развития словесного творчества дошкольников. Изучены сущность и специфика словесного творчества, приемы его развития (Л. В. Ворошнина, М. М. Кониная, Л. А. Пеньевская, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, Е. А. Флерина, А. Н. Шибицкая и др.). Доказано, что в основе формирования словесного творчества лежит восприятие художественных произведений (Н. С. Карпинская, Г. А. Куршева, Н. А. Орланова, М. М. Рыбакова, О. С. Ушакова, М. В. Фадеева и др.). Отмечена взаимосвязь словесного творчества и речевого развития детей (Н. В. Гавриш, Л. В. Колунова, А. Н. Ксенофонтова, О. С. Ушакова и др.).

Выделяют следующие взаимосвязанные и взаимодополняющие направления изучения феномена творчества: 1) исследование продукта или произведения культурного творчества, 2) исследование творческого процесса и 3) исследование способности человека к творчеству.

Разработкой первого направления в большей степени занимаются философы. Творчество рассматривается как конструктивная форма деятельности в совокупности сущностного, процессуального и личностного компонентов, обуславливающая появление новых культурных ценностей или продукта, отличающегося новизной, оригинальностью, уникальностью (А. Г. Шумилин и др.)

Результат творчества заключается не только в создании какого-либо продукта, но и в развитии самого субъекта творчества. Степень реализации сущностных сил человека в процессе творческой деятельности становится критерием творчества, то есть творчество – это развитие, которое реализуется в формах человеческой деятельности.

Деятельность является творческой, если продукт творчества имеет общественную значимость. Следует различать объективно новое (новое в контексте истории культуры) и субъективно новое (новое только для автора). Отсюда, творческой является деятельность и тогда, когда продукт имеет лишь личную значимость и ценность (Л. С. Выготский).

Основным является вопрос о возникновении творчества. Движущей силой деятельности, в том числе и творческой, является удовлетворение потребностей личности. В свою очередь, потребности детерминированы культурно-историческими условиями жизни человека (материальными и духовными). В процессе удовлетворения потребностей человек может столкнуться с двумя ситуациями. Первая характеризуется тем, что человек может удовлетворить свои потребности с помощью имеющихся у него средств. В этом случае деятельность довершается по шаблону, стереотипно. Во втором случае человек не обладает средствами для удовлетворения потребностей. Возникает противоречие между потребностями и возможностями для их удовлетворения. Деятельность, направленная на разрешение противоречий, и является творчеством. Разрешение этого противоречия составляет содержание творчества, а удовлетворение потребности – его цель.

Представители второго направления (Д. Н. Лук, Я. А. Пономарев и др.) продолжают развивать трехактную модель творческого процесса, созданную П. К. Энгельмейером (замысел, выработка плана и реализация решения) путем ее дополнения. Творческий акт состоит из нескольких этапов: возникновение проблемы, подготовка к решению, возникновение идеи и, наконец, ее воплощение.

В творческом процессе присутствуют сознательное и бессознательное. Всякая сознательная умственная работа влечет рождение идеи. Но только в том случае, если ключ к решению проблемы уже содержится в неосознаваемом опыте человека (А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев, А. Пуанкаре и др.).

Третье направление в исследовании проблемы творчества – изучение творческих способностей личности – является наиболее разработанным (В. И. Андреев, А. М. Матюшкин, А. П. Тряпицына и др.). Способность к творчеству выступает как степень интеллектуально-мотивационного развития, то есть к творчеству способен любой человек, обладающий развитой общей способностью (Д. Б. Богоявленская). Способность к творческим проявлениям возникает у человека не от рождения, а формируется под воздействием среды, условий общественной жизни, под воздействием воспитания. Это положение позволяет рассматривать творчество как деятельность, способную развиваться в процессе жизни и присущую не отдельным исключительным личностям, а доступную всем при условии развития ее с ранних лет.

Принципиально важным и особенным для определения специфики детского творчества, в том числе и словесного, отличающим его от творчества взрослых, является его субъективная значимость (ценность). Общечеловеческой новизны и ценности продукт детского творчества не несет, но субъективная значимость его огромна. Результат «открытия для себя» – не столько создание нового продукта, сколько изменения в самом ребенке, возникновение у него новых способов деятельности, знаний, умений (Л. С. Выготский, Н. Н. Поддъяков, Т. С. Комарова,

Е. А. Флерина и др.). Следовательно, главная ценность детского творчества заключается в развитии личности ребенка, его творческого потенциала.

Словесное творчество – наиболее сложный вид творческой деятельности детей дошкольного возраста и представляет собой продуктивную деятельность, возникающую под влиянием произведения искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающуюся в создании устных сочинений (О. С. Ушакова). Результатом этой деятельности детей дошкольного возраста являются сочиненные ими рассказы, сказки, стихи, сценарии, игровые диалоги, фольклорные формы и так далее, но значимость самого творческого процесса, творческого акта, является доминирующей по сравнению с творческим речевым продуктом [2].

Для активного и успешного участия детей дошкольного возраста в словесном творчестве необходима психологическая платформа в виде развитого воображения, творческого мышления, образного восприятия, речи во всех ее аспектах. Структура процесса развития словесного творчества в дошкольном детстве включает три этапа: подготовительный (накопление опыта), собственно процесс словесного творчества и заключительный (анализ результата).

Теоретический анализ позволяет отметить, что развитию словесного творчества детей дошкольного возраста способствует развивающая среда, позволяющая педагогу активизировать творческие проявления детей, обогатить их литературным опытом, сформировать у них культуру художественного восприятия. Реализация педагогических условий развития словесного творчества детей дошкольного возраста требует более пристального рассмотрения проблемы подготовки специалиста к развитию словесного творчества детей.

Готовность студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста понимается нами как интегративное образование личности в единстве мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов.

В основе мотивационного компонента готовности лежит осознанное отношение будущих воспитателей к деятельности по развитию словесного творчества у детей как к педагогической ценности, осознание социального смысла и содержания работы по развитию словесного творчества дошкольников, ее роли в развитии творческого потенциала личности ребенка, стремление постоянно совершенствоваться в ней.

Содержательный компонент готовности объединяет совокупность психолого-педагогических и специальных знаний педагога о сущности словесного творчества детей дошкольного возраста, методах, средствах и формах его развития, проектировании, диагностике и реализации процессов развития словесного творчества.

В деятельностном компоненте готовности мы выделяем комплекс профессионально-педагогических умений и навыков: конструктивные (умения анализировать, прогнозировать возможные результаты процесса развития словесного творчества, проектировать его и планировать), организаторские (умения организовывать и управлять процессом развития словесного творчества детей), коммуникативные (социально-перцептивные умения, умения создавать положительное эмоциональное настроение, творческую атмосферу, навыки педагогической техники) и рефлексивные (умения анализировать полученные результаты с точки зрения их эффективности для развития ребенка, обобщать их, вносить необходимые изменения в процесс с целью коррекции).

Данные компоненты обусловлены интеграционными связями и являются основанием для определения критериальной характеристики профессиональной готовности будущего специалиста к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста. На основе теоретического анализа и анализа результатов констатирующего эксперимента мы выделяем следующие уровни готовности студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста: оптимальный, достаточный, допустимый и недопустимый [1].

Процесс формирования готовности студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста – сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс самореализации личности, включающий следующие этапы: подготовительный, в основе которого лежит определение потенциального уровня готовности студентов, создание мотивации к деятельности по развитию словесного творчества детей дошкольного возраста; содержательно-деятельностный, включающий практическое осуществление программы формирования готовности студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста; результативно-оценочный, включающий изучение динамики уровня готовности студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста, оценку достижения цели и решения проблемы, определение перспектив дальнейшего самосовершенствования.

Логика процесса формирования готовности студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста строится по схеме: от субъективного опыта сочинительства к осознанию необходимости раннего развития словесного творчества, к теоретическим обобщениям и практике.

Эффективность формирования готовности студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста обеспечивается путем реализации следующих педагогических условий: 1) ориентация студентов на собственное творчество и развитие словесного творчества детей дошкольного возраста; 2) систематизация, обогащение и интеграция знаний, выработка умений, необходимых для развития словесного творчества детей дошкольного возраста; 3) включение студентов в исследовательскую, практическую и рефлексивную деятельность по развитию словесного творчества детей дошкольного возраста [1].

#### ***Библиографический список***

1. Диль-Илларионова, Т. В. Формирование готовности студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Т. В. Диль-Илларионова. – Орск : Издательство ОГТИ, 2008. – 163 с. – ISBN 5-8424-0369-2.
2. Ушакова, О. С. Закономерности овладения родным языком : развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О. С. Ушакова. – М. : ТЦ Сфера. – 2014. – 288. – ISBN 978-5-9949-0876-1.

### **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

**А. К. Дюсембаева**

Главное содержание ценностных ориентаций – это философские, политические и высоко нравственные человеческие убеждения, а также постоянная привязанность человека и его нравственные основы поведения. В любом обществе ценностные ориентации формируются воспитанием, целенаправленным воздействием.

Ценностные ориентации бакалавра корректируются в процессе его трудовой и учебной деятельности. В ходе профессиональной деятельности личность попадает в общественные отношения с окружающими. Профессиональная деятельность стимулирует формирование и становление личности, а также ценностных ориентаций с помощью новых связей, к которым относится коллектив. Индивидуальные ценностные ориентации взаимодействуют друг с другом и оказывают влияние на коллективные ценности благодаря личностным взаимоотношениям. При благоприятной мотивации развивается профессиональная пригодность, которая сказывается на облике человека, развитии его мышления, речи [4].

На развитие ценностных ориентаций бакалавров оказывают воздействие 2 вида факторов: эндогенные, действие которых определено внутренними причинами, например, болезнь, пол, наследственность); экзогенные, действие которых определено внешними факторами, это воздействие людей на макро- и микросреду. В макросреде развиваются все основные ценности человека, она оказывает воздействие на развитие индивидуальных ценностных ориентаций. Наибольшее воздействие на человека оказывает семья, а также характер отношения в семье и отношение к детям [3].

Таким образом, ценностные ориентации, которые уже сформировались у бакалавров, устанавливают стержень их личности, оказывают большое воздействие на их направленность и содержание социальной активности, общий подход как к себе, так и к окружающим и придают смысл общественной позиции человека. Они являются неким связующим звеном между сознанием человека и объективной социальной средой.

### **Библиографический список**

1. Ананьев, Б. Г. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Б. Г. Ананьев, Л. М. Архангельский. – М. : Наука, 2014. – 213 с. – ISBN 5-272-00315-2
2. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 2011. – 104 с. – ISBN 978-5-89357-221-6.
3. Гаврилюк, В. В. Исследование ценностных ориентаций личности / В. В. Гаврилюк, Е. К. Владимирова // Психологический журнал. – 2011. – № 4. – С. 15-21.
4. Гвайр, М. Проблема ценности и ценностного отношения / М. Гвайр, М. В. Демин // Вестник Моск. ун-та. – Сер. философии. – М., 2015. – 63 с. – ISBN 6-722-15002-3.

## **ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**К. В. Кичигина**

В настоящее время актуальна тема профессионального становления личности, связанного с выбором профессии. Центр профессионального становления личности есть взаимодействие личности и профессии, в котором происходят структурные изменения в личности обучаемого [3].

Личность – это конкретный живой человек, обладающий самореализацией и самоактуализацией [2].

Процессы профессионального самоопределения и самоактуализации протекают по всему пути профессионального становления личности.

Изучая проблемы становления личности, чаще всего обращают внимание на методологическое положение Б. Г. Ананьева: «...развитие личности есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция – образование структур, синтез которых в определенный момент жизни человека выступает как наиболее общая структура личности» [1].

Отечественные психологи, на основе изучения работ зарубежных ученых А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда о проблемах профессионального развития личности определили следующие положения личности [3]: профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность; ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессий и выполнения профессиональной деятельности; процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности; профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, предоставляет личности возможности для самоактуализации; индивидуальная траектория профес-

сиональной жизни человека определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека; знание психологических особенностей профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю [2].

Профессиональное становление личности предполагает потребность в самоопределении и самоактуализации, это длительные процессы развития личности по отношению к будущей профессии и к самому себе как к потенциальному субъекту профессиональной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Проблема профессионального становления личности / Е. Ю. Пряжникова.
2. Проблемы профессионального становления личности / Т. У. Сарсембаев, С. Ж. Кенесов, С. Ю. Кутьенко, А. М. Садыкова, А. Т. Жумабеков.
3. Психологический словарь.

## **РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**О. В. Мазаева**

Первым и важнейшим условием перехода общеобразовательного учреждения на федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования нового поколения является понимание администрацией и педагогическим коллективом сущности и основных принципов новых подходов к организации образовательного процесса и осознание необходимости овладения новыми педагогическими технологиями в условиях стремительно развивающегося общества.

Управленческая деятельность руководителя нашего дошкольного образовательного учреждения направлена на реализацию новой образовательной политики, приоритетом которой является качество образования. Спецификой данной работы является ориентирование на повышение профессионально-личностного потенциала воспитателей, стимулирование их творческого поиска, внедрение разумно обоснованных педагогических инноваций. Однако продуктивное их освоение возможно только при серьезной организации работы по развитию проектной культуры педагогов и внедрению проектных технологий в образовательный процесс ДОУ.

Проектная культура понимается в педагогике и как способ творческой самореализации человека, и как совокупность методик, и как опыт проектной деятельности.

Проектная культура представляет совокупность проектных способов инновационного преобразования педагогической действительности на основе прогнозирования, планирования, конструирования, исполнения (в определенные сроки) и оценки достижения запланированного.

Проблемно-ориентированный анализ развития нашего учреждения за последние 5 лет позволил выявить, что активность педагогов в обновлении и освоении новых технологий в педагогической деятельности недостаточна для обеспечения ФГОС качества педагогической деятельности воспитателей.

Мы отметили монотонность в деятельности педагогов, пассивность, механическое исполнение своих профессиональных обязанностей, снижение творческой инициативы. Работа над внедрением проектных технологий позволила нам интегрировать усилия педагогов, направленных на повышение качества дошкольного образования и освоение инновационных технологий.

В ходе работы по формированию проектной культуры педагогов ДОУ был разработан и реализован алгоритм, включающий ряд этапов. Прежде всего, мы определили уровень готовности педагогов к деятельности в заданном режиме, спланировали практические и обучающие



семинары, деловые игры, психологические тренинги, повышающие эффективность формирования проектной культуры педагогов.

В начале этой деятельности в целях диагностики исходного уровня проектной культуры педагогам было предложено провести его самооценку по десятибалльной шкале.

Анализ результатов, показал, что оценки основных компонентов не превышают уровня 3-4 по десятибалльной шкале. В первую очередь это объясняется непониманием воспитателями сущности метода проектов, недостаточной мотивацией, а также слабым владением проектными компетенциями.

Затем был проведен опрос 40 педагогов нашего ДООУ в рамках научно-практического семинара «Современные технологии проектной деятельности в детском саду». Педагоги выделили проблемы, которые, по их мнению, мешают продвижению метода проектов в ДООУ.

Среди выявленных проблем необходимо выделить ряд ключевых – слабое представление о сути проектной деятельности, недостаток профессиональных знаний по выделенной нами проблеме. На решение этих проблем были направлены основные усилия управленческой и методической работы.

Мы предположили, что активное внедрение коллективной работы педагогов по проектам (по приоритетным направлениям развития детей) обеспечит режим развития образовательного учреждения, наращивание его образовательного потенциала. Произойдет открытая «обратная связь» в управлении. А личностно-ориентированный подход в управлении ДООУ позволит не навязывать идеи сверху, а действовать по творческой инициативе коллектива одновременно по всем приоритетным направлениям развития.

В процессе реализации данных задач мы разработали «Модель развития проектной культуры воспитателя ДООУ», в основу которой легли структурно-функциональные компоненты проектной деятельности (когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный).

Деятельность педагогов была организована в соответствии с «Положением о проектных центрах в ДООУ № 116».

Центры – новая форма организации деятельности педагогических работников ДООУ по разработке и внедрению нововведений, обеспечивающих режим развития ДООУ по приоритетным направлениям (проектам).

Организационная роль деятельности центров принадлежит ДООУ и ведется под руководством проектного совета, его председателя (заведующего ДООУ).

Задачи работы центров:

- разработка и внедрение нововведений в сфере реализации ФГОС ДО, обеспечивающих приоритетные направления развития ДООУ (проекты);
- организация и осуществление на высоком уровне воспитательно-образовательной работы с детьми, методической работы со специалистами, взаимодействия с родителями воспитанников, учреждениями, города, района;
- наращивание образовательного потенциала ДООУ; повышение качества образовательной работы педагогов ДООУ; повышение творческого профессионального потенциала педагогов.

Центры создаются по приоритетным направлениям развития (проектам) ДООУ, например: проект «Познание» (познавательное развитие детей); проект «Эстетика» (художественно-эстетическое развитие); проект «Здравствуйте» (социально-коммуникативное развитие); проект «Физкульт – Ура» (физическое развитие); проект «Речеветик» (речевое развитие). Основное содержание деятельности центров – разработка замысла, планирование, распределение обязанностей для эффективного достижения поставленных целей, реализация проекта, рефлексия.

Следующим шагом в развитии проектной культуры педагогов стала организация целенаправленного обучения педагогов по разработанной системе, проведение тренингов, обеспечение практического участия каждого педагога в работе той или иной группы.

В ходе проектной деятельности возникли новообразования, системные изменения, которые обеспечивает сама проектная деятельность.

Новообразованиями проектной деятельности ДОУ № 116 стало: обновление содержания методической службы; разработка новой структурно-функциональной модели методической работы; повышение творческой инициативы педагогов; ускорение роста молодых специалистов, благодаря наставничеству внутри проектной группы.

Результаты проделанной работы позволяют сделать вывод о том, что данная деятельность меняет статус педагога, его образовательные функции, повышает уровень профессионально-педагогической компетентности, способность к развитию умений мобилизовать свои профессиональные компетенции в конкретной образовательной ситуации, готовность к постоянному профессиональному росту.

### **Библиографический список**

1. Евдокимова, Е. С. Проект как мотивация к познанию / Е. Евдокимова // Управление ДОУ. – 2005. – № 3. – С. 18.
2. Юшков, А. Проектная деятельность как способ самоизменения / А. Юшков // Детский сад – Управление. – 2003. – № 15-16. – С. 16.
3. Юшков, А. Проектная деятельность: общие принципы / А. Юшков // Детский сад – Управление. – 2003. – № 15-16. – С. 15.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

**О. В. Настасенко**

Среди современных требований к педагогическим работникам, выдвигаемым в настоящее время, выделяется сформированность умений решать сложные задачи воспитания и обучения учащихся, реализовывать проектировочную деятельность для создания эффективной образовательной среды, работать как с одаренными детьми, так и с учащимися, имеющими разные формы трудностей обучения.

Требования к профессиональной квалификации учителя сформулированы в профессиональном стандарте педагога, введение которого на территории всей страны отложено до 2019 года. В настоящее время профстандарт проходит свою апробацию в 43 субъектах Российской Федерации. Тем не менее, на наш взгляд, уже сейчас важно предпринимать определенные шаги в школах, обеспечивающие создание необходимых условий для его введения и эффективной реализации.

По мнению Н. В. Долгоаршинных, «разработка и применение профессиональных стандартов позволяет унифицировать требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности педагогических работников, обеспечивает международную, межотраслевую и внутриотраслевую сопоставимость квалификаций» [1].

Профстандарт направлен на решение различных целей как общегосударственного масштаба, так и личностного, касающегося каждого педагога. Выделим лишь наиболее важные из них:

- профстандарт станет индикатором уровня квалификации педагогических работников, он будет способствовать независимой ее оценке;
- профстандарт будет способствовать развитию образовательной среды;
- на его основе будет возможным эффективная проверка качества образования.

На индивидуальном уровне учителя получают весь комплекс требований к реализации ими деятельности, а также инструмент, позволяющий определить стратегию развития собственного мастерства и повышения квалификации.

Без сомнения, учителя должны быть подготовлены, что предполагает их ознакомление с требованиями стандарта. Педагогический коллектив школы и администрация могут использовать специальные методы, которые будут ориентированы на профстандарт, но также и влиять на общее повышение профессионального мастерства учителей. К одному из таких приемов относятся индивидуальные траектории развития профессионального мастерства педагогических работников.

Индивидуальные траектории создаются на основе учета совокупности личностных и профессиональных компетенций педагогов. В них отражена динамика их развития и совершенствования, определены те конкретные знания и умения, формирование которых в каждом конкретном случае будет влиять на достижение учителем требуемого уровня.

Подчеркнем, что индивидуальные траектории являются, прежде всего, стимулом к активизации саморазвития, самосовершенствования педагогов. Как указывает Е. А. Сиденко, «в настоящий момент много внимания уделяется формированию у учащихся умения учиться, самообразованию, педагог должен соответствовать тем же требованиям» [3]. Ключевой становится идея развития и пополнения знаний на протяжении всей жизни, педагог должен стать примером для учащихся. «Невозможно научить тому, чего не умеешь и не любишь делать сам: таким образом, главное профессиональное качество, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, это стремление к развитию» [3].

Также индивидуальные траектории должны отражать особенности системы педагогической деятельности, в которой выделяются такие категории, как обучение, воспитание, развитие. Обучение и воспитание становятся определяющими требованиями для расширения методик и технологий обучения, углубления знаний в области преподаваемого предмета. Таким образом, при разработке индивидуальных траекторий важно учитывать их направленность на повышение профессионального мастерства учителя в этой области.

Особое место в профессиональном стандарте занимает раздел развития, в котором перед педагогом ставятся задачи выявления и решения проблем, возникших у школьников. В данном случае важно подчеркнуть, что в школах для решения подобных проблем часто привлекаются более узкие специалисты, такие как психологи или логопед. А учитель в современных условиях не обладает высоким уровнем сформированности данных умений. Именно поэтому при разработке индивидуальных траекторий, на наш взгляд, важно предусмотреть специальную подготовку учителей для решения подобных задач. Тогда к моменту введения профстандарта учителя будут соответствовать его требованиям.

Индивидуальные траектории должны быть сосредоточены на особых требованиях к компетенции учителя, которые выдвигаются профстандартом. Это, например, относится к степени владения ИКТ-компетентностью, которая дифференцируется в соответствии с общепользовательским, общепедагогическим, предметно-педагогическим уровнями.

Для того чтобы разработка индивидуальных траекторий развития педагогического мастерства носила эффективный характер, необходимо учитывать взаимосвязь трех основополагающих документов, детерминирующих основные характеристики педагогической деятельности в современных условиях. Это Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС общего образования, Профессиональный стандарт педагога. Во всех трех документах,

например, указывается на обязанности педагогических работников осуществлять деятельность на высоком педагогическом уровне, что предполагает не только преподавание предмета, курса или дисциплины, но также и разработку программ учебных дисциплин. В целом деятельность учителя должна обеспечивать создание образовательной среды, в которой учебный процесс будет эффективным, качественным.

Как известно, профстандарт будет лежать в основе проведения аттестации педагогических работников, что является еще одним фактором опоры на индивидуальные траектории для развития профессионального мастерства учителей. Пока не совсем ясна система квалификационных категорий и средства их диагностики. Но, как отмечает Н. В. Долгоаршинных, «на данный момент существует бесконечное многообразие и вариативность содержания и форм аттестационной экспертизы профессиональной деятельности учителей, ... на сегодняшний день не существует механизмов внедрения профессионального стандарта педагога в региональные системы аттестации» [1]. Данные вопросы требуют принятия соответствующих решений, а их поиск происходит в ходе апробации существующей модели стандарта. В то же время отмечают, что «профессиональный стандарт предусматривает дифференциацию квалификационных уровней, что способствует мотивации к карьерному росту, так как соответствие той или иной категории находится в прямой зависимости от оплаты труда педагога. Оценка квалификации производится с помощью профессионального экзамена» [2].

В соответствии с имеющимися требованиями к уровню сформированности педагогической компетентности и ее компонентов, при разработке индивидуальных траекторий педагогического развития учителей мы разграничиваем следующие направления, которые должны быть учтены и отражены в плане саморазвития:

- педагогическая направленность, включающая конкретные мероприятия, способствующие расширению возможностей педагога более эффективно преподавать свой предмет; это могут быть курсы повышения квалификации, участие в круглых столах, методических объединениях и тому подобном, то есть во всех тех мероприятиях, направленных на повышение уровня преподавательской деятельности;

- научно-методическая направленность открывает перед педагогом возможности выступить автором собственного педагогического опыта, познакомить коллег с теми нововведениями, которые имеются, это может проходить на разных уровнях: как школьном, так и муниципальном или региональном. В данном случае особую роль играет публикационная активность учителя, его участие в разных педагогических конкурсах;

- инновационно-техническая направленность, предполагающая владение информационными технологиями и их использование в педагогическом процессе. Важно отметить, что учитель должен постоянно совершенствовать свой уровень использования современных технологий, это объясняется постоянным развитием и обновлением технической базы школ, а также опорой учителя на распространенные формы общения школьников, например, чаты, группы и тому подобное в сети интернет, а также на мобильных устройствах;

- творческая направленность показывает креативный потенциал, используемый для организации учебного процесса. В данном случае важно, чтобы креативность опиралась на научные представления, не противоречила образовательному процессу, была доступна учащимся и влияла на активизацию усвоения учебного материала, на психологический климат на уроке, а также на психические познавательные процессы школьников. В плане знакомства с творческим подходом как составной части индивидуальной траектории развития педагогического мастерства, могут использоваться разработки ведущих учителей, представленные в сети интернет, а также во всероссийских журналах по предметным направлениям;

- психологическая направленность указывает на повышение уровня знаний в области психологии личности, возрастной психологии, психологии обучения с целью их практического

применения для коррекции учебного процесса, внесения необходимых изменений в соответствии с индивидуальными, психологическими и другими особенностями учащихся.

Подводя итог, мы приходим к выводу о том, что достижение требований профстандарта является необходимым условием реализации деятельности любой школы. Для эффективной подготовки к периоду введения профстандарта на территории Российской Федерации школа может опираться на модель индивидуальных траекторий развития педагогического мастерства, которые определяются в соответствии с новыми требованиями. Следование индивидуальной траектории развития педагогического мастерства каждым педагогом является условием достижения необходимых требований. Как показывает практика внедрения модели индивидуальных траекторий развития педагогического мастерства, разработанной в МОУ СОШ № 8 г. Пятигорска, это эффективная технология повышения качества образовательной деятельности на основе мотивации педагогических работников к профессиональному росту, проводимому, в свою очередь, с учетом новых требований профессионального стандарта педагога.

### **Библиографический список**

1. Долгоаршинных, Н. В. Профессиональный стандарт педагога как инструмент реализации стратегии образования / Н. В. Долгоаршинных // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Издательство Академии социального управления, 2015. – С. 893-900.

2. Непрокина, И. В. Профессиональный стандарт как инструмент повышения качества профессиональной деятельности педагогов / И. В. Непрокина, Т. С. Пчелинцева // Общество : социология, психология, педагогика. – 2016. – № 4. – С. 101-103.

3. Сиденко, Е. А. О пути внедрения профессионального стандарта педагога на основе создания организационной культуры организации / Е. А. Сиденко // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 4. – С. 62-64.

## **ТЕХНОЛОГИЯ АУДИТА КАК КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

**И. Н. Павленко**

Современный этап развития системы образования предполагает использование таких методов и приемов организации учебной деятельности, которые соответствуют требованиям общества. Данные особенности отражаются не только на уровне ученика как субъекта образовательного процесса, но и учителя. Для организации эффективного учебного процесса учитель должен развивать профессиональную компетентность, расширять знания, осваивать новые технологии. Он должен чувствовать новые направления деятельности и знакомиться с ними, чтобы решить для себя необходимость их использования на практике.

Одним из эффективных путей повышения профессионального мастерства учителя является индивидуальная траектория профессионального развития, которая разрабатывается с учетом индивидуальных особенностей учителя, его психологического настроения, черт эмоционально-волевой сферы. Важную роль при разработке траектории также играет предметная направленность, что определяет возможности и целесообразность участия в разных курсах, мастер-классах, конференциях и т. п.

Применение индивидуальных траекторий в школе как комплексного средства повышения качественного уровня педагогического коллектива становится важным административным шагом, эффективность которого находится в непосредственной зависимости от мотивации пе-

дагогических работников, общего климата в коллективе, настроя на повышение педагогического мастерства.

С другой стороны, администрация школы в ходе реализации индивидуальных траекторий педагогическими работниками должна учитывать значительную роль саморазвития и совершенствования учителей. То есть траектории предполагают опору на внутреннюю мотивацию, желание и готовность осваивать знания, осознание необходимости собственных усилий для этого. В связи с этим появляются проблемы контроля деятельности педагогических работников, степени реализации ими собственных индивидуальных траекторий развития.

Для решения данной проблемы администрация школы может использовать такой прием, как внутренний педагогический аудит. Вообще, аудит – независимая оценка качества продукта и (или) результатов деятельности ответственных лиц. Целью аудиторской проверки является «выражение мнения аудиторов о достоверности сведений, получаемых в процессе аудита. Это определение аудита дает возможность осуществлять аудиторскую деятельность вне финансовой сферы» [4]. Аудит рассматривается как систематический документируемый процесс по анализу процесса совершенствования педагогического мастерства педагогическими работниками и консультирования их как фактора более эффективной организации этой деятельности.

Внутренний мониторинг мероприятий, которые выбирают для себя учителя в целях повышения мастерства, может рассматриваться как часть системы внутришкольного аудита. Это связано с оценкой кадрового потенциала, степени обеспечения кадровыми ресурсами для организации эффективного образовательного процесса.

А. П. Иванова отмечает, что аудит «с позиций личностно-ориентированного подхода должен рассматриваться как инструмент, при помощи которого осуществляется признание результатов их труда, как канал для контакта руководства и учителя, как условие, при котором учитель воспринимается как ответственный работник, и, наконец, как стимул повышения его профессионализма и результатов педагогического труда» [2]. Следует подчеркнуть особую роль образовательного аудита как средства повышения качественных характеристик деятельности учителя. Аудит рассматривается как технология, направленная на мониторинг и верификацию эффективности деятельности преподавателя по развитию собственного профессионального мастерства.

Особенностью аудита, как известно, является его независимость. В рамках школы независимость процедуры может быть обеспечена при помощи привлечения всего преподавательского коллектива и проведения аудита на основе различных групп, осуществляющих, но в то же время и подвергающихся аудиту. Коллектив педагогов должен быть мотивирован к выявлению достоверной и надежной информации, что достигается посредством создания особого климата и настроя на повышение качества преподавательской деятельности. Л. И. Дворкина считает, что «внедрённая система аудита повышает доверие заинтересованных сторон, их уверенность в рациональном использовании ресурсов, повышающих преподавательское мастерство, оптимизации рисков деятельности педагогов, а также «прозрачности» образовательного учреждения» [1]. Последнее, может, например, касаться материального стимулирования педагогических работников, что определяется на основе и по результатам аудита.

Педагогический аудит определяется нами как своеобразная форма экспертизы, в ходе которой выявляются результаты реализации индивидуальной траектории профессионального развития. Также обязательной частью аудита является рефлексия, которая выявляет противоречия, затруднения и барьеры, возникающие в процессе выполнения намеченных мероприятий, повышающих профессиональное мастерство педагога. Кроме того, в процессе аудита целесообразно проводить консультирование педагогических работников по коррекции выбранной траектории, ознакомление с новыми появляющимися возможностями для расширения опыта.

К основным процедурам аудита относятся диагностика, на основе которой складывается общее впечатление о динамике профессионального развития как индивидуальной характеристики, а также на уровне всего коллектива. Также в процессе аудита применяется форма самодиагностики – отчет о собственных результатах деятельности. Так называемый самоотчет проводится в соответствии с теми направлениями деятельности, по которым разрабатывается индивидуальная траектория – это и научно-методическая деятельность, и творческая, и активность педагога, направленная на передачу собственного опыта.

Проведение аудита осуществляется на основе методических рекомендаций, с которыми ознакомлены все педагогические работники. Основными принципами проведения аудита являются принципы уважения и доверия, что не может быть совмещено с тотальным контролем и жесткой иерархией. Выбор аудита в качестве формы контроля индивидуальной траектории должен быть основан на взаимном доверии руководителя и работника.

В ходе аудита обязательными этапами деятельности являются:

- определение целей аудита, например, аудит может проводиться по общим показателям, а может учитываться какая-либо одна составляющая (участие педагогических работников в конкурсах, конференциях и т. п.);
- конкретизация степени выборки;
- выявление гарантий достоверности предлагаемых самоотчетов;
- выявление причин затруднений и консультация педагогических работников по повышению эффективности реализации индивидуальной траектории повышения педагогического мастерства.

Этапы деятельности должны быть конкретизированы до отдельных процедур и критериев определения качественных характеристик по результатам аудита. Эти процедуры должны обладать «прозрачностью», что позволит каждому преподавателю осуществлять, в том числе, и самодиагностику.

Обратим внимание на то, что аудит индивидуальных траекторий повышения педагогического мастерства проводится по определенному плану, в котором указаны сроки проведения проверок и группы учителей (аудиторов), которые готовят собственные отчеты, представляют портфолио. Программа аудита регулярно анализируется и корректируется, в нее включаются необходимые консультации по итогам проведения диагностики.

Основными принципами педагогического аудита являются:

- принцип ответственности,
- принцип сбалансированности,
- принцип своевременного сообщения об отклонениях,
- принцип интеграции,
- принцип соответствия контролирующей и контролируемой систем,
- принцип постоянства,
- принцип комплексности,
- принцип согласованности пропускных способностей различных звеньев системы внутреннего контроля [5].

Аудиторы разъясняют индикаторы эффективности и качества процесса повышения педагогического мастерства. Они осуществляют анализ динамики данного процесса, для чего работают с каждым учителем. В распределении коллектива важно учитывать «аспект психологической совместимости аудиторов и педагогов (социально-психологические барьеры только мешают продуктивной работе)» [3]. Кроме того, представляется возможным использовать разделение учителей на основе тех предметов, которые они преподают.

Таким образом, аудит является важной стратегией повышения системы качества образовательного учреждения. Обращение к данной форме является мотивирующим фактором как

для самих педагогических работников, так и для администрации школы. Конечно, при проведении аудитов мы сталкиваемся с существенными трудностями, так как не разработана методология мониторингового исследования, трудно поддаются отбору показатели и индикаторы, применяемые учителями при разработке индивидуальной траектории. В данном контексте мы считаем важным ориентироваться на профессиональный стандарт педагога, так как требования, изложенные в нем, являются определяющими. Их выполнение рассматривается как обязательный компонент деятельности, составляющая часть качества.

Таким образом, аудит является эффективной технологией для комплексной оценки индивидуальной траектории профессионального развития педагогических работников. При использовании данной технологии администрация школы должна ориентироваться на составляющие, этапы, характеристики диагностических процедур и учитывать, что сама по себе диагностика не обеспечивает повышения качества, а важно предусмотреть проведение консультирования учителей с целью более повышения эффективности данного процесса.

### **Библиографический список**

1. Дворкина, Л. И. Актуальность и перспективы внедрения системы внутреннего аудита в образовательном учреждении / Л. И. Дворкина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 39-43.
2. Иванова, А. П. Аудит как способ реализации личностного и профессионального роста учителя в современной школе / А. П. Иванова // Учёные записки ЗабГУ. Серия : Педагогика и психология. – 2010. – № 5. – С. 144-149.
3. Иванова, С. Н. Внутришкольный аудит урока как механизм перехода на новые образовательные стандарты и управления качеством образования в школе / С. Н. Иванова, И. Г. Никитин // Пермский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 46-52.
4. Педынина, Е. И. Образовательный аудит в системе мониторинга учреждений довузовского профессионального образования / Е. И. Педынина // Вестник БГУ. – 2011. – №15. – С. 63-68.
5. Хахонова, Н. Н. Принципы построения системы внутреннего контроля в образовательных учреждениях / Н. Н. Хахонова, Т. В. Плахотя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5 : Экономика. – 2010. – № 2. – С. 98-104.

## **СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДАМ**

**И. С. Побережная**

Возможности олимпиады велики, они позволяют не только школьникам, но и учителям проверять и критически оценивать свои возможности, определяться в выборе дальнейших путей образования. Если сравнивать с конкурсами, написанием исследовательских работ, то олимпиады охватывают более значительный круг знаний по тому или иному школьному курсу и способствуют формированию эрудиции, что является важным для любого учителя.

Подготовка к предметным олимпиадам является одним из направлений реализации программы «Одаренные дети» и осуществляется согласно плану.

На основе собственного опыта можем предложить *систему подготовки* к олимпиадам:

1. Отбор учащихся, выявляющих общие и определенные способности по предмету.

Идеальным контингентом для подготовки являются высокомотивированные учащиеся, высокий уровень их как общих, так и специфических способностей, умение работать с различными источниками знаний, осуществлять многовариантные решения поставленных проблем. Отбор осуществляется в ходе наблюдения на уроках, организации исследовательской деятельности, проведения внеклассных мероприятий.



С первого класса постепенно создается банк данных одаренных детей, проводятся диагностики. Со второго класса учащиеся привлекаются к участию в традиционных (очных), а также дистанционных интернет-олимпиадах по всем предметам. К четвертому классу появляется резерв из 3-4 учащихся, способных защищать честь школы на муниципальном этапе олимпиады. Происходит создание творческой группы, команды школьников, готовящихся к олимпиадам.

2. Базовая школьная подготовка по предметам. УМК системы развивающего обучения Л. В. Занкова даёт такую возможность.

3. Включение разноуровневых заданий повышенной сложности на уроках, в контрольных работах.

Как правило, участники олимпиад на уроках получают индивидуальные задания олимпиадного уровня сложности, это касается и домашних заданий.

4. Самоподготовка – чтение научной и научно-популярной литературы, самостоятельное решение задач, поиск информации в Интернете и т. д.

5. Подготовка к олимпиаде через внеурочную деятельность: элективы, конкурсы, участие в Декаде начальной школы и «Недели наук». Так, реализация курса «Эрудит» способствует привлечению обучающихся к участию в конкурсной деятельности. Программа курса представляет систему интеллектуально-развивающих занятий для учащихся начальных классов.

В рамках декады «Фестиваль знаний» сначала проводим олимпиаду в классе, даём возможность поучаствовать всем. Далее среди учеников отбираем сильнейших на школьный тур. К городской олимпиаде учителя готовят *победителей* внутришкольных олимпиад. Для подготовки к городскому туру олимпиады требуется разработка индивидуальной программы для каждого участника, в ней учитывается степень его владения фактическим материалом по разным разделам того или иного школьного курса, уровень сформированности познавательной самостоятельности, особенности мышления и творческий потенциал, а также другие факторы.

*Практические рекомендации к выполнению заданий олимпиады для детей:*

1. Быстро проработай самые лёгкие задания, после чего переходи к более сложным.

2. Постарайся выполнить все задания.

3. Не трать время на очень сложные вопросы. Если тебе кажется, что один из двух ответов правильный, выбери его и иди дальше.

4. Если видишь, что время почти вышло, а ты не успел ответить на все оставшиеся вопросы, выбери один из ответов, просмотрев ответы «наискосок».

5. Иногда ты не знаешь ответ, но у тебя есть необъяснимое чувство, что один из предполагаемых вариантов правильный. Это и есть интуиция. Проверь, как она работает на материале тренировочных олимпиад.

6. Учись распределять время правильно. Убедись, что ты правильно понял вопрос.

7. Набросай основные идеи, раскрывающие главную мысль.

8. Не размышляй о том, согласятся ли с твоим мнением проверяющие. Главное – осветить вопрос со всех сторон и представить свои аргументы.

*Рекомендации для учителей:*

1. Подготовка к олимпиадам должна быть *систематической*.

2. Учитывать *преемственность* при переходе от начальной школы к среднему звену: увидеть одаренного ребенка и вести его дальше; разработать инструментарий и индивидуальные траектории развития ребенка, ввести Портфолио.

3. Работать над проблемой: *олимпиада – не самоцель*, а систематическое развитие способностей учащихся в ходе учебного процесса для решения его самоопределения в дальнейшем и его желание участвовать в олимпиаде.

4. Проводить *обмен опытом* по целенаправленной подготовке к олимпиадам всех уровней. На наш взгляд, *главными трудностями* в достижении хороших результатов на олимпиадах городского и регионального уровней являются:

– *выявление* именно одарённых (нестандартно мыслящих) детей, а не тех, которых можно «натаскать». А во многих классах нельзя найти и вторую группу;

– как правило, во многих олимпиадах принимают участие *одни и те же дети* (одновременно и в гуманитарных, и в математических). Подготовка ко всем предметам занимает много времени и сил, а значит, качество теряется;

– организация *индивидуальной подготовки* в рамках внеурочных занятий. Оставлять после уроков дополнительно – перегруз, у многих кружки вне школы. Соответственно, даем задание на дом, надеясь на помощь родителей.

Заслуживает внимания опыт тех школ, в которых один учитель начальных классов на протяжении нескольких лет готовит команду по одному предмету (на городской и региональный уровни). Каждый учитель всё равно любит какую-то одну область, в которой у него больше знаний, она интересна ему. За годы работы он набрал множество интересных заданий как олимпиадного характера, так и познавательного. Но осуществить такую форму достаточно сложно.

Таким образом, можно сделать вывод, что система работы при подготовке к олимпиадам предполагает взаимосвязь четырех составляющих: *семья, дети, педагоги, психологическая служба*, каждая из которых вносит свой вклад в создание именно развивающей среды для одаренных и способных детей.

#### **Библиографический список**

1. Белицкая, Н. Г. Школьные олимпиады. Начальная школа. 2-4 классы / Н. Г. Белицкая. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 128 с.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учебник для студентов пед. училищ и колледжей / И. П. Подласый. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 399 с.

4. Система развивающего обучения младших школьников по методике Л. В. Занкова. Часть 2. Учебное пособие для учителей начальных классов / ред.-сост. А. Я. Горбылева, Н. В. Нагорнов. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996 – 120 с.

5. infourok.ru>...na...klassov...mladshih-shkolnikovzachem...s8ach.narod.ru>docum/odar-17.doc

6. pedportal.net>Младшая школа>Материалы мо>...-mladshih-shkolnikov-k...

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**О. Н. Сахановская**

Определение старшекласников с будущей профессиональной деятельности является одной из форм личностного самоопределения и характеризуется процессом приобретения, а также поиском профессии, анализом личных возможностей, способностей в сопоставлении с требованиями профессии. Достигая 15 лет, перед старшекласником встает сложность выбора профессии. Зачастую профессиональные намерения неопределенные, а профессионально ориентированные мечты, а также романтические устремления в реализации невозможны.

На момент окончания школы выпускники из фантастических, воображаемых профессий выбирают наиболее приемлемые и реальные варианты. Дети понимают, что правильный выбор профессии дает успех и благополучие. Оценивая свои возможности и способности, престижность профессии, социально-экономическую ситуацию, старшекласники самоопределяются в получении профессионального образования. Они составляют треть старших лиц, до-

стигших подросткового возраста, которые поступают в учреждения среднего и начального профессионального образования, а другие вынуждены приступать к самостоятельной трудовой деятельности.

Таким образом, для старшеклассников учебно-профессиональное самоопределение выступает как осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки. Профессиональное самоопределение личности в ранней юности играет одну из основных задач. Зачастую планы подростка очень аморфны, расплывчаты, представляют характер мечты.

### **Библиографический список**

1. Андерсон, Г. В. Проблема профессионального самоопределения учащихся старших классов профильной школы / Г. В. Андерсон // Проблема современного образования в школе и вузе : сборник материалов международной конференции. – Ульяновск : УлГПУ, 2004.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аватар, 2004. – 395 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения молодежи / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, 2006. – 283 с.

## **К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

**Н. А. Смирнова**

Социальный педагог – профессия новая. Социальный педагог осуществляет социально-педагогическую деятельность со всеми категориями населения: с детьми, подростками, молодежью, взрослыми.

Социальный педагог является связующим звеном между клиентом и его окружением, посредником в системе взаимодействия личности, семьи, общества. Он оказывает влияние не только на клиента, но и на групповое общение, на ситуацию в социуме. В связи с этим к социальному педагогу предъявлены высокие требования, которые основываются на знании этических норм и профессиональных умениях.

Сфера социальной работы многообразна, деятельность людей данной профессии определяется многоаспектностью решения проблем и задач. Успех этой деятельности, как известно, определяется профессионализмом личности специалиста, соблюдением им этических принципов и норм, наличием готовности к деятельности и развитости определенных профессиональных и личностных качеств.

В основе личностной характеристики лежит критерий способности функционировать в социальной среде, в сфере межличностных отношений, в системе «человек – человек». Профессионал, занимающийся социальной работой, находится в гуще социальной жизни, несет ответственность как за конкретного человека, так и за состояние сообщества, в котором он работает, и общества в целом. При этом социальные условия и состояние общества влияют не только на характер проблем, которые призван решать в своей деятельности специалист, но и на его личностные особенности. Выход на профессиональный уровень постановки социальной педагогической работы в стране обуславливает избрание этой профессии людьми, обладающими особыми личностными качествами. Обязательные качества этого специалиста – эмпатийность, психологическая грамотность, деликатность, тактичность. Человек, избравший эту профессию, должен быть гуманистом, обладать хорошими коммуникативными и организаторскими качествами, высокой духовной и общей культурой [4].

Социальный работник должен владеть немалым арсеналом умений, навыков, обладать глубокими знаниями в области наук о человеке. Знание теории, методики и технологии социальной работы, умение их профессионально применять в сочетании с соответствующими личностными особенностями, качествами и свойствами могут рассматриваться как готовность к профессиональной деятельности. Специалист должен уметь: организовать деятельность и сотрудничество детей; владеть некоторыми приемами артистизма, речью, дыханием, ритмом и постановкой голоса, мимикой и жестами; находить в беседе тот тон и язык, который даст возможность говорить с нищими и алкоголиками, наркоманами и проститутками или с попавшим в беду ребенком. Не просто говорить, а убедить и повлиять.

Начинающего педагога к мастерству приводит педагогическая техника, выработанные навыки. Это значит – умение понять воспитанника, а это знание психологии общения, отношений, педагогической психологии. Речевые умения: знать особенности языка, знать, как воспринимается твоя речь, как она развивается; умение выразить свое отношение к поступку, к человеку, свое эмоциональное отношение; и в то же время владение навыками самоконтроля, самоанализа, самонаблюдения.

Необходимыми и достаточными условиями формирования личности социального педагога являются следующие качества: профессиональная направленность личности, профессиональное мышление, профессиональное самосознание.

Итак, профессиональное мастерство базируется на фундаментально общей, общекультурной подготовке и обеспечивается единством общего и профессионального развития личности.

### **Библиографический список**

1. Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П. Д. Павленок. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 560 с.
2. Социальная работа : введение в профессиональную деятельность : учеб. пособие / отв. ред. А. А. Козлов. – М. : КНОРУС, 2005. – 368 с.
3. Социальная работа : учеб. пособие / В. И. Курбатов, В. Д. Альперович, П. Я. Циткилов, Л. А. Кайгородова ; под ред. В. И. Курбатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 480 с.
4. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.

## **ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Е. А. Тюмайкина**

В настоящее время социально-экономическая ситуация становится всё динамичнее. Кардинально изменился рынок труда. Постоянно идет поиск и отбор высококвалифицированных специалистов. Развитие экономики обусловило необходимость профессиональной мобильности и конкурентоспособности работников. Системообразующим фактором психологии профессий является взаимодействие личности с профессией: выбор, качество освоения, содержание деятельности, восхождение к вершинам профессионализма, профессиональное становление.

В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает важное место. Выбор профессии или профессиональное самоопределение – основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни.

Проблема профессионального становления стала актуальной в начале XX века. До этого времени свободного выбора профессии не было. Профессиональная жизнь людей ограничивалась сословными традициями, а также патриархальным укладом общества. Промышлен-

ная революция привела к возникновению рынка труда и новых профессий. Новые орудия и средства труда потребовали квалифицированных работников, способных качественно и производительно выполнять трудовые функции в течение многих лет. Актуальным становится выбор профессии. Ядром профессионального становления личности считают взаимодействие личности и профессии. В процессе освоения профессии происходят структурные изменения и в личности обучаемого. В своей фундаментальной основе «профессия» – это также и психологическое понятие, если его рассматривать как частное выражение деятельности или как область приложения сил человека, как социально фиксированный трудовой пост, как система выполняемых человеком трудовых функций, как определенная квалификация, опытность специалиста и, наконец, как общность людей, занятых определенным родом деятельности. Этимологически слово «профессия» восходит к латинскому *profiteri* – «говорить публично», что осмысливалось в свое время как «объявить другим о своем деле, занятии, специальности». Для чего же объявлять? Чтобы кто-то узнал в продукте моей деятельности предмет своей потребности, чтобы установился диалог, состоялся обмен ценностями, удовлетворение потребностей. В условиях быстро обновляющейся жизни современного общества совершенствование профессионального образования любого типа и уровня предполагает постоянное моделирование и даже проектирование соответствующей трудовой деятельности. Бурное развитие науки и техники требует большого количества специалистов, способных решать творческие задачи, умеющих мыслить самостоятельно, принимать нестандартные решения в нестандартной ситуации, отвечать за свои действия, что необходимо в условиях демократического строя, к построению которого мы стремимся.

На этапе вступления в самостоятельную жизнь, в период освоения профессии, в психологии человека происходят существенные изменения. Они затрагивают основные формы и направления психического развития индивида, его сознания, деятельность, личность в целом.

Традиционные подходы к личности, культивировавшиеся долгие годы в отечественной науке и практике, рассматривали в основном только вопросы, её формирующие, исходя при этом из специфики целей образования методологических и идеологических условий. Важнейшая из них состояла в применении заданного извне содержания к потребностям личности, раскрывала субъективный потенциал, который рассматривался лишь как условие достижения образовательных целей, в силу чего социальные установки оказались более значимыми, чем сама личность.

Социальная среда представляет собой источник, питающий и развивающий личность в процессе современной деятельности и общения, посредством которых личность приобщается к культуре.

Учёные рассматривают вопросы профессионально-личностного развития во взаимосвязи с деятельностью и подчёркивают, что она детерминирует развитие. Важным условием профессионально-личностного развития является система отношений человека к себе как профессионалу, к своему труду, к изменениям в ходе профессиональной деятельности, к миру в целом.

На основе изучения работ зарубежных ученых: А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда – о проблемах профессионального развития личности отечественными психологами были определены следующие концептуальные положения:

- профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность;
- ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессий и выполнения профессиональной деятельности;
- процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности;
- профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, предоставляет личности возможности для самоактуализации;

– индивидуальная траектория профессиональной жизни человека определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека;

– знание психологических особенностей профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю.

Существенным критерием правильного выбора профессии является соответствие склонностей и способностей человека тем требованиям, которые данная профессия предъявляет к работнику. Такое соответствие будет тем более оптимальным, чем сильнее гармония между склонностью и способностями молодого человека.

Т. В. Кудрявцев, один из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Он выделил четыре стадии:

- 1) возникновение и формирование профессиональных намерений;
- 2) профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности;
- 3) вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;
- 4) полная реализация личности в профессиональном труде.

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека (17-40 лет). В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. В связи с этим встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Поскольку на выбор профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания членения профессионального развития человека избрать социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям.

Следующим основанием дифференциации профессионального становления выступает ведущая деятельность. Ее освоение, совершенствование способов выполнения приводят к кардинальной перестройке личности. Очевидно, что деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, предъявляет иные требования к личности, чем частично поисковая и творческая. Психологическая организация личности молодого специалиста, осваивающего профессиональную деятельность, вне всякого сомнения, отличается от психологической организации личности профессионала. Психологические механизмы реализации конкретной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях настолько различны, что их можно отнести к разным типам деятельности, то есть переход с одного уровня выполнения деятельности на другой, более высокий, сопровождается перестройкой личности.

Таким образом, в качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности оправданно взять социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности.

Проблема формирования личности профессионала является комплексной и включает психологические, физиологические, социальные и медицинские аспекты. Основной теоретический аспект психологического содержания этой проблемы связан с изучением особенностей развития личности в период ее профессионализации и индивидуальной детерминации процессов успешного освоения и реализации профессиональной деятельности.

Практическая направленность изучения данной проблемы определяется задачами самоопределения личности (профориентации и отбора), трудового обучения, профессиональной

подготовки, социально-психологической адаптации, психологической реабилитации и поддержки в процессе деятельности. В. А. Бодров определяет профессионализацию как психологическую категорию, которая отражает процесс формирования специфических видов трудовой активности личности на основе развития и структурирования совокупности ее профессионально ориентированных характеристик, обеспечивающих реализацию функций познания, общения и регуляции в конкретных видах трудовой деятельности и на этапах профессионального пути. Можно сказать, что профессионализация – это специфическая форма трудовой активности личности в течение профессионального этапа жизненного пути, отражающая процесс ее социализации и уровень развития.

Развитие личности профессионала рассматривается психологами как интеграция двух процессов: развития личности в онтогенезе (на всем жизненном пути) и ее профессионализации (с начала периода профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности). Итак, профессионализмом называется один из периодов профессионального развития человека как субъекта труда, в течение которого он, самостоятельно работая, достигает вершин в своей деятельности, успешно преодолевая периоды спадов, трудностей.

Профессиональное становление личности нельзя искусственно оторвать от жизненного пути человека в целом. Большинство людей проходит через определенные стадии развития в сходные возрастные периоды, причем им соответствуют и стадии профессионального развития. Разработано несколько периодизаций профессионального пути человека (например, Д. Сьюпера, Е. А. Климова, Т. В. Кудрявцева и др.). Обращает на себя внимание совпадение этих периодизаций (их этапов) с этапами общего возрастного развития, выявленными Б. Г. Ананьевым.

Профессиональное развитие личности большинство авторов рассматривают как интеграцию, по сути, двух процессов: развитие личности в онтогенезе, то есть на всем жизненном пути, и профессионализацию личности с периода начала профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности. Более подробные классификации стадий развития человека как субъекта профессиональной деятельности и его профессионального становления представлены в работах В. А. Бодрова, Е. А. Климова, Т. В. Кудрявцева.

Одной из наиболее известных психологических теорий профессионального выбора, объединяющей личностные черты с предпочтением рода занятий, является концепция Дж. Холланда (Holland, 1963). Он попытался объяснить, почему разные типы людей предпочитают разные типы профессиональных занятий. Холланд полагает, что все люди делятся на 6 типов: реалистичных (Р), интеллектуальных (И), социальных (С), конвенциональных (К), предприимчивых (П) и артистических (А). Каждый тип личности характеризуется: определенными чертами характера и складом ума; способностями к определенным видам деятельности; предпочтениями определенного рода занятий; содержанием увлечений; профессиональными возможностями. Каждому типу личности соответствует определенный тип профессий. Например, в одной из типографий было выявлено, что у всех корректоров со стажем больше 10 лет имелась сильная нервная система, способствующая высокой концентрации и устойчивости внимания. На другом конвейерном производстве у всех работниц с большим стажем была выявлена инертность нервных процессов, способствующая мононоустойчивости. Происходит, очевидно, естественный отбор тех, кто наиболее подходит под требования данного вида труда.

Требования того или иного вида профессиональной деятельности к способностям человека приводят к тому, что остаются работать в течение нескольких десятилетий в данной профессии только лица с определенными типологическими особенностями нервной системы, отвечающими характеру деятельности.

Таким образом, сегодня актуальна двуединая задача: готовить всесторонне развитую личность и одновременно носителя социальных функций, исполнение которых способствует развитию

жизнедеятельности общественного организма. Выполнение этой задачи возможно лишь при создании реального единого образовательного пространства, общая цель и задачи которого конкретизируются в основных звеньях данной системы в зависимости от этапов становления личности. Достижение целей требует поступательного и целостного процесса непрерывного образования.

В настоящее время перед профессиональными учебными заведениями стоит задача – глубоко и всесторонне изучать запросы учащихся школ в будущих профессиях, потребности рынка труда и чутко реагировать на оба фактора.

### **Библиографический список**

1. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М., 1998. – 168 с.
2. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. – (Современное образование).
3. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М., 1999. – 538 с.
4. Гегель. Энциклопедия философских наук. Научная логика / Гегель. – М., 1974. – 574 с.
5. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М., 2000. – 31 с.
6. Зеер, Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35-44.
7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб., 2004. – 154 с.
8. Кудрявцев, Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 67-69.
9. Психология и педагогика / К. А. Абульханова-Славская, Н. В. Василина, Л. Г. Лаптев, В. А. Сластенин. – М., 1988. – 305 с.
10. Фонарев, А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 72-83.

## **ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ УЧАЩИМИСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ**

**А. Ю. Швацкий**

Представление каждого человека о смысле собственной жизни, а также о его месте и роли в обществе в наше время связано, прежде всего, с конкретной профессией. Поскольку профессиональное образование является важнейшей составной частью целостного процесса формирования человека и осуществление профессиональной деятельности позволяет ему самореализовываться как личности, особую актуальность приобретает проблема выбора школьниками выпускных классов будущей профессии. В психологии данная проблема связана с раскрытием сущности профессионального самоопределения выпускников школы.

Формирование научных представлений о профессиональном самоопределении происходило в рамках таких психологических концепций, как теория профессионального развития Д. Сьюпера, положения В. Франкла о смыслообразующем и смыслореализующем значении выбора профессии для человека, теория базовых потребностей А. Маслоу, концепция Э. Эриксона о стадиях личностного развития и др.

В отечественной психологии исследованию проблемы профессионального самоопределения посвящены работы Е. И. Головаха, Е. А. Климова, Н. С. Пряжниковой, П. А. Шавира, С. Н. Чистяковой. Эти и другие авторы делают акцент на изучении личностных аспектов выбора профессии.



Н. С. Пряжников определяет профессиональное самоопределение как «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [1, 108].

Е. А. Климов рассматривает самоопределение не просто как «самоограничение», не как добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества профессионалов. Именно профессиональное самоопределение позволяет человеку определить свое место в системе общественных отношений как в ценностно-смысловом, так и деятельностном аспектах, что предполагает изменения на гностическом уровне (изменение сознания) и на практическом уровне (изменение социального статуса человека) [2].

На взаимосвязь профессионального и личностного самоопределения указывает и Л. М. Митина [3]. Она отмечает, что развитие интегральных свойств личности предопределяет выбор профессии, и наоборот, сам выбор профессии и овладение какой-либо профессиональной деятельностью определяют стратегию личностного развития.

Проблема профессионального самоопределения становится ключевой в подростковом и раннем юношеском возрасте. Согласно подходу Е. А. Климова [2], это период оптации, который уже предполагает реалистическое самоопределение в мире профессий. Новая психосоциальная ситуация, в полной мере разворачивающаяся в этот возрастной период, не только делает актуальной проблему выбора будущей профессии, но и способствует формированию жизненного плана и жизненной перспективы. Основным видом деятельности в подростковом и раннем юношеском возрасте является учеба. В силу этого учебная деятельность переходит в учебно-профессиональную. Учеба оценивается подростками и юношами через призму профессионального будущего, появляется избирательность в отношении к разным учебным предметам, расширяются сферы применения профессиональных способностей и возможностей (бизнес, техническое творчество, искусство, спорт и т. п.).

В течение всего периода профессиональное самоопределение проходит длительный путь развития от подростковой фантазии до реалистичного, осознанного выбора будущей профессии. В этом процессе можно выделить 4 ступени.

Первая ступень, когда ученик первоначально принимает решение овладеть определенной профессией. К ней он проявляет интерес время от времени, эмоциональный настрой на данную профессию положительный, имеются отдельные трудовые навыки. Однако субъект не проявляет инициативы и самостоятельности в освоении этой специальности.

Вторая ступень характеризуется тем, что у учащегося появляется установка на данную профессию, его все больше интересуют практические стороны учебного материала, профессиональная цель определяет направление учебной деятельности. Все это в совокупности способствует формированию самостоятельности, чувства ответственности и уверенности в себе.

На третьей ступени профессионального самоопределения юноши и девушки проявляют устойчивый интерес к выбранной профессии, при этом их увлекает как теоретическая, так и практическая сторона профессионального материала. Сформированная склонность к профессии позволяет говорить о личностном самоутверждении в профессиональной сфере.

Четвертая ступень характеризуется увлеченностью учащегося данной профессией, которая при наличии способностей перерастает в профессиональную направленность и призвание. Старшеклассник убежден в личной и социальной значимости своей профессии, имеет четкий профессиональный идеал и высокое профессиональное мастерство.

С целью выявления различий в профессиональном самоопределении выпускников нами было проведено экспериментальное исследование, базой которого стало МОАУ СОШ № 4 г. Орска. В исследовании принимали участие учащиеся 9 и 11 классов. Изучение особенностей

выбора будущей профессии учащимися выпускных классов осуществлялось с использованием следующих методик: анкета оптанта (Л. А. Головей); дифференциально-диагностический опросник (Е. А. Климов); методика профессионального самоопределения Дж. Голланда.

Как показали результаты нашего исследования, существуют определенные различия в профессиональном самоопределении учащихся 9 и 11 классов. Ученики 9 классов, как правило, еще не определились со своими профессиональными планами, их представления о будущей профессии очень расплывчаты и аморфны. В своих мечтах подростки могут представить себя в определенной профессиональной роли, которая является привлекательной в эмоциональном плане, но обоснованный выбор профессии они сделать еще не в состоянии. Поэтому выбор профессии становится по-настоящему трудной задачей для тех детей, которые по тем или иным причинам вынуждены покинуть школу в самом начале юношеского возраста – после 9 класса. По социологическим исследованиям, они составляют третью часть от всех выпускников, так как в силу объективных или субъективных обстоятельств они переходят из основной общеобразовательной школы в учреждения начального и среднего профессионального образования или уже приступают к трудовой деятельности.

Выбрать профессию девятиклассникам очень трудно, так как их профессиональные намерения еще не сформированы, а профессиональные мечты на практике реализовать невозможно. Необходимость принимать решения в таких сложных условиях стимулирует развитие рефлексии через осознание собственного «Я», своих жизненных и профессиональных идеалов. Такой самоанализ позволяет осуществить отсроченное профессиональное самоопределение. Ведь большинство современных студентов колледжей, лицеев и техникумов еще не определились с тем, какая профессиональная сфера является для них предпочтительной, а уже сделанный выбор учебного заведения не был психологически обоснован.

Более комфортно чувствуют себя те девушки и юноши, которые продолжают обучение в школе. К моменту окончания 11 класса они преодолевают фантастические идеи и склонны делать более реальный выбор своего профессионального будущего. При этом юноши и девушки четко осознают, что их будущее благополучие напрямую зависит от выбора профессии.

Однако профессиональное самоопределение учеников 11 классов принимает форму учебно-профессионального самоопределения – осознанный выбор путей получения профессионального образования и профессиональной подготовки. После окончания школы подавляющее большинство выпускников не планируют приступить к самостоятельному труду, а хотят продолжить обучение в вузе или техникуме, и выбор профессии для них становится выбором учебного заведения на основе престижности, социально-экономической ситуации, имеющихся талантов и способностей.

Также установлено, что учащиеся 9 классов ориентированы в большей степени на профессии типа «Человек – техника», а выпускники 11 классов – на профессии типа «Человек – художественный образ». Никто из учащихся 11 класса не показал склонность к профессии типа «Человек – природа». Одинаковые показатели были получены при ориентации на профессии типа «Человек – знаковая система». Необходимо отметить, что выпускники 11 класса в большей степени, чем выпускники 9 класса, предпочитают профессии «Человек – человек».

Большинство выпускников 9 классов относятся к реалистичному, социальному и предприимчивому типам личности, в то время как среди выпускников 11 класса доминирующими типами личности стали артистический и социальный типы.

В обеих экспериментальных группах отмечена следующая закономерность: учащимся с направленностью «Человек-человек» свойственны социальный и артистический тип личности, учащимся с направленностью «Человек – природа» – реалистичный и социальный, направленность «Человек – техника» отмечается у лиц с предприимчивым и исследовательским типом личности, направленность «Человек – художественный образ» – артистичный и социальный

типы, «Человек – знаковая система Человек – знаковая система» – исследовательский и артистичный типы.

Таким образом, ключевые характеристики профессионального самоопределения складываются только к окончанию средней школы. В отличие от учеников 11 класса девятиклассники психологически еще не готовы к сознательному выбору профессии, в то время как старшеклассники обладают более высокоразвитыми профессиональными планами и намерениями, что позволяет им совершать адекватный профессиональный выбор.

### **Библиографический список**

1. Климов, Е. А. Психология профессионализма : избранные психологические труды / Е. А. Климов. – Воронеж : НПО МОДЕК, 2013. – 456 с.
2. Митина, Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2011. – 225 с.
3. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2005. – 477 с.

## **ОСНОВНЫЕ МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

**О. В. Шнайдер**

Мотивация связана с использованием многих личностных образований, которые постепенно формируются в ходе развития личности, поэтому можно говорить о том, что для каждого возраста существуют определенные особенности мотивации. Мотивация имеет индивидуальные особенности в зависимости от свойств и качеств личности [3]. Одним из самых ответственных периодов становления личности является подростковый. Л. С. Выготский утверждал, что выбор будущей профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненной дороги, а также поиск своего места в обществе. Он предполагает умение анализировать свои собственные возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать под влиянием мотивации [1].

В подростковом возрасте происходит подражание внешним формам поведения взрослых. Для подростков их будущая профессия, во-первых, должна быть им интересна. Интерес к профессии чаще всего порождается друзьями и товарищами. В меньшей степени сказывается влияние школы и семьи. На второе место ставится возможность делать что-то своими руками, творческий характер желаемой профессии. Третье место отводится условиям труда и подвижности работы, возможности обогатиться новыми впечатлениями.

Таким образом, для старших подростков и для девушек и юношей актуальным является учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки [2]. К окончанию школьного обучения подросткам из своих разнообразных воображаемых профессий необходимо выбрать наиболее реальные и доступные для них варианты. Они должны понимать, что их благополучие и успешность в предстоящей жизни зависят от правильности профессионального выбора.

### **Библиографический список**

1. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. пед. вузов : в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Владос, 2004. – 688 с. – ISBN 5-691-00552-9.

2. Пряжников, Н. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с. – (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-9156-3

3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 713 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-314-00016-4.

## **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА КАК ТРЕБОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**И. М. Яныкина**

Профессия учителя требует постоянного развития, совершенствования, что определяется, прежде всего, стремительным развитием технологий, постоянным обновлением информации, появлением новых знаний. Для того чтобы учитель соответствовал постоянно повышающимся требованиям, важно предусмотреть направления развития каждого педагога. Представляется естественным, что они должны носить индивидуальный характер, что объясняется непосредственными психологическими, личностными особенностями работников системы образования. Развитие педагогического мастерства определяется целенаправленным воздействием на совокупность личностных и профессиональных качеств, состоящую из теоретических знаний, практических умений и навыков, что позволяет повышать качественный уровень профессиональной деятельности по обеспечению реализации задач, поставленных перед системой образования государством и обществом [2].

В нашем исследовании мы рассматриваем относительно новый для современной системы образования феномен – индивидуальную траекторию развития педагогического мастерства. Подчеркнем, что траектория развития подчеркивает направленность реализации личностного потенциала каждого учителя в профессиональной деятельности. Индивидуальность демонстрирует персонализацию, то есть индивидуальный подход к каждому конкретному случаю, учет специфических характеристик, индивидуальных потребностей и т. п. Индивидуальность проявляется как комплексная характеристика, связывающая социальные условия профессиональной деятельности и своеобразные особенности психики, личности, что выражается в чертах характера, темперамента, особенностях психических познавательных процессов, интеллекта, а также способностях индивида.

Кроме того, индивидуальную траекторию развития педагогического мастерства показывают заинтересованность самого педагога в повышении уровня педагогической деятельности, то есть особую роль в данном контексте приобретает самообучение, саморазвитие, самосовершенствование. Следует подчеркнуть, что в основе указанных процессов лежит рефлексия педагога, способствующая осмыслению его деятельности, поиску эффективных путей организации учебного процесса, а также определению трудностей личностного плана, связанных, например, с недостаточными знаниями, низким уровнем владения технологиями и тому подобным, таким образом, мы можем сделать вывод, что рефлексия обеспечивает педагога пониманием тех факторов, которые являются барьерами в профессиональном росте.

Индивидуальная траектория профессионального развития основана на творческом восприятии профессиональной деятельности, именно поэтому происходит актуализация творческого потенциала педагогического работника. В. И. Колесникова отмечает, что для реализации индивидуальной траектории важны такие компоненты профессионального мастерства, как «целенаправленность, целеустремленность, профессиональная компетентность и образованность, педагогический такт, интуиция, импровизация, инициативность, эмоциональность, увлеченность и самобытность, методический артистизм, профессионализм и талант, свобода в вы-

боре методов, форм и средств обучения, авторитет, единство интеллектуальной, нравственной, эстетической, эмоциональной культуры» [1].

Реализация индивидуальной траектории развития педагогического мастерства осуществляется на основе различных технологий, среди которых мы можем назвать портфолио учителя. С одной стороны, портфолио рассматривается как сумма образовательных продуктов педагога, демонстрирующая его реальные и потенциальные возможности в профессиональной сфере. С другой стороны, портфолио наглядно показывает динамику совершенствования педагогического мастерства. Таким образом, оно выступает как индикатор реализации индивидуальной траектории, на основе которого может быть определен уровень построения индивидуальной траектории учителя.

При разработке индивидуальной траектории развития работников в педагогическом коллективе важно разграничивать уровни реализации данного процесса. Например, мы понимаем, что развитие профессионального мастерства учителя высшей категории и молодого специалиста не может быть одинаковым. Естественно, что отличия в разработке путей повышения профессионализма прежде всего связаны с содержанием, предлагающимся каждому из них. Вместе с тем можно провести разграничения и с точки зрения уровня восприятия знаний и их переработки учителями. На первом уровне наблюдается репродукция профессионально значимой информации, технологий, методов и приемов организации процесса обучения. Основными характеристиками данного процесса является осознание личностной значимости профессиональной деятельности учителя, проявляется относительно высокая мотивация, основанная на положительном отношении в профессиональной деятельности. Вместе с тем потребность в личностной и профессиональной самореализации не является детерминирующей. Таким образом, на репродуктивном уровне процесс самообразования не является развитым, учителя не используют личностно-ориентированные приемы самообразования, интерес к научно-творческой деятельности не проявляется, обращение к самоанализу и самооценке результатов профессиональной деятельности носит редкий характер и, как правило, связано с административными требованиями.

Продуктивный уровень реализации профессионального совершенствования педагога связан с формированием умений транслировать собственный опыт. На данном уровне проявляется высокая значимость профессиональной деятельности каждым учителем, что определяет необходимость, личностное осознание профессиональной самореализации. Безусловно, учителя, достигшие продуктивного уровня реализации профессиональной деятельности, характеризуются высоким уровнем владения профессионально-педагогическими знаниями и умениями, они анализируют разные источники информации, постоянно совершенствуют технологии преподавания. Осознание целей педагогической деятельности влияет на проведение самоанализа посредством использования методик личностного и профессионального саморазвития. Для продуктивного уровня также свойственна высокая степень активности педагогических работников, понимание ими роли творческого подхода к организации учебного процесса. Именно поэтому мы можем сказать, что педагог находится в постоянном поиске. Это касается как собственного профессионального уровня, так и его отношения к ученикам, обучению.

Последний уровень – уровень педагогического мастерства – определяет высокую степень профессионализма педагогического работника. Это является комплексной характеристикой как совокупности различных факторов (образования, которое в том числе включает и курсы повышения квалификации, опыта, личностного отношения в профессиональной деятельности и т. п.). Учитель, достигший уровня педагогического мастерства, обладает потребностью личностного роста, у него проявляется внутренняя необходимость реализации профессионально-творческой и исследовательской деятельности. Для осмысления опыта собственной деятельности педагог владеет комплексом методов для анализа и критического осмысления опыта

своей работы, также он проводит анализ деятельности всех членов коллектива, что способствует более эффективному решению педагогических задач, помощи молодым педагогам. Также для данного уровня характерно участие в различных конкурсах, конференциях, круглых столах, открытых уроках и мастер-классах. Учителя с высоким уровнем педагогического мастерства всегда готовы поделиться своим опытом в коллективе, на научно-практических семинарах, конференциях и т. п.

Выявление уровня педагогического мастерства становится условием для формирования эффективной индивидуальной траектории развития.

Следует подчеркнуть многообразие форм, которые могут быть использованы для разработки индивидуальной траектории каждого педагога. Однако выбор форм должен соотноситься с целями, выдвигаемыми к развитию педагогического мастерства в рамках образовательного учреждения.

В МБОУ СОШ № 8 г. Пятигорска разработана и успешно функционирует модель развития педагогического мастерства педагогическими работниками. В ее основе лежат следующие компоненты:

- целевой компонент;
- содержательный компонент;
- процессуальный компонент.

Целевой компонент основан на принципе интеграции и дифференциации, что определяет возможности выдвижения общих целей повышения педагогического мастерства в тесной связи с направленностью школы на повышение качества обучения, расширение возможностей реализации воспитательной работы и т. п. В то же время данный принцип указывает на необходимость разграничения целей повышения педагогического мастерства для каждого педагогического работника. В данном случае они безусловно приобретают индивидуальные характеристики, а также способствуют более эффективной реализации. Целевой компонент также показывает возможности администрации школы управлять процессом повышения профессиональной компетентности педагогов.

Содержательный компонент раскрывает широкие возможности углубления знаний и расширения технологических умений педагогических работников школы. Содержание индивидуальной траектории предполагает обязательное включение дидактической информации, основанной на последних исследованиях в области педагогики. Также содержательный блок направлен на углубление знаний учителей в области психологии обучения. Преподаватели выбирают сферу интересов (например, возрастная психология или психология обучения), а также может быть выбрана более узкая или специфическая тема (мотивация учащихся или формирование эмоциональной сферы). В рамках содержательного блока мы не можем не учитывать особенности преподаваемых предметов, что также определяется в качестве ведущего направления при разработке индивидуальной траектории развития педагогического мастерства педагогов.

Процессуальный компонент направлен на выявление широкого спектра форм, методов, средств, обеспечивающих повышение профессиональной компетентности педагогов и развивающих их профессиональное мастерство.

Таким образом, модель, применяемая в школе и направленная на формирование индивидуальных траекторий развития профессионального мастерства педагогических работников, является одним из важных шагов для разработки системы качества. Мы понимаем, что это соответствует современным требованиям к построению системы обучения в школе. Применение индивидуальных траекторий на уровне педагогического коллектива становится динамическим фактором педагогического роста, повышения мотивации к педагогической деятельности, а так-

же к формированию и развитию самосовершенствования как условия педагогической деятельности.

### **Библиографический список**

1. Колесникова, В. И. Творческая индивидуальность в структуре личности современного педагога / В. И. Колесникова // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 7. – С. 46-52.
2. Коптелов, А. В. Управление повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне / А. В. Коптелов, Н. В. Полякова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 26-33.

## **ПОРТФОЛИО ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ООП МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

**Е. Г. Яшина**

«Портфолио предметных достижений обучающихся» – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных образовательных достижений обучающихся в определенный период их обучения.

Цель портфолио: представить отчёт по процессу образования обучающегося, увидеть его образовательный результат в целостном контексте, обеспечить отслеживание его прогресса, продемонстрировать его способности практического применения знаний и умений.

Оценка достижения предметных результатов проводится с помощью диагностических работ как в ходе текущего и промежуточного оценивания (контрольные работы, диктанты, проверочные и самостоятельные работы, тестирование, срезы, направленные на определение уровня освоения темы учащимися), так и в ходе выполнения комплексных проверочных работ.

Основным инструментом итоговой оценки являются итоговые комплексные работы – система заданий различного уровня сложности по чтению, русскому языку, математике и окружающему миру. Такие работы мы проводим с 1 по 3 класс (методика О. Б. Логиновой, С. Г. Яковлевой «Мои достижения») и в 4 классе – итоговая комплексная работа или региональный экзамен.

Результаты накопленной оценки, полученной в ходе текущего и промежуточного оценивания, фиксируются в классном журнале и в предметном портфолио учащихся.

*Структура портфолио предметных достижений* для обучающихся представляет собой комплексную модель, состоящую из нескольких разделов:

- 1) показатели предметных результатов (контрольные работы, анализ входной, промежуточной и итоговой контрольной работы);
- 2) тематические и комплексные работы, самоанализ учеником своих текущих достижений и недостатков;
- 3) комплекс документов (грамоты, дипломы, сертификаты по предметам)

Каждый обучающийся 1 класса совместно с учителем ведет индивидуальные карты предметных достижений, в которых отражены темы курса по русскому языку и математике и можно отслеживать приобретенные умения обучающегося по каждой теме.

*Оценивание предметных достижений осуществляется по следующим критериям:*

Для 1 классов диагностические работы оцениваются:

*Учителем (по уровням):*

- «критический»;
- «базовый уровень» или «допустимый» (требования стандарта);
- «повышенный»;

- «высокий уровень».

*Обучающимся по принципу «светофора»:*

«Зеленый цвет» – усвоил, не испытываю трудностей.

«Желтый цвет» – иногда испытываю трудности.

«Красный цвет» – надо поработать.

Также можно использовать дополнительные символы (звёздочки, солнышки, смайлики и др.).

В условиях отметочного обучения учитель оценивает текущие диагностические работы по четырехбалльной системе оценивания по соответствующей схеме (табл. 1).

Таблица 1

Качество освоения темы	Уровень достижений	Отметка
90-100 %	высокий	«5»
66-89 %	повышенный	«4»
50-65 %	допустимый	«3»
Меньше 50 %	критический	«2»

Высчитывается процент выполнения заданий и определяется процент правильно выполненных заданий к их общему количеству.

Пополнять «Портфель достижений» и оценивать его материалы должен прежде всего ученик. Учитель же примерно раз в четверть пополняет лишь небольшую обязательную часть (после контрольных работ), а в остальном – обучает ученика порядку пополнения предметного портфеля основным набором материалов и их оцениванию.

С целью подготовки к региональному экзамену проводятся комплексные работы в 1-3 классах. По итогам проведенных работ составляются индивидуальные образовательные маршруты для учащихся группы «риска», постоянно отслеживается динамика успеваемости по каждому предмету учащихся.

Таким образом, в течение всего учебного года в классе ведется целенаправленная и систематическая подготовка к региональному экзамену через введение портфолио предметных результатов обучающихся и дифференцированную работу на уроке, систему индивидуальных и групповых занятий.

#### **Библиографический список**

1. Оценочная деятельность учителя : учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензонова. – М. : 2012. – С. 96.
2. Портфолио достижений ученика – шаг в сторону реформирования оценочной системы в школе // Профильная школа. – 2014. – № 5. – С. 65-67.



## **9. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

### **К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА**

**Ж. Б. Байбулсинова**

Школьная дезадаптация подростков отличает тех подростков, которые адаптированы к школе самим их отношением к учебе. Молодые люди с дезадаптацией чаще указывают на то, что им нелегко учиться, что в учебе имеется много непонятного. Адаптивные школьники в два раза чаще говорят о трудностях в недостатке свободного времени через загруженность занятиями.

Подход социальной профилактики в качестве главной цели определяет отсеивание мотивов и условий, различных отрицательных явлений. При помощи этого подхода реализуется коррекция школьной дезадаптации.

Социальная профилактика содержит в себе концепцию законных, общественно-экологических и общевоспитательных событий, которые ведутся людьми с целью нейтрализации факторов девиантного действия, что приводит к расстройству адаптации в учебном заведении.

В профилактике школьной дезадаптации существует психолого-педагогический аспект, с его помощью возобновляются либо изменяются особенности личности с отклоняющимся поведением, преимущественно производя упор на нравственно-волевые качества.

Информационный аспект сформирован на идее того, что отклонения от норм поведения появляются, поскольку ребятам ничего не известно о самих нормах. Этот аспект преимущественно относится к подросткам, они информируются о правах и обязанностях, которые им представлены [2].

Коррекция школьной дезадаптации воплощается психологом при школе, однако зачастую родители отправляют детей к персонально практикующему специалисту по психологии, так как дети опасаются того, что об их проблемах многие прознают, по этой причине к профессионалу относятся с недоверием.

#### ***Библиографический список***

1. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе : диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. – М. : Просвещение, 1998. – ISBN 978-5-92172-116-8.
2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захаров, О. А. Карабанова и др. – М. : Академия, 2014. – 416 с. – ISBN 978-5-472-01012-2.
3. Кумарина, Г. Школьная дезадаптация : признаки и способы предупреждения / Г. Кумарина // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 111-120.

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Е. А. Гранчук**

Стремительный переход дошкольного образования на новый виток развития стал возможным с введением ФГОС. Важнейшей задачей модернизации образования стало обеспечение его качества, доступности, индивидуализации и дифференциации.

Речь идет о создании таких условий развития, воспитания и обучения, при которых уже в детском саду дети могли бы узнать и раскрыть свои возможности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Таким образом, новые подходы наделили большей степенью ответственности и полномочиями штатных педагогов-психологов ДООУ. Теперь они выступают ведущим звеном реализации одной из ведущих задач ФГОС – психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста.

В педагогической научной литературе и практике рассматривая явление «психолого-педагогическое сопровождение», все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности в освоении социального опыта. Обобщенно психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как «тип педагогической деятельности, которая состоит в превентивном научении ребенка самостоятельности организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта растущего человека» [1].

При психолого-педагогическом сопровождении ребенка необходимо учитывать роль культурного наследия на формирование и становление личности дошкольника. Е. В. Бондаревская определяет его как личность, ядром которой являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности и жизнотворчества [2]. Культура позволяет разным детям более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки.

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста предполагает герменевтическую природу его поддержки. Применительно к ребенку дошкольного детства это означает умение педагога растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и даже угадывать в каждом личность, его внутренние и потенциальные возможности. Как указывает М. И. Лисина [5], первое отношение к самому себе у ребенка складывается под влиянием отношения взрослого к нему, которое проявляется в общении. Он становится субъектом коммуникативной деятельности и переживает, осознает себя в этом качестве в сравнении с другими людьми.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника в образовательном процессе связано с личностно-ориентированным подходом, он в центр образовательной системы ставит личность ребенка, обеспечение комфортных, безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Данный подход разработали Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др. Основные характерные особенности личностно-ориентированного образования заключаются в сопровождении формирования у ребенка субъектного опыта.

Образовательное учреждение должно давать детям возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношении полов. В процессе гендерного сопровождения детей необходимо создать условия для воспитания отношений между полами, свободных от жестких стереотипов маскулинности и фемининности в традиционном патриархальном смысле, что обеспечит воспитание новой личности с высокими интенциями открытости и адаптивности к различным культурам, приоритетами миролюбия и паритетной демократии во всех сферах жизни.

Семейно-ориентированное сопровождение дошкольника в образовательном процессе – это актуальное направление дошкольных образовательных организаций. Данная идея не нова для российского образования. Начиная с появления первого Закона Российской Федерации «Об образовании», родители являются субъектами образовательного процесса наравне с педагогами. Стандарт определяет новое направление в работе дошкольных организаций с семь-

ей – образование дошкольника с ориентацией на разные типы семей, семейных отношений и стилей воспитания ребенка.

Системное сопровождение осуществляется в нескольких направлениях: участие в разработке и реализации систематической работы по сопровождению семьи с учётом создания наиболее благоприятных условий; проектирование новых форм образовательных услуг для семьи. Особое внимание педагогический коллектив детского сада должен уделять семьям с авторитарным стилем воспитания и гиперопекой, так как эти стили неблагоприятны для формирования самостоятельности, ответственности, социальных навыков.

Таким образом, семейно-ориентированное сопровождение ребенка в образовательном процессе предполагает разнообразие моделей взаимоотношений с семьями воспитанников для сохранения дошкольного детства, интимного и личностного развития каждой растущей личности. Обращение к методологическим основам дошкольного образования предполагает, что центральным в развитии дошкольника выступает взаимодействие ребенка с Другими, со Значимым взрослым. Для дошкольника образ взрослого – это не образ другого человека, а образ самого себя, своей будущности. Образ будущего в детском сознании будет перестраиваться, переосмысливаться, уточняться по ходу развития, но тем не менее он связан со взрослым, который усиливает возможности ребенка, вводит его в социум.

Психолого-педагогическое сопровождение развития детей дошкольного возраста строится на следующих педагогических закономерностях:

- образовательный процесс ориентирован на личность ребенка;
- необходимо обеспечить ребенку возможность выбора социальных условий, позволить перенести ответственность за собственную жизнь в сферу собственной жизнедеятельности;
- позиция взрослого должна включать осознание, прогнозирование и управление возможными изменениями в том числе посредством сюжетно-ролевых игр;
- учет перспективы развития ребенка, опора на зону ближайшего развития, учет сензитивных периодов в жизни ребенка, ориентация на специфику динамики возрастных психологических новообразований;
- активная деятельность ребенка, основанная на интересе, личностном смысле, формирует ответственность, разносторонние мотивации, творческую направленность;
- устойчивость социального познания ребенка является важной характеристикой стабилизации жизни дошкольника, этому способствует единство требований.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка предполагает реализацию педагогических принципов помощи растущей личности. Один из ведущих принципов психолого-педагогического сопровождения – принцип включения в совместную деятельность всех участников образовательного процесса (воспитанников, педагогов, родителей), объединение усилий всех участников. Совместное движение педагога и ребенка на пути саморазвития делает возможным фокусировку на главном – на личности ребенка, что оптимизирует развитие личности дошкольников в разных направлениях: социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом, физическом.

На современном этапе, на фоне становления новых отношений между детьми и взрослыми, нового осмыслением таких понятий, как «детство», «культура детства», «жизненное пространство ребенка» и других, изменяется смысл взаимодействия педагогов и воспитанников, переосмысливается позиция педагога по отношению к личности воспитанника: делается опора на имеющийся природный потенциал, идет поиск и развитие дарований, стимулирование внутренних духовных сил ребенка, поэтому главная цель образования на этапе дошкольного детства состоит в создании условий и подготовке детей к непрерывному развитию. Установление

подобных отношений следует рассматривать как показатель успешности и завершенности образовательных взаимодействий, развивающих личность конкретного ребенка.

В современных условиях основные задачи эффективного сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи определяются как: воспитание уважения к детству и родительству; повышение психолого-педагогической компетентности родителей; привлечение родителей к сотрудничеству; воспитание привычки обращаться за помощью к специалистам в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка.

Таким образом, методологическими основами психолого- педагогического сопровождения личности дошкольника являются методологические подходы, педагогические закономерности и принципы оказания конкретной, адресной помощи самой растущей личности в развитии, воспитании на этапе дошкольного детства со стороны Значимого взрослого. Организуя в дошкольном образовательном учреждении адекватное педагогическое взаимодействие, уже в дошкольном возрасте можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценках его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса. Постепенно включаясь в разнообразные виды деятельности, накапливая социальный опыт, развивая социальную компетентность, вступая во взаимодействие с окружающими, ребенок все больше начинает осознавать свое Я. Ориентация такого плана принципиально значима: целенаправленно осуществляемая педагогическая деятельность помогает ребенку взрослеть духовно, приобретать новые, перспективные устремления и ценности, необходимые для реального и будущего личностного самостроительства.

#### **Библиографический список**

1. Асмолов, А. Г. В дошкольном образовании экзамены исключены. Режим доступа: <http://ria.ru/society/20130301/925353566.html>.
2. Бондаревская, Е. В. Педагогика / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов на /Д, 1999. – 167 с.
3. Газман, О. С. «Болезнь новизны» в образовании. Российский и американский варианты / О. С. Газман // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 111-113.
4. Коротаяева, Е. В. Педагогика взаимодействия в современном образовательном процессе : дисс. ...д-ра пед. наук / Е. В. Коротаяева. – Екб. : УГПУ, 2000. – 320 с.
5. Лисина, М. И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания / М. И. Лисина. – М. : Прогресс, 1979. – С. 43-54.
6. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : коллективная монография /под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск : Изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с. ISBN 975-5-503-00155-6.
7. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования : приказ Мин-ва образования и науки от 17 октября 2013 года № 1155. – 29 с.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ПОДВЕРГШИХСЯ НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ**

**С. С. Гусейнова**

Проблема насилия над детьми в семье является одной из серьезнейших проблем современного общества. Детство является важным этапом в жизни человека, когда формируется здоровье, закладываются личностные свойства и ценности, определяющие качество его буду-

щей жизни. И в то же время это период, когда ребенок в силу своего социального статуса находится в зависимости от взрослых, нуждается в их поддержке и защите. Но в суровой действительности многие дети переживают насилие, становятся свидетелями и жертвами физических, сексуальных и эмоциональных злоупотреблений со стороны взрослых. Причем часто эти злоупотребления исходят от самых близких для ребенка людей – от родителей.

В психологии существует множество объяснений насилия. Так, психоанализ видит в нем перенесение индивидом примитивного влечения к смерти (которое Фрейд называл «инстинктом смерти») с самого себя на внешние объекты. Необихевиоризм считает насилие следствием фрустраций, претерпеваемых личностью в процессе социального научения (Дж. Доллард, Н. Миллер, А. Бандура). Интеракционизм – следствием объективного «конflikта интересов», «несовместимости целей» отдельных личностей и социальных групп (Д. Кэмпбелл, М. Шериф). Когнитивизм рассматривает насилие как результат «диссонансов» и «несоответствий» в познавательной сфере субъекта (Л. Фестингер, Г. Тэшфел).

Причины насилия в семье многочисленны: стереотип семейных отношений, усвоенный в детстве, жилищные и материальные условия, порождающие хронический психологический стресс и посттравматическое расстройство, следствие патологических изменений в психике родителей, деградации, алкоголизации, личный жизненный опыт родителей, их «травмированное» детство. 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. Последствия психологического насилия у детей могут проявиться в задержке развития, как физического, например, задержке роста, так и психического, например, в развитии речи малыша. Ребенок становится импульсивным, возбудимым, легко выходит из себя. Из-за постоянного пребывания в напряженном состоянии появляются вредные привычки.

Работа, проведенная с детьми, подвергшимися насилию в семье, включала следующие мероприятия: установление доверительных отношений между педагогами и учениками, которое включало классные часы на сплочение коллектива и установление доверия; уважительное и заинтересованное общение с детьми, экскурсии с детьми за пределы школьного здания; индивидуальную работу с детьми; психодраматические методы работы с детьми, подвергшимся насилию в семье; групповое родительское собрание в классе «Жестокое обращение с детьми»; индивидуальные беседы классного руководителя и психолога с родителями, чьи дети подверглись насилию в семье.

Базой нашего исследования послужила МОАУ СОШ № 27 г. Орска. Для выявления детей, подвергшихся насилию, мы выбрали подростковый возраст, который является самым сложным в педагогическом отношении. Мы использовали методику «Карта наблюдения Д. Скотта». В ходе проведенного нами исследования было выявлено 7 ребят, подвергшихся насилию в семье. У них были отмечены: проблемы с памятью; неспособность испытывать удовольствие от чего-либо; неумение сосредоточиться; одиночество, отчужденность, плохое настроение; отсутствие самоуважения, волнение и страх при громких, низкая самооценка, ненависть к себе; необъяснимые приступы гнева, возбужденные голоса взрослых, недоверие к взрослым; агрессия; синяки, рубцы «неслучайного» происхождения. Выявлены синдромы: недоверие к новым людям; уход в себя; невротические симптомы; сексуальное развитие; тревожность по отношению к взрослым; враждебность по отношению к взрослым; неугомонность; тревога по отношению к детям; депрессия; асоциальность; неблагоприятные условия среды; болезни и органические нарушения; физические дефекты.

## ВОЛШЕБНЫЙ МИР СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ

Е. В. Донцова

В России по отношению к детям-инвалидам наблюдается переход от концепции «культуры полезности» к концепции «культуры достоинства». Это значительный показатель зрелости общества и уровня его морально-нравственных принципов. С учетом роста популяции детей-инвалидов особую актуальность приобретает задача их интеграции в социум, и образовательные учреждения начинают решать эту проблему.

В настоящее время в нашей школе реализуется долгосрочная целевая программа «Доступная среда», которая предусматривает создание полноценной безбарьерной среды для детей-инвалидов, обеспечение их права на получение образования и полноценное участие в общественной жизни. Данная программа предусматривает создание условий для совместного обучения детей-инвалидов и детей, не имеющих нарушений в развитии. Это один из главных ориентиров – дети с ограниченными возможностями здоровья не должны отличаться в правах и возможностях от обычных детей.

На первом этаже школы оборудована сенсорная комната, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха и вестибулярные рецепторы. Это – профилактическое средство школьного переутомления, особенно для младших школьников и выпускников. Она создаёт ощущение безопасности и защищенности, положительный эмоциональный фон, снижает беспокойство и агрессивность, снимает нервное возбуждение и тревожность, активизирует мозговую деятельность. Это комфортная обстановка, сохраняющая и укрепляющая здоровье детей, в которой ребенок не только расслабится, но и получит новые представления о мире, новые ощущения, сможет зарядиться энергией для активной деятельности.

Для занятий в сенсорной комнате разработана программа коррекционно-развивающих занятий «Волшебный мир сенсорной комнаты». Данная программа дает возможность ребенку адаптироваться к новым условиям жизни, создает у него чувство принадлежности к группе, положительного эмоционального фона, дети смогут овладеть определенными коммуникативными навыками, игровой деятельностью, умением понимать свое эмоциональное состояние, научиться распознавать чувства других людей, расширить представления об окружающем мире. Также смогут анализировать причины межличностных конфликтов и самостоятельно их регулировать. Кроме того, детей с ограниченными возможностями чрезвычайно важно обучить приемам саморасслабления и снятия психомышечного напряжения.

Занятие в сенсорной комнате имеет следующие три основные части:

- вводная (ритуал приветствия, разминка);
- основная (релаксация, игра);
- завершающая (подведение итогов, ритуал прощания).

Приведем пример одного из таких занятий.

### **Коррекционно-развивающее занятие «Мы вместе»**

Цель: сохранение и укрепление психофизического и эмоционального состояния здоровья с помощью мультисенсорной среды.

Задачи:

- профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок;
- создание положительного эмоционального состояния;
- формирование восприятия цвета, звука, ритма, согласование движений собственного тела;
- облегчение состояния тревожности, переключение энергии тревоги в конструктивное

русло;

- формирование адекватной самооценки, преодоление страхов и агрессии;
- развитие позитивного общения детей и взаимодействия друг с другом (у детей);
- развитие памяти, речи, фантазии, оригинальности мышления (у детей).

Метод работы: релаксация.

Методики работы:

- цвето-, светотерапия (релаксация с помощью цвета и света);
- звуко-, музыкотерапия (релаксация с помощью звуков и музыки);
- ароматерапия (воздействие запахов на нервную систему и психическое состояние человека).

Примеры используемого оборудования:

1. Воздушно-пузырьковая трубка.
2. Комплект зеркальных панелей к трубке.
3. Стол для рисования песком.
4. Пучок оптоволоконных волокон с боковым свечением.
5. Источник света.
6. Модуль «Молния».
7. Настенное интерактивное панно «Бесконечность».
8. Звездное небо.
9. Зеркальный шар с мотором.
10. Сухой бассейн.
11. Мат.

## **I. Ритуал приветствия**

### **Игра « Волшебный клубок»**

Дети сидят на стульях или на ковре по кругу. Ведущий передает клубок ниток ребенку, тот наматывает нить на палец и при этом говорит ласковое слово или доброе пожелание, или ласково называет рядом сидящего ребенка по имени, или произносит «волшебное вежливое слово» и т. п. Затем передает клубок следующему ребенку, пока не дойдет очередь до ведущего.

## **II. Основная часть**

### **1. Подготовка к эффективному восприятию.**

*Педагог.* Дети, посмотрите в окно. Какая сегодня погода? Варианты ответов детей: теплая, жаркая, как летом, солнечная и т. д.

*Педагог.* Как вы думаете, а внутри человека может быть погода? Варианты ответов детей: «У меня внутри радостно, как будто солнышко светит, потому что на физкультуре заняли первое место»; Мне грустно, словно дождик льет, потому что моя кошка заболела, и я переживаю» и т. д.

*Педагог.* Погода внутри вас – это и есть ваше настроение. Ваше настроение можно определить цветовой гаммой. Перед вами волшебная колонна. В ней плавают разноцветные рыбки, вода «кипит» пузырьками, а цвет воды все время меняется.

*Дыхательное упражнение.* Цель: развитие произвольности и самоконтроля, ритмирование организма.

*И. п.* – сидя в кресле. Вдох. Детям предлагается расслабить мышцы живота, начать вдох, надувая в животе шарик, например, красного цвета (цвета необходимо менять). Пауза (задержка дыхания). Выдох. Детям предлагается втянуть живот как можно сильнее. Пауза. Вдох. При вдохе губы вытягиваются трубочкой и с шумом «пьют» воздух.

*Глазодвигательное упражнение.* *И. п.* – сидя в кресле. Голова фиксирована. Глаза смотрят прямо перед собой. Начинается отработка движений глаз по четырем основным (вверх, вниз, направо, налево) и четырем вспомогательным направлениям (по диагоналям); сведение глаз к центру. Каждое из движений производится сначала на расстоянии вытянутой руки, затем на расстоянии локтя и, наконец, около переносицы. Движения совершаются в мед-

ленном темпе (от 3 до 7 с) с фиксацией в крайних положениях. Причем удержание должно быть равным по длительности предшествующему движению. При отработке глазо двигательных упражнений для привлечения внимания ребенка рекомендуется использовать пузырьковую колонну. В начале освоения этих упражнений ребенок следит за рыбками, затем за предметом, перемещаемым взрослым, потом учится передвигать его самостоятельно, удерживая сначала в правой, потом в левой руке, а затем в обеих руках вместе. Тем областям в поле зрения ребенка, где происходит «соскальзывание» взгляда, следует уделить дополнительное внимание, «прорисовывая» их несколько раз, пока удержание не станет устойчивым.

## **2. Занятия в сухом бассейне**

Данные упражнения направлены на развитие двигательных способностей ребенка, а также на укрепление здоровья в целом.

- **Воронки** – упражнение для развития координации и массажа верхних конечностей. Дети стоят снаружи бассейна. Сначала опускают поочередно в бассейн левую и правую руку и делают круговые движения. Затем опускают обе руки и теперь делают одновременно вращательные движения.

- **Ныряем** – упражнение выполняется с целью массажа шейных мышц. Исходное положение — стоя в наклоне у бассейна, при этом руки опущены в бассейн. Выполняется наклон в бассейн вниз с одновременными поворотами головы вправо-влево. Ребенок должен стараться зарыться головой в шарики и достать дна.

- **Перекаты** – упражнение для массажа мышц туловища. Ребенок лежит у бортика в бассейне на спине, при этом руки подняты вверх. Необходимо перекатываясь добраться до противоположного бортика.

- **Не замочи рук** – целью данного упражнения является развитие динамической и статической координации. Исходное положение – стойка в бассейне ноги врозь. Сначала необходимо выполнить стойку с различным положением рук, стараясь сохранить равновесие. Затем постараться пройти по периметру бассейна без опоры руками, при этом сохраняя равновесие.

- **Велосипед** – осуществляется массаж подошв стоп, а также икроножных мышц. Сидя, спиной к бортику бассейна, прямые руки в стороны на бортике, ноги вместе вытянуты вперед. Необходимо выполнять движения ногами, как на велосипеде, при этом стараясь разогнать как можно больше шариков в стороны.

**3. Игра светозвуковым модулем «Молния».** На звук грома дети громко выдыхают «Ха!»

## **4. Игра «Дотронься до...»**

Педагог: Посмотрите, как много цветов на тактильной доске. По моей команде необходимо дотронуться до определенного цвета, который я назову.

## **III. Ритуал прощания**

### **Игра «Встретимся опять»**

Все дети дружно встают в круг, протягивают вперед левую руку «от сердца, от души» (получается пирамида из ладошек) и говорят традиционные слова:

«Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!».

Подведение итогов занятий в сенсорной комнате: обсуждение самочувствия, эмоционального состояния, умения и применения способности к релаксации.

Занятия в сенсорной комнате помогают детям с ограниченными возможностями здоровья понимать и принимать эмоциональное состояние, свое и окружающих, приобрести навыки произвольной саморегуляции, снимают эмоциональное напряжение, улучшают внимание, воображение, сенсомоторные навыки, познавательные и эмоционально-волевые сферы.



### **Библиографический список**

1. Лютова, Е. К. Шпаргалка для родителей : психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Речь, 2007.
2. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2008.

## **ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЬИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**Е. А. Зиберт**

В дошкольном возрасте преодоление неблагоприятных психических синдромов достигается, главным образом, благодаря перестройке взаимоотношений ребенка с родителями и окружающими его людьми, в том числе с воспитателями. Здесь и обнаруживается потребность в своевременной помощи психолога, в его профессионально-компетентном и тактичном вмешательстве в складывающуюся ситуацию, в процесс формирования взаимоотношений в семье, в процесс становления личности ребенка [2]. Родители, как правило, не уделяют достаточного внимания психологическому здоровью детей. Среди родителей нередко распространены неверные воспитательные установки и представления: недооценка значения личностных форм общения и игровой деятельности в развитии ребенка, идеалы «беспресловного» послушания, авторитарное отношение к детям и другие, что обусловлено низким уровнем психолого-педагогической культуры родителей, отсутствием необходимого минимума психологических знаний, при котором возможна правильная и своевременная постановка перед специалистами проблем обучения и развития ребенка.

Понятие «сопровождение» рассматривается как оказание помощи в познании окружающего мира, самих себя, других людей. В центре сопровождения находится личность ребенка, а «сопровождающими» выступают родители, педагоги, ближайшее окружение ребенка. Поэтому с особой остротой встает вопрос организации психолого-педагогического консультирования родителей воспитанников ДОУ.

С одной стороны, консультирование в детском саду, как одна из форм работы педагога-психолога, предполагает активное взаимодействие со взрослыми, непосредственно контактирующими с ребенком. С другой стороны, родители зачастую боятся идти к психологу детского сада, опасаясь услышать, что с их ребенком «что-то не так», считают это ненужным и неуместным, к тому же родители мало мотивированы на долгосрочную работу [1].

Любой вид работы практического психолога образования направлен на обеспечение психологического благополучия ребенка, следовательно, педагог-психолог планирует консультации взрослых только по тем вопросам, которые непосредственно связаны с конкретными проблемами развития ребенка [4].

Среди наиболее часто встречающихся проблем и типичных трудностей детей разного возраста можно выделить следующие: скрытый характер многих неблагоприятных характеристик; незнание родителями возрастных норм развития детей и, как следствие, обращения по поводу «отклонений» в развитии (познавательной и эмоционально-волевой сферы); неадекватность требований родителей к детям; неадекватное отношение родителей к проявлениям самостоятельности и инициативы детей; недооценка значения личностных форм общения и игровой деятельности; проблемы с развитием (несоответствие отдельных показателей развития с ожидаемыми); проблемы со вниманием; проблемы в семье [3].

Одним из направлений работы педагога-психолога в ДОУ является психологическое консультирование, а объектом внимания педагога-психолога в нем являются родители детей (или замещающие их лица), педагогический персонал и администрация. Поэтому в содержание консультационной работы преимущественно входят те проблемы, которые существуют у взрослых в отношении ребенка.

В условиях ДОУ можно выделить следующие основные виды консультативной работы: индивидуальные и групповые; однократные и многократные; по личному обращению или в результате вызова, направления; без дополнительного тестирования и с дополнительным тестированием; без привлечения методов психологической коррекции и с привлечением этих методов; консультации изолированные и комбинированные с другими методами психологической помощи.

Анализ журналов групповых и индивидуальных консультаций педагога-психолога МБДОУ № 59 г. Таганрога, показал: наиболее частыми видами консультаций являются индивидуальные, по личному обращению, однократные, с дополнительным тестированием, с привлечением методов психологической коррекции. Заметим, что групповые консультации чаще происходят по инициативе педагога-психолога, педагогов, администрации; а индивидуальные – по инициативе педагога-психолога, педагогов, родителей.

Прежде всего, групповые консультации организуются для родителей по инициативе педагогов и администрации и связаны с годовыми задачами ДОУ, также основными проблемами и особенностями психического развития ребенка-дошкольника, а именно: психологическими особенностями детей разного возраста, адаптацией детей к детскому саду, готовностью к школе, консультированием родителей по итогам диагностических процедур (по их запросам), особенностями детско-родительских отношений.

Воспитатели часто обращаются к психологу по вопросам определения причины трудностей в усвоении детьми программ обучения (подготовка к школе), нежелания и неумения детей заниматься, эмоциональных, личностных нарушений, конфликтных отношений с другими детьми. Исходя из обозначенных проблем, определяется вид консультирования и форма проведения, для кого оно будет проводиться.

Для проведения групповых консультаций используются разные формы: выступления на родительских собраниях, стендовые консультации, «живые журналы», буклеты по актуальным психолого-педагогическим проблемам психофизического здоровья детей. Тематика групповых консультаций для педагогов детского сада обусловлена, главным образом, годовыми задачами дошкольного учреждения, собственными запросами (по результатам анкетирования), запросами администрации и родителей.

Формат консультационной работы с детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ имеет три направления: индивидуальные игровые занятия (индивидуальная программа, ориентированная на конкретного ребенка и составленная исходя из его потребности в развитии той или иной психологической сферы); групповые игровые занятия (использование программы развивающих сеансов с упором на социальное развитие детей); консультация родителей детей (необходимое взаимодействие с окружающими ребенка взрослыми с целью решения вопросов, связанных со своевременным и оптимальным удовлетворением его потребностей в развитии и информирование родителей детей (или лиц их заменяющих) о психологическом состоянии ребенка).

Таким образом, консультирование в дошкольном образовательном учреждении позволяет максимально реализовать его предупреждающую функцию, а активное взаимодействие со взрослыми, непосредственно контактирующими с ребенком, создает возможность своевременно организовать условия, которые предохранят личность ребенка от психологически неблагоприятных факторов. Соответственно, в контексте системообразующей роли психопрофилакти-

ки, в практике работе педагога-психолога ДООУ, консультирование направлено на выполнение профилактических функций.

Анализируя поводы обращений по индивидуальному консультированию всех участников образовательного процесса, отмечаем, что у детей младшего дошкольного возраста проблемы возникают в период адаптации, кризиса трех лет и связанными с этими процессами эмоциональными нарушениями. Родителей детей среднего дошкольного возраста также волнуют проблемы эмоционального развития детей, детско-родительские отношения. Важно отметить: и педагоги, и психолог обращают внимание на проявление гиперактивности, возможные эмоциональные проявления, воспитатели просят помочь «справиться» с такими детьми, специалист информирует родителей о результатах диагностики и развивающе-коррекционной работе. В старшем дошкольном возрасте появляются вопросы, связанные с уровнем готовности к обучению в школе. Родителей все больше интересуют определение ведущей роли и связанные с этим возможные проблемы, а также детско-родительские отношения. Воспитатели обращаются с запросами по конфликтным отношениям в группе между детьми, проблемам в усвоении программы обучения – невнимательность, слабое запоминание и т. д. Все это определяет важную особенность индивидуального консультирования – обращения и запросы у всех участников образовательного процесса возникают по поводу психологических особенностей детей разного возраста.

Если говорить о процентном соотношении обращений, то консультаций, инициированных педагогом-психологом – 49%, индивидуальных консультаций по запросам родителей и по инициативе воспитателей почти одинаково – 25% и 26% соответственно.

Родители часто обращаются с проблемами: как готовить детей к школе, отсутствие у детей выраженных интересов, плохая память, неорганизованность, несамостоятельность, агрессивность, повышенная возбудимость или робость, боязливость; другими словами, имеется в виду все то, что принято обозначать словами «трудный ребенок».

В число основных запросов родителей детей дошкольного возраста, приходящих на консультацию к педагогу-психологу, входят следующие: «информационно-познавательные», когда родители пытаются преодолеть дефицит общих знаний о закономерностях развития ребенка или уточнить некоторые аспекты знания, почерпнутого в каких-либо информационных источниках; «ресурсные», когда родители пытаются определить с помощью специалиста степень развития у него тех или иных важных личностных качеств и свойств; «проблемные», когда родители пытаются удостовериться в «нормальности» ребенка.

Значительная часть вопросов, составляющих содержание индивидуальных консультаций родителей детей дошкольного возраста, касается проблем общения и взаимоотношений в семье. К сожалению, часто родители не имеют мотивации работать над проблемами семьи, им проще находиться в позиции «жалобщика». Как правило, в таких случаях предметом работы становятся личностные проблемы взрослого или ребенка, причем изначально родители приходят с запросом по поводу уровня развития психических процессов, а в ходе беседы определяются проблемы взаимоотношений в семье. Здесь задача педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения – определить, обозначить, «прояснить» для клиента наличие проблемы.

В настоящее время для специалистов актуальными стали задачи активного привлечения семьи в специальное образовательное пространство, включение родителей в воспитательно-образовательный процесс.

Итак, рассмотрено одно из направлений деятельности педагога-психолога – психолого-педагогическое консультирование как важное средство психологического просвещения родителей и сопровождения семьи.

В ходе работы выявлены и описаны особенности психолого-педагогического консультирования: главная особенность – индивидуальное психолого-педагогическое консультирование родителей воспитанников ДОО, одновременно направленное на двух субъектов: ребенка и родителей; вторая особенность – проблемы взрослых в консультировании решаются только в связи с проблемами ребенка; третья особенность – консультирование родителей в детском саду всегда ведется по ходу и результатам диагностической и развивающе-коррекционной работы.

Подводя общий итог, можно сказать о том, что в процессе консультирования рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования – максимально содействовать психическому, личностному развитию каждого ребенка, сохранять его психическое здоровье и эмоциональное благополучие. Семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга. Поэтому так важно установление партнёрских отношений между дошкольным образовательным учреждением и родителями для успешного воспитания детей.

### **Библиографический список**

1. Бурменская, Г. В. Опыт психологического консультирования детей дошкольного возраста / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидере // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14, Психология. – 1986. – № 3.
2. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика : практическое руководство. Часть 1, 2 / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2001. – 160 с.
3. Верещагина, Н. В. Особенности работы с семьей и консультирования родителей детей с особыми образовательными потребностями / Н. В. Верещагина // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 5. – С. 29-33.
4. Ничипорюк, Е. А., Что делать психологу в детском саду? Задачи и содержание деятельности педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения: инвариантный компонент / Е. А. Ничипорюк // Вестник практического психолога образования. – 2008. – № 1. – С. 123-128.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

**О. В. Козлова**

Сегодня психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является приоритетным направлением деятельности системы образования в Российской Федерации. С одной стороны, согласно данным федеральной статистической службы, наблюдается увеличение количества детей с ОВЗ [11], с другой стороны, меняется сама система образования, которая диктует необходимость поиска новых подходов, методов, форм обучения и психолого-педагогического сопровождения детей. Модернизация российского образования предполагает «... создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для всех лиц с ОВЗ и инвалидов с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья» [9]. В процессе внедрения инклюзивной практики главной целью обучения и воспитания ребенка с ОВЗ становится развитие личности в целом, а не коррекция и тренировка отдельных функций ребенка, а главным ресурсом выступают специалисты, на которых ложится большая ответственность и задача по организации психолого-педагогического сопровождения.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ребенок с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, име-

ющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [10].

Имеющиеся у детей нарушения физического или умственного развития вносят в процесс становления ребенка как личности значительное своеобразие. Каждый вид личностного развития имеет свои специфические особенности, однако для всех видов отклонений доминирующим является нарушение речевого общения, способности к приему и переработке информации [8]. По этой причине дети с отклонениями в развитии испытывают большие трудности при обучении, в частности при изучении родного языка, чтении, выработке различных навыков и умений, что отражается на их интеллектуальном развитии и формировании коммуникативных качеств.

С мыслью о том, что личностью человек не рождается, а становится, согласны сейчас большинство психологов. Однако их точки зрения на то, каким законам подчиняется развитие личности, значительно расходятся. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развития личности, закономерностей и этапов развития. Личность ребенка с ОВЗ должна развиваться свободно, и свобода ее развития на практике означает неподвластность любой высшей силе или цели. Развитие личности – это признание и реализация уникальных возможностей, имеющихся у каждого человека. Люди рождаются равными, но разными. Уважение самобытности человека, культивирование его уникальности, соответствующее его природе и сообразное высшим нравственным, духовным ценностям, – важнейшая задача психолога в работе с детьми с ОВЗ [1].

Работа психолога по сопровождению носит многослойный и многоуровневый характер. Ее содержание определяется с учетом специфики и степени трудностей у ребенка. Современное психолого-педагогическое сопровождение развития личности ребенка с ОВЗ предполагает отказ от единообразия и стремления обеспечить каждому ребенку индивидуальный маршрут развития с учетом его психофизических особенностей, способностей и склонностей [2].

В соответствии с ФГОС ДО для детей с ОВЗ определены конкретные формы и содержание работы специалистов сопровождения:

- комплексная диагностика;
- развивающая и коррекционная деятельность;
- консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса;
- деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы [12].

#### 1. Комплексная диагностика

На этом этапе собираются первичные сведения о ребенке. Происходит встреча психолога с воспитателем и родителями ребёнка для составления общей картины его познавательного и эмоционально-личностного развития, изучается медицинский анамнез. Проводятся наблюдения за ребенком в режимные моменты с целью сбора информации об особенностях его поведения, развития и социальной адаптации. Основой на данном этапе является многоуровневая диагностика развития личности каждого ребёнка.

Цели комплексной диагностики:

- выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ;
- определить оптимальный педагогический маршрут развития личности ребенка;
- обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребенка с ОВЗ в дошкольном учреждении;

- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- определить условия воспитания и обучения ребенка с целью гармоничного развития всех структур личности.

## 2. Развивающая и коррекционная деятельность

Усилия психолога на данном этапе направлены на коррекционную работу с эмоционально-волевой сферой, с познавательной сферой ребёнка с целью формирования и развития всех структур личности [8].

Формами проведения коррекционной работы на этом этапе являются:

- индивидуально-коррекционная работа в специально оборудованном кабинете;
- групповые коррекционные занятия (по 4-5 человек);
- занятия-путешествия. Эта форма работы способствует решению задачи социализации и интеграции детей в существующую социальную ситуацию развития, формированию навыков помощи друг другу;
- поддерживающие занятия, направленные на адаптацию ребёнка к новым условиям развития в переходные этапы. Обычно это индивидуальные адаптированные программы с уникальным маршрутом развития личности ребенка;
- социальные игры – специальные игры на развитие социального интеллекта и эмоциональной компетенции, работа с агрессией – выражение детьми агрессии социально приемлемыми способами;
- занятия-тренинги (тренинги общения, развитие навыков коммуникации, занятия-релаксации и т. д.).

Принципы развивающей и коррекционной деятельности

- Принцип системности (исправление или сглаживание отклонений и нарушений развития, преодоление трудностей личностного развития), профилактических (предупреждение отклонений и трудностей в развитии) и развивающих (стимулирование, обогащение содержания развития, опора на зону ближайшего развития) задач.

- Принцип единства диагностики и коррекции реализуется в двух аспектах: началу коррекционной работы должен предшествовать этап комплексного диагностического обследования, позволяющий выявить характер и интенсивность трудностей развития, сделать заключение об их возможных причинах и на основании этого заключения строить коррекционную работу, исходя из ближайшего прогноза развития [4].

- Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы через активизацию деятельности каждого ученика, в ходе которой создается необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности ребенка.

- Учет индивидуальных особенностей личности позволяет наметить программу оптимизации в пределах психофизических особенностей каждого ребенка. Коррекционная работа должна создавать оптимальные возможности для индивидуализации развития.

- Принцип динамичности восприятия заключается в разработке таких заданий, при решении которых возникают какие-либо препятствия. Их преодоление способствует развитию воспитанников, раскрытию возможностей и способностей. Каждое задание должно проходить ряд этапов от простого к сложному. Уровень сложности должен быть доступен конкретному ребёнку. Это позволяет поддерживать интерес к работе и дает возможность испытать радость преодоления трудностей.

- Принцип продуктивной обработки информации заключается в организации обучения таким образом, чтобы у ребенка развивался навык переноса обработки информации, следовательно – механизм самостоятельного поиска, выбора и принятия решения.

– Принцип учета эмоциональной окрашенности материала предполагает, чтобы игры, задания и упражнения создавали благоприятный эмоциональный фон, стимулировали положительные эмоции

### 3. Консультирование и просвещение родителей

Любая работа психолога осуществляется при постоянном взаимодействии с воспитателем и родителями. Формы взаимодействия: теоретические и практические семинары, индивидуальные консультации, составление рекомендаций, оформление информационных стендов, лектории. На данном этапе должен действовать «Тройственный союз»: ребенок – родитель – педагог. Первоочередная задача работы с родителями состоит в том, чтобы отойти от понятия болезни и сформировать у них восприятие ребенка как особого, отличающегося от других детей [6]. Наиболее действенная метафора, которая приводится родителям, это воображаемая встреча с инопланетянином. Он отличается от нас внешне и внутренне. Но никому из нас не придет в голову после сравнения его с землянами вынести вердикт: «болен». В первую очередь мы попытаемся установить контакт, понять их.

Другая важная задача работы с родителями – постепенное формирование у них понимания того, что мы обязаны помочь ребенку развить все структуры личности, ведь рано или поздно ребенок начнет жить самостоятельно [7]. Родители, осознающие важность своего вклада в процесс развития личности, имеющие творческие резервы и веру, представляют собой мощную силу. Задача психолога заключается в том, чтобы сублимировать эту силу и направить ее в «правильном» направлении.

### 4. Контрольный этап

Проведение текущей диагностики и промежуточного консилиума. На промежуточном консилиуме обсуждается динамика развития наиболее сложных детей, корректируются программы, принимается решение об изменении формы работы (например, не групповая, а индивидуальная), решается вопрос об адекватных формах развития личности. Далее следует продолжение занятий по коррекционным программам с учетом внесённых изменений, проводится консультативная работа с родителями и педагогами.

### 5. Итоговый этап

По итогам года проводится завершающий консилиум, где обсуждается выполнение задач учебного года, планируется дальнейшая работа. Психолог и другие сопровождающие специалисты составляют рекомендации по дальнейшему маршруту развития личности ребенка, определяют «зону ближайшего развития».

Глубокое своеобразие пути и способа развития личности при общности конечных целей и форм – вот наиболее схематическая форма психологического сопровождения ребенка с ОВЗ. Личность развивается как единое целое, имеющее особые законы, а не как сумма или пучок отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особой тенденции [3]. Дети с проблемами в развитии являются особой категорией, в работе с которыми очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы.

В современном мире складываются новые психолого-педагогические подходы и технологии работы. Традиционное переплетается с нетрадиционным. Задача психолога поставить во главу угла в своей работе принцип личностно-ориентированного обучения, коррекции и развития. Реализация этого принципа влечет за собой не только развитие личности и социальную интеграцию ребенка с ОВЗ, но и профессиональное и личностное совершенствование педагога, родителя. Следовательно, главный критерий сопровождения развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного общества – это отказ от единообразия и стремления обеспечить каждому ребенку индивидуальную траекторию развития личности с учетом его особенностей. Инклюзивное образование предоставляет большие

возможности и открывает новые перспективы для социального развития общества – процесса, актуального во всем мире [5]. Развивая инклюзивные подходы, психологи имеют хороший шанс для творческого взаимодействия, профессионального общения и совместного анализа результатов и достижений. Формируется прекрасная возможность для обмена мнениями, выработки особых концепций и идей, что является очень ценным для современного общества.

### **Библиографический список**

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М., 2015. – 334 с – ISBN 5-09-007332-5.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич. – 3-е издание. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 128 с. – ISBN 5-89814-128-6.
3. Ингерлейб, М. Б. Особенные дети / М. Б. Ингерлейб. – М., 2010. – 288 с. – ISBN 978-5-698-37573-8.
4. Истратова, О. Н. Практикум по детской психокоррекции / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 349 с. – ISBN 978-5-222-13506-8.
5. Курганова, Э. Н. Инклюзивное образование – право каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Э. Н. Курганова // Молодой ученый. – 2016. – № 16.1. – С. 26-29.
6. Малиер, А. Р. Ребенок и ограниченные возможности / А. Р. Малиер. – М., 2003. – 395 с. – ISBN 5-7155-0744-8.
7. Московина, А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья / А. Г. Московина. – М., 2015. – 252 с. – ISBN 978-5-9906264-0-9.
8. Пастухов, М. Н. Ступеньки к успеху / М. Н. Пастухов // Коррекционная работа в ДОУ. – 2015. – № 3. – С. 15-18.
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 01.12.2015 № 1297 (ред. от 24.01.2017) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы» // Собрание законодательства Российской Федерации от 7 декабря 2015 г. № 49 ст. 6987.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации // Российская газета от 31 декабря 2012 г. № 303.
11. [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/)
12. <http://www.maam.ru/detskijasad/korekciono-razvivayuschaja-rabota-pedagoga-psihologa-v-dou-s-detmi-s-ovz-v-ramkah-fgos.html>

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА»**

**Л. С. Лебедева**

Сложное и противоречивое время приносит в нашу жизнь великое множество проблем. В обществе усилились такие негативные тенденции как: имущественное неравенство, резкое снижение духовных ценностей, усиление социальной и психологической дезадаптации, безработица, криминализация общества, нарастание процесса деформации семьи. Возникает множество неблагоприятных факторов, приводящих к риску. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать.

Дети группы риска – это дети и подростки, в жизни которых присутствует один или несколько факторов, способствующих появлению отклонений от общественных норм и социализации. Социально-педагогическое сопровождение детей является важнейшим шагом в приближении к ребенку, изучении его непосредственных нужд и проблем. Все вышесказанное под-



черкивает актуальность развития педагогической деятельности в школе для реализации необходимой помощи детям и подросткам. В. И. Даль определяет понятие «сопровождение» как действие по глаголу «сопровождать» – «проводить, идти вместе с кем-либо для проводов». Соответственно «проводитель», тот, кто сопровождает, – проводник, проводящий. В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. Вместе с тем сопровождать необходимо не столько ребенка, сколько процесс его развития. На сегодняшний день уровень школьного образования является одним из главных образовательных ресурсов, оно стоит у истоков развития ребенка и, следовательно, будущего нашего общества [1]. Именно в школьном возрасте формируются общечеловеческие, универсальные способности и ценности, которые позволяют ребенку в будущем быть успешным в любом виде деятельности и в жизни в целом. В социально-педагогической деятельности с детьми «группы риска» социальный педагог руководствуется основными направлениями, такими как аналитическое – диагностическое, социально-правовое, консультативное, профилактическое. В МОАУ «СОШ № 43 г. Орска» социальным педагогом ведется выявление, учет и постоянный контроль за успеваемостью, посещаемостью учебных занятий и занятостью детей «группы риска» и детей из неблагополучных семей. Совместно с классными руководителями, инспектором ОДН, специалистами КДН и ЗП осуществляется патронаж семей, где родители не обеспечивают надлежащих условий для жизни и здоровья ребенка, уклоняются от их воспитания. Также посещаются на дому учащиеся, которые пропускают занятия без уважительной причины.

Социальным педагогом в течение учебного года проводятся индивидуальные беседы с родителями, где неоднократно разъясняются их права и обязанности по содержанию, обучению и воспитанию детей, даются рекомендации о режиме дня, контроле за готовностью домашнего задания, формировании системы поощрений и наказаний, как разрешить конфликт с собственным ребенком, организация досуга ребенка и др.

Родители с детьми, имеющими проблемы с учебой и посещаемостью, приглашаются на Совет профилактики, заседания КДН и ЗП. Вопросы, рассматриваемые на заседаниях совета профилактики: низкая успеваемость, пропуски занятий без уважительной причины, нарушение школьной дисциплины, информация, докладные записки педагогов. Постановка и снятие с внутришкольного контроля детей «группы риска».

Социальным педагогом также ведется учет учащихся, совершивших правонарушения. Причина совершенных правонарушений чаще всего кроется в следующем: родители не контролируют поведение, успеваемость детей, режим дня, не интересуются их делами, должным образом о детях не заботятся. Приглашается инспектор ОДН для проведения профилактических бесед на классных часах на правовые темы, о профилактике по административной и уголовной ответственности, профилактике правонарушений в сфере оборота наркотических средств.

Позитивные изменения, отвечающие интересам детей, их воспитанию и личностному развитию, происходят лишь там, где педагогические коллективы объединяют свои профессиональные усилия. При таком подходе социально-педагогическое сопровождение выступает как неотъемлемый элемент системы образования, равноправный партнер структур и специалистов иного профиля в решении задач обучения, воспитания и развития нового поколения.

### ***Библиографический список***

1. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с. – ISBN 5-314-10066-5.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с. – ISBN 5-7695-0640-7.

3. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 272 с. – ISBN 5-7695-1777-8.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Н. Н. Насырова**

Формирование активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в детстве и является условием последующего развития личности человека и его успешности в дальнейшем. В связи с этим перед детским образовательным учреждением встает важная задача найти такие методы и формы работы с детьми, которые помогут достичь результатов при решении этой задачи.

Современный детский сад в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования рассматривает охрану и укрепление психического здоровья детей как одну из центральных задач работы детского сада. Психолого-педагогическое сопровождение выступает важнейшим условием повышения качества образования в современном ДОУ.

В системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса: и воспитанников, и родителей, и педагогов.

Однако забота о ребенке, о реализации прав на полноценное и свободное развитие [1] является целью детского сада и окружающих его взрослых.

Актуальность реализации и обновления модели психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе дошкольного учреждения обусловлена следующими факторами:

- увеличение количества детей, имеющих нарушения в развитии;
- потребность в ранней диагностике и выявлении нарушений в развитии;
- необходимость гуманизации, индивидуализации и дифференциации образования, обеспечение личностно-ориентированного обучения и воспитания;
- обеспечение равных стартовых возможностей для детей;
- потребность в организации межпредметных связей в коррекционно-образовательном процессе с целью разгрузки учебного материала;
- обеспечение доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями;
- построение системы сопровождения, которая позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в специальные образовательные учреждения.

Под психологическим сопровождением понимается система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на обеспечение успешности каждого ребенка в освоении основной образовательной программы дошкольного образования. Под педагогическим – работа других специалистов дошкольного учреждения: воспитателя, музыкального руководителя, учителя-логопеда, физинструктора и пр. Работа всего коллектива будет эффектив-

ной, только когда перед ними будет единая цель – обеспечение развития ребенка в соответствии с его возрастом [4].

Педагог-психолог современного детского сада создает условия для гармоничного становления личности ребенка, обеспечивает его эмоциональное благополучие, помогает дошкольнику продуктивно реализовать индивидуальный путь развития. Воспитатель создает образовательную среду для общего развития ребенка. Стремясь достигнуть своей базовой цели – охраны и укрепления физического и психического здоровья воспитанников ДОО, педагоги включаются в образовательный процесс, во все формы работы педагогического коллектива, устанавливают продуктивные взаимоотношения с воспитателями и родителями.

Объектом психолого-педагогического сопровождения является образовательный процесс в дошкольном учреждении.

Предметом – система отношений ребенка с окружающими и с миром в целом.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

1. Удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание и пр.).
2. Удовлетворение интересов дошкольника (предметно-развивающая среда).
3. Предупреждение проблем развития ребенка.
4. Развитие психолого-педагогической культуры детей, родителей и педагогов.

В соответствии с этим заложены принципы психолого-педагогического сопровождения дошкольников:

1. Принцип индивидуального подхода к ребенку любого возраста на основе безоговорочного признания его уникальности и ценности.

2. Принцип гуманистичности, предполагает отбор и использование гуманных, личностно-ориентированных, основанных на общечеловеческих ценностях методов психолого-педагогического взаимодействия.

3. Принцип научности отражает важнейший выбор практических психологов и педагогов в пользу современных научных методов диагностики, коррекции развития личности ребёнка. Реализация данного принципа предполагает участие субъектов психолого-педагогического сопровождения в опытно-экспериментальной работе, а также в создании и апробировании самостоятельно создаваемых методик диагностики и коррекции.

4. Принцип комплексности подразумевает организацию различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении задач сопровождения: воспитателя, педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда, администрации и других специалистов.

5. Принцип «на стороне ребенка»: во главе угла ставятся интересы ребенка, обеспечивается защита его прав при учете позиций других участников учебно-воспитательного процесса.

6. Принцип активной позиции ребенка, при котором главным становится не решить проблемы за ребенка, но научить его решать проблемы самостоятельно, создать способности для становления способности ребенка к саморазвитию.

7. Принципы коллегиальности и диалогового взаимодействия обуславливают совместную деятельность субъектов психолого-педагогического сопровождения в рамках единой системы ценностей на основе взаимного уважения и коллегиального обсуждения проблем, возникающих в ходе реализации программ.

8. Принцип системности предполагает, что психолого-педагогическое сопровождение носит непрерывный характер и выстраивается как системная деятельность, в основе которой лежит внутренняя непротиворечивость, опора на современные достижения в области социальных наук, взаимосвязь и взаимообусловленность отдельных компонентов.

В соответствии с вышеперечисленным, мы используем следующие направления в работе:

- Обогащение эмоциональной сфера положительными эмоциями, обучение способам выражения эмоций, развитие дружеских взаимоотношений через игру [3].
- Повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса.
- Составление рекомендаций и консультаций для педагогов и родителей по оказанию помощи в вопросах воспитания, развития и обучения.
- Осуществление мониторинга результативности и планирование индивидуальной работы с детьми

Одной из задач психолого-педагогического сопровождения является удовлетворение интересов детей через создание предметно-пространственной среды. В соответствии с п. 3.3. ФГОС ДО [5] требования к предметно-пространственной среде включают в себя:

– максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОУ – материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

– возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также уединения – в каждой возрастной группе должны быть созданы условия для возможности расслабиться, устранить беспокойство, возбуждение, скованность, снять эмоциональное и физическое напряжение, восстановить силы, увеличить запас энергии, почувствовать себя защищенным;

– учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;

– учет возрастных особенностей детей.

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

– игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников;

– двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики;

– эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

– возможность самовыражения детей.

Таким образом, ожидаемым результатом будут являться следующие аспекты:

– раннее выявление недостатков в развитии и особых образовательных потребностей детей;

– сохранение и преумножение интеллектуального и творческого потенциала воспитанников;

– эффективное сотрудничество между педагогами и родителями;

– снижение психоэмоционального напряжения всех участников образовательного процесса;

– повышение статуса дошкольного учреждения.

Таким образом, итогом психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса становится полноценное развитие ребенка, психолого-педагогическая грамотность педагогов и родителей.

### **Библиографический список**

1. Конвенция о правах ребенка.
2. Крюкова, Т. Л. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного возраста / Т. Л. Крюкова, Н. П. Слободяник. – М., 2005. – 240 с.
3. Куракина, А. О. Модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников / А. О. Куракина // *Фундаментальные исследования*. – 2003. – № 11-3. – С. 546-550.
4. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста / О. О. Монгуш. – М., 2015. – 206 с.
5. Приказ № 1155 от 17.10.2013 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»; Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Н. Г. Попрядухина**

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. В настоящее время в российском образовании происходят серьезные изменения, которые связаны с появлением в общеобразовательных школах детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ). Общеобразовательные школы станут инклюзивными и будут включать детей с ОВЗ, обычных детей без ОВЗ. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что среди детей с ОВЗ выделяют следующие группы:

- дети с нарушением зрения (слабовидящие, слепые);
- дети с нарушением слуха (слабослышащие, глухие);
- дети с нарушением речи;
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- дети с нарушением интеллекта (задержка психического развития);
- дети с нарушением общения и поведения (аутисты, гиперактивные).
- Обычные дети без ОВЗ
- дети с обычными способностями без ОВЗ;
- дети, развитые выше нормы (одаренные, способные).

Психологи подчеркивают, что инклюзия должна обеспечить «психологическую готовность» детей к совместному обучению. Для этого необходимо переосмысление обществом отношения к детям с ОВЗ, признание их равных прав на получение образования, разработка конкретных программ сопровождения детей с ОВЗ для оптимальной реализации их возрастных возможностей (Н. Л. Белопольская, Е. Е. Дмитриева, М. В. Жигорева, И. А. Коробейников, Т. Н. Князева, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. А. Медведева, К. Рейсвекван, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, У. В. Ульяновская, Н. Д. Шматко, Н. В. Шутова и др.).

Таким образом, включение детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся учащихся требует значительных изменений в организации процесса обучения, необходимости обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся на протяжении всего периода их обучения в условиях общеобразовательной школы.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах: как профессиональную деятель-

ность педагога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка; как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ученику сделать нравственный самостоятельный выбор при решении ребенком образовательных задач; как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого; как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по обеспечению учебных достижений учащимися; как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного [1].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: 1) сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений (включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития), 2) комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения может решать следующие проблемы: 1) помощь в разрешении трудностей в обучении, 2) профессиональной подготовке и ориентации, 3) во взаимоотношениях с окружающими (учителями, сверстниками, родителями); 4) коррекция нарушений психических процессов и эмоционально-волевой сферы, в этой работе особое место занимает коррекция мышления и эмоционального состояния ученика.

Организационной структурой службы сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). ПМПк является структурным подразделением образовательного учреждения, регулирующим процесс сопровождения и обеспечивающим комплексность процесса сопровождения. Процесс сопровождения – комплекс последовательно реализуемых специалистами сопровождения действий, позволяющих субъекту сопровождения определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

Для обеспечения комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения целесообразно вводить в штатное расписание ставки педагогических работников (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога) [2].

Учитель-дефектолог в системе сопровождения осуществляет следующие функции: обследует, определяет структуру и степень выраженности имеющегося у учащихся дефекта, комплекзует группы для занятий с учётом психологического состояния детей, проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, восстановлению нарушенных функций и их максимальной коррекции, работает в тесном контакте с учителями и воспитателями, посещает занятия и уроки; консультирует педагогических работников и родителей по применению специальных методов и приёмов оказания помощи детям, имеющим отклонения в развитии; способствует пониманию развития и функционирования общества в целом и отдельных составляющих его социальных систем, формированию общей культуры личности обучающихся, осознанному выбору и освоению профессиональных программ; использует разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения в рамках государственных стандартов; реализует образовательные программы; обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта, и несет ответственность за их реализацию.

В обязанности учителя-логопеда системы сопровождения входит: всестороннее изучение речи обучающихся, проведение индивидуально-групповых и фронтальных занятий с учащимися, имеющими отклонения в речевом развитии, оказание методической помощи учителям по преодолению трудностей при освоении обучающимися родного языка. Для логопедических

занятий в учебном плане предусматриваются часы в соответствии с Базисными учебными планами специальных (коррекционных) образовательных учреждений соответствующего вида [2].

Педагог-психолог выявляет особенности их интеллектуального развития, личностных и поведенческих реакций, проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, формирование продуктивных способов мыслительной деятельности, а также на профилактику возможных отклонений межличностных отношений; оказывает методическую помощь учителям; развивает психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей.

Учителя, работающие с детьми с ОВЗ, проводят систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных образовательных особенностей и определения направлений развивающей работы, фиксируют динамику развития обучающихся, осуществляют учёт освоения ими общеобразовательных программ, совместно с педагогом-психологом ведут карты сопровождения учащихся.

Одним из связующих звеньев системы сопровождения являются родители. Родитель выполняет в данной системе роль носителя и транслятора определенных микрокультурных ценностей – религиозных, этических и прочих, но при этом его воздействие носит, скорее, не формирующий, а регулирующий характер. Родитель в меньшей степени вмешивается в выбор ребенком конкретных целей и задач школьной жизнедеятельности, он стремится отсечь, закрыть те пути развития, движение по которым нежелательно, вредно и даже опасно для ребенка как с физической и правовой точек зрения, так и с точки зрения семейных, культурных, религиозных, национальных традиций. Это требует выстраивания определенной системы работы с родителями обучающихся, которая поможет родителям понять свои воспитательные успехи и неудачи и, возможно, пересмотреть систему взаимодействия со своим ребенком.

Таким образом, специалистами сопровождения отслеживаются эффективность обучения детей с ОВЗ по программе (рекомендованной ПМПК), текущие и этапные результаты адаптации, динамика развития и личностного роста обучающихся, формирование навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния их здоровья. Результаты наблюдений фиксируются в карте сопровождения обучающегося.

Необходимо соблюдать общие принципы и правила при коррекционной работе с детьми с ОВЗ:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства.
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся.
4. Проявление педагогического такта.

Таким образом, широкая сфера применения психолого-педагогического сопровождения позволяет рассматривать его как неотъемлемое звено системы образования.

### ***Библиографический список***

1. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2012. – 98 с.
2. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2009. – 232 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

С. С. Радаева

В современном обществе вопрос о развитии творческих способностей детей в теории и практике обучения стоит очень остро. Это связано с тем, что обществу требуются высокопрофессиональные, творчески мыслящие специалисты, способные незамедлительно реагировать на происходящие изменения.

Одно из условий создания системы развития творческих способностей детей – поиск новых технологий, форм и средств обучения. Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике, но тем не менее относится к педагогическим технологиям XXI века. Метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

Социально-педагогическая необходимость и значимость детских объединений в последние годы получила научное подтверждение во многих исследованиях ученых, в ходе дискуссий на всероссийских и региональных научно-практических конференциях, современные детские и молодежные объединения представлены множеством форм с разнообразным содержанием деятельности.

По определению *проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта*. Это всегда творческая деятельность [2].

Проектный метод в школьном образовании рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе. Современный проект учащегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств.

В методе проектов как педагогической технологии нашел свое воплощение комплекс идей, наиболее четко представленный американским педагогом и философом Джорджем Дьюи (1859-1952) утверждающим следующее: детство ребенка – не период подготовки к будущей жизни, а полноценная жизнь. Следовательно, образование должно базироваться не на тех знаниях, которые когда-нибудь в будущем ему пригодятся, а на том, что остро необходимо ребенку сегодня, на проблемах его реальной жизни.

Всякая деятельность с детьми, в том числе и обучение, должна строиться с учетом их интересов, потребностей, основываясь на личном опыте ребенка.

*Основной задачей* обучения по методу проектов является исследование детьми вместе с учителем окружающей жизни. Все, что ребята делают, они должны делать сами (один, с группой, с учителем, с другими людьми): спланировать, выполнить, проанализировать, оценить и, естественно, понимать, зачем они это сделали.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Он всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает четкое планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, четкое распределение ролей (если имеется в виду групповая работа), то есть заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», предметными,



то есть если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая, конкретный практический результат, готовый к применению [2].

Исследовательский предмет может быть по содержанию:

- *монопредметным* – выполняется на материале конкретного предмета;
- *межпредметным* – интегрируется смежная тематика нескольких предметов, например, информатика, экономика;
- *надпредметным* (например, «Мой новый компьютер» и т. д.) – выполняется этот проект в ходе факультативов, изучения интегрированных курсов, работы в творческих мастерских.

Проект может быть *итоговым*, когда по результатам его выполнения оценивается освоение учащимися определенного учебного материала, и *текущим*, когда на самообразование и проектную деятельность выносятся из учебного материала лишь часть содержания образования [3].

Сформулируем основные требования к использованию метода проектов:

- Наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы.
- Значимость (теоретическая, познавательная, практическая) предполагаемых результатов.
- Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность участников проекта.
- Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов.
- Использование исследовательских методов [4].

Программа в методе проектов строится как серия взаимосвязанных моментов, вытекающих из тех или иных задач. Ребята должны научиться строить свою деятельность совместно с другими ребятами, найти, добыть знания, необходимые для выполнения того или иного проекта, таким образом, разрешая свои жизненные задачи, строя отношения друг с другом, познавая жизнь, ребята получают необходимые для этой жизни знания, причем самостоятельно или совместно с другими в группе, концентрируясь на живом и жизненном материале, учась разбираться путем проб в реалиях жизни.

Преимущества этой технологии: энтузиазм в работе, заинтересованность детей, связь с реальной жизнью, выявление лидирующих позиций ребят, научная пытливость, умение работать в группе, самоконтроль, лучшая закреплённость знаний, дисциплинированность.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: проектное обучение всегда ориентировано на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность учащихся при решении личностно-значимой проблемы, в процессе которой происходит открытие основных закономерностей научной теории и глубокое ее усвоение.

Учебный проект с точки зрения учащихся – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это работа, позволяющая проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Эта деятельность направлена на решение проблемы, сформулированной зачастую самим учащимся, интересной и значимой для ученика.

В рамках учебного проекта появляется возможность формировать и развивать умения и навыки, которые принято называть общенаучными, универсальными, и те, которые необходимы для формирования базовых компетенций учащихся.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Недаром эти технологии

относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека в обществе.

### **Библиографический список**

1. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии / Е. С. Полат. – М. : 1999. – 238 с.
2. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий : учебно-методическое пособие / под ред. Е. Н. Ябстробцева. – М., 2006. – 160 с.
3. Чечель, И. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-17.
4. Яковлева, Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении / Н. Ф. Яковлева [Электронный ресурс] : учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКА ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО**

**Т. В. Русакова**

Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. Этот мир должен окружать ребенка...

*В. Сухомлинский*

В настоящее время обеспечение психологической безопасности является одним из требований, предъявляемых к организации образовательного процесса, а также одним из показателей качества образования. Рассматривая актуальность данной темы в глобальном масштабе, хотелось бы подчеркнуть ее приоритетность в рамках дошкольной образовательной организации (ДОО).

Именно в дошкольном возрасте закладывается основа целостного развития личности ребенка: интеллектуального, эмоционально-нравственного, волевого, социально-личностного. Обеспечение такого развития предполагает решение основной задачи ДО – охраны жизни и укрепления физического и психического здоровья воспитанников. Деятельность ДОО по решению этой задачи состоит в обеспечении безопасных и психологически комфортных условий для каждого ребенка.

При постановке задач такого рода психолого-педагогическая служба выступает механизмом обеспечения психологической безопасности воспитанников и фактором позитивных изменений педагогов. Под психологической безопасностью понимается защищенность от угроз, психологического насилия, унижения и оскорбления, от того, что заставляют делать против желания, от заброшенности, пренебрежительного и недоброжелательного обращения.

Исходя из изложенного, можно выделить структурные компоненты, которые составляют основу понятия «психологическая безопасность» и непосредственно влияют на нее. В свою очередь, структурные компоненты психологической безопасности целесообразно разделить на две системы.

1. Система организации режима жизнедеятельности воспитанников:
  - установление целесообразного, гибкого и эффективного режима дня (распределение интеллектуальной и физической нагрузки, организация полноценного питания, сна и двигательного режима);

– создание предметно-развивающей среды, отвечающей принципам гибкого зонирования, комфортности и эмоционального благополучия детей и взрослых, удовлетворения потребности в общении, движении, развитии и т. д.;

– организация образовательного процесса (поддержание баланса между специально организованной и самостоятельной совместной деятельностью детей, проведение занятий в форме игры и диалога, совместное решение познавательных и практических задач, вовлечение воспитанников в значимые и интересные для них виды деятельности).

## 2. Система организации межличностных отношений в ДОО:

– влияние педагога на развитие личности ребенка (стиль взаимоотношений, личностные характеристики педагога, педагогическое мастерство);

– психологический климат в детском коллективе (межличностные взаимоотношения в группе сверстников);

– психологический климат в педагогическом коллективе (мотивация на работу, стиль руководства, традиции, атмосфера).

Что значит комфортная среда? В толковом словаре С. И. Ожегова комфортность определяется как условие жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, спокойствие и уют. Психологическая комфортность образовательной среды – это состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности ребенка, которое указывает на чувства радости, удовольствия, удовлетворения, испытываемые детьми, находящимися в образовательном учреждении; это условия, при которых они чувствуют себя спокойно, когда нет необходимости от кого-либо защищаться.

Построение системы работы по обеспечению безопасной и психологически комфортной образовательной среды в условиях реализации ФГОС ДО включает следующее.

Цель: сохранение и укрепление здоровья дошкольников посредством обеспечения безопасной и психологически комфортной образовательной среды в условиях реализации ФГОС ДО.

Задачи:

1. Создание у детей чувства эмоционального комфорта, психологической защищенности.

2. Создание условий, способствующих эффективному подбору и реализации компонентов психологической безопасности для сохранения и укрепления психофизического здоровья воспитанников в условиях ДОО.

3. Создание условий для естественного всестороннего развития детей, их творческого потенциала и индивидуальных способностей.

В детском саду ребенку важно чувствовать себя любимым и неповторимым. Воспитательный процесс проходит в определенной образовательной среде. Понятие «образовательная среда» – одно из ключевых для образования психологических и педагогических понятий. Здесь важны потребности и возможности удовлетворения физиологических потребностей, потребностей в безопасности, потребности в усвоении групповых норм и идеалов.

Процесс воспитания осуществляется по двум направлениям. С одной стороны, воспитатель обогащает представления детей об окружающих его людях, помогает понять их действия, чувства, проявлять по отношению к ним эмоциональную отзывчивость. С другой стороны, воспитатель помогает разобраться ребенку в собственных чувствах и переживаниях, тем самым помогая ребенку обретать собственный опыт, необходимый для его успешного вхождения в социум.

Необходимым условием развития является не только его психологическое состояние, но и его физическое развитие.

Для этого пространственная среда группы организуется с учетом возможности проведения игр разной подвижности, возможности заниматься подгруппами, возможности свободного

перемещения. Задача воспитателя – организовать двигательный режим, предупреждать утомление детей, чередовать активную деятельность с отдыхом.

Организация предметно-развивающей среды в нашей группе отвечает принципам гибкого зонирования, комфортности и эмоционального благополучия детей и взрослых, удовлетворяет потребность детей в общении, движении, развитии.

Развивающая предметно-пространственная среда обогащена различными элементами, создаёт у детей положительную установку и позитивное впечатление о детском саде, что способствует укреплению их психологического и эмоционального здоровья, развитию эмоционально-чувственной сферы.

Также пространство в группе имеет гибкое зонирование, что стимулирует самостоятельность детей, обуславливает возможность свободного выбора.

Мы представляем свою модель организации специальных уголков и зон в группе, способствующую сохранению у детей ощущения эмоционального благополучия и психологического комфорта.

*Уголок приветствия.* Цель: создание позитивного эмоционального настроения, атмосферы группового доверия и принятия, сплочение детского коллектива. Структура уголка представлена стендом «Здравствуй, я пришёл», где размещены фотографии детей. Приходя в детский сад, ребёнок поворачивает своё фото лицом к окружающим, таким образом заявляя о своём присутствии в группе.

*Уголок достижений.* Цель: повышение самооценки, уверенности детей в себе; предоставление родителям позитивной информации, способствующей установлению взаимопонимания между ними; обучение детей чуткому, уважительному и доброжелательному отношению к людям. Структура уголка включает «Копилку добрых дел», «Дерево добрых дел» (панно с индивидуальными кармашками, куда вкладываются фишки за каждый совершённый ребёнком добрый и полезный поступок, в конце недели дети поощряются).

*Уголок гнева.* Цель: предоставление детям возможности в приемлемой форме освободиться от переполняющего их чувства гнева, враждебности и напряжённости; развитие положительных чувств и эмоций; обучение самообладанию и приёмам саморегуляции. Структура уголка включает «Коврик злости» (резиновый шипованный коврик, на котором дети могут топтаться); «Коробочку гнева и раздражения» (коробочка, в которую ребёнок может «выбросить» свою злость и обиду, сжав предварительно кулачки, смяв лист бумаги, порвав на кусочки газету); «Подушку-колотушку», «Мешочек для крика», «Ковёр дружбы». С помощью всего этого можно снять чрезмерное мышечное напряжение, выразить чувство гнева, враждебности, фрустрации, а также потренировать мышцы ног и рук.

*Зона воды и песка.* Цель: снятие стресса, снижение нервно-психической напряжённости, улучшение настроения.

Из всех игровых материалов песок и вода являются наиболее эффективными терапевтическими средствами. Они не имеют структуры и по желанию ребёнка могут превратиться во что угодно: поверхность луны, пляж, бассейн... Не существует правильного или неправильного способа борьбы с песком и водой, поэтому ребёнок всегда уверен в успехе. Это особенно полезно для неуверенных в себе, замкнутых детей. Зона оснащена мелкими пластмассовыми игрушками, природными материалами. Здесь проводятся игры: «Что тонет, что плавает?», «Найди игрушку», «Волны на воде».

*Уголок уединения.* Цель: предоставляет ребёнку возможность отдохнуть, расслабиться, подумать, помечтать. Оснащена шатром, мягкими подушками. Уголок уединения создаёт у детей ощущение защищённости и уединённости, служит местом для игры, в том числе сюжетно-ролевой, позволяет реализовать творческую активность.

Таким образом, создание психологически комфортной и безопасной среды в группе детского сада помогает снизить тревожность, создать благоприятную эмоциональную атмосферу, научить детей понимать друг друга. Организация физических упражнений и подвижных игр, которые ежедневно воспитатель включает в режим дня, также положительно сказывается на эмоциональном состоянии детей. А главное, позволяет достичь психологической безопасности и эмоционального благополучия детей в ДОУ.

### **Библиографический список**

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова. – СПб. : Нестор – История, 2011. – 272 с.
2. Киреева, Л. Г. Организация предметно-развивающей среды : из опыта работы / Л. Г. Киреева // Учитель. – 2009. – С. 143.
3. Нищева, Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Н. В. Нищева // Детство-Пресс. – 2010. – С. 128.
4. Рогачева, Т. И. Создание безопасной образовательной среды в дошкольном учреждении / Т. И. Рогачева // Инновационная деятельность образовательных учреждений, направленная на сохранение и укрепление здоровья детей и учащейся молодежи : сборник научных и методических статей. – СПб. – Балтик-пресс, 2012. – С. 125-128.

## **СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ**

**Л. Г. Соколова**

Семья в обществе и жизни человека несравнима по своему значению ни с какими другими социальными институтами. Семья как уникальная общность людей, как основная ячейка общества выполняет важнейшие социальные функции, играет значимую роль в жизни человека, его защите, обеспечении социализации, формировании и удовлетворении индивидуальных потребностей. Актуальность проблемы состоит во всестороннем воздействии на личность ребёнка. Грамотно поставленная работа социального педагога, что помогает решить проблему адаптации детей в обществе, способствует улучшению взаимопонимания и взаимопомощи с детьми, их родителями, педагогами, воспитателями.

Рассматривая социальную работу педагога как особый вид деятельности, сущность социальных технологий можно интерпретировать как совокупность форм, методов, направленных на оказание людям помощи, поддержки, защиты, особенно так называемым уязвимым слоям и группам населения [1].

Изучение семьи и семейного воспитания предполагает многообразие методов исследования: теоретический анализ, наблюдение, анкетирование, монографическое изучение семьи.

К активно применяемым методам относится так называемая арттерапия – аутодиагностическая и психокоррекционная методика, при помощи которой конфликтующие супруги анализируют свои в целом негативные эмоционально-психические взаимоотношения [3].

Также существуют различные модели помощи семье, которые может использовать социальный педагог: педагогическая модель базируется на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей. Субъектом жалобы в таком случае обычно выступает ребенок.

Социальный педагог ориентируется не столько на индивидуальные возможности родителя ребенка, сколько на универсальные, с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания [4]; социальная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности есть результат неблагоприятных обстоятельств.

В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство внешних сил; психологическая (психотерапевтическая) модель используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностях членов семьи.

Она предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семьи.

Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причин его нарушений; диагностическая модель основывается на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке или своей семье; медицинская модель предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни.

Социальный педагог может использовать различные модели помощи семье в зависимости от характера причин, вызывающих проблему детско-родительских и супружеских отношений. Работа социального педагога как раз и призвана влиять на благополучие семьи, активизировать и обеспечивать позитивную динамику семейных отношений.

### **Библиографический список**

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2006. – 269 с.
2. Методика и технология работы социального педагога / под ред. Б. Н. Алмазова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.
3. Струкова, М. Работа социального педагога с семьей группы риска / М. Струкова // Социальная педагогика. – 2009. – № 2. – С. 33-58.
4. Третьякова, В. Коммуникативные модели работы социального педагога / В. Третьякова // Социальная педагогика. – 2008. – № 2. – С. 85-96.

## **МЕТОД ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

**А. А. Тайгужинова**

В России, согласно статистическим данным, количество учтенных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приближается к 1 млн человек, и, что особенно тревожно, на протяжении последних десятилетий сохраняется устойчивая тенденция роста контингента таких детей (в среднем на 100 тыс. в год) [6]. Надо отметить, что метод школьной медиации способствует решению многих задач в работе с детьми, в том числе и детей-сирот, закладывая основу воспитания будущих поколений, опирающихся на гуманистические ценности, ставящих человеческую жизнь, благополучие и гармоничное развитие личности, позитивное общественное взаимодействие на первое место, так как медиация учит активному слушанию, умению контролировать эмоции, отделять проблемы от человека, нивелировать собственные интересы ради достижения общих интересов [3]. Изучение состояния рассматриваемой проблемы в теории и практике социального воспитания позволило нам выявить формы работы социального педагога по социально-педагогической поддержке детей-сирот на примере службы школьной медиации МОАУ «СОШ № 39» города Орска.

На констатирующем этапе исследования, на основе полученных результатов, мы отметили, что сложившаяся система оценки качества услуг в сфере защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в МОАУ СОШ № 39, нуждается в дальнейшем совершенствовании путем поддержки имеющихся позитивных тенденций и развития современных инновационных технологий социализации и интеграции: перспективная организация жизни и быта воспитанников, создание новых форм и возможностей для воспитания и развития детей; обучение их востребованным в будущей жизни трудовым и семейным навыкам.

Анализ полученных результатов внедренной нами коррекционной программы убедил нас, что произошли существенные изменения в детско-родительских отношениях. Как мы и убедились при проведении исследования, работа социального педагога с детьми, оставшимися без попечения, посредством службы школьной медиации должна быть по горизонтали связана как можно с большим количеством социальных институтов, все это позволит посредством включения их в воспитательно-образовательный процесс увеличить социальное воздействие других людей, что увеличит многомерность воздействия и обогатит социальное влияние. При этом процесс коррекционной работы посредством службы школьной медиации был довольно продолжительный по времени оказания помощи ребенку и созданию условий для оптимизации развития его личности.

Основные этапы коррекции включали в себя:

– *этап планирования*, состоящий в планировании целей, задач, тактики проведения коррекционной работы на основании прицельного психологического обследования ребенка и психологического заключения об особенностях его развития; разработке программы и содержания коррекционных занятий, выборе формы коррекционной работы (индивидуальная или групповая); отборе необходимых методик и техник коррекционной работы, планировании форм участия родителей в коррекционной программе;

– *организационный этап* заключался в организации условий осуществления коррекционной программы; консультировании опекунов; подборе детей в группу; информировании педагогов и администрации о плане проведения мероприятий; обсуждении коррекционной программы с педагогами, администрацией [2];

– *этап реализации* предполагал проведение коррекционных занятий с детьми в соответствии с коррекционной программой; контроль динамики хода коррекционной работы, включающей в себя формы наиболее эффективной социальной поддержки (консультации, тренинги, индивидуальные и групповые занятия). Отметим, что предоставление опекунов об обратной связи в ходе коррекционной работы строилось в соответствии с планом коррекции; информировании по запросу педагогов и администрации образовательного учреждения о промежуточных результатах коррекции [5].

Решение всего спектра коррекционных задач посредством службы школьной медиации было обеспечено совместными усилиями педагогов, психологов и врачей, органично вплетаюсь в структуру коррекционных мероприятий, направленных на обучение и развитие детей, воспитывающихся вне семьи.

### **Библиографический список**

1. Гусарева, Г. Социализация детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г. Гусарева // Народное образование. – 2001. – № 7. – С. 7.
2. Иовчук, И. Психолого-медико-педагогическая поддержка детей-сирот воспитывающихся в семьях / И. Иовчук, Е. Морозова, А. Щербакова // Народное образование. – 2001. – № 7. – С. 10.
3. Концепция развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации, разработана с целью реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы и пунктов 59, 61, 62, 64 и 65 плана первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1916-р // Беспризорник. – 2014. – № 10. – С. 55-64.
4. Лазарева, О. Приемная семья в руках профессионалов / О. Лазарева // Беспризорник. – 2012. – № 3. – С. 43-58.

5. Майнгардт, И. А. Модульные технологии в системе социального обслуживания семьи и детей / И. А. Майнгардт, Е. Ю. Петрова // Беспризорник. – 2006. – № 6. – С. 49-53.
6. Филиппова, К. Приемная семья как способ решения проблемы социальной исключенности детей / К. Филиппова // Беспризорник. – 2013. – № 6. – С. 36-38.

## **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО**

**В. А. Таланова**

Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития дошкольника приобретает особую актуальность сегодня, в период радикальных изменений, происходящих в системе российского образования. Они связаны с реформированием, комплексным обновлением всех звеньев образовательной системы и сфер образовательной деятельности. Процесс модернизации системы образования сопровождается обновлением ее нормативно-правовой базы. В последние годы изданы принципиально новые документы, регламентирующие деятельность в сфере дошкольного образования. В сентябре 2013 года стал действовать новый закон «Об образовании в РФ»; в ноябре 2013 года – «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»; в январе 2014 года – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Разработчики стандарта заложили в документе несколько принципов, из которых самый главный – сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека.

В соответствии с ФГОС ДО нового поколения определены целевые ориентиры дошкольного образования, которые непосредственно соотносятся с процессами социализации и индивидуализации детей:

- установка положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе;
- активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- способность договариваться, учитывать интересы и чувства других;
- способность верить в себя;
- умение следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками;
- способность к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Таким образом, одна из приоритетных целей современного образования – воспитание психологически здорового человека, то есть свободного, уверенного в себе, с активной жизненной позицией, стремящегося творчески подходить к решению различных жизненных ситуаций, а значит – счастливого, познающего себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами. По мнению И. В. Дубровиной [4], российского психолога, доктора психологических наук, профессора, ключевым словом для описания портрета психологически здорового человека является «гармония», другими словами – «баланс» между эмоциональным и интеллектуальным, телесным и психическим, человеком и окружающим его миром.

Поэтому забота о реализации права ребёнка на полноценное и свободное развитие сегодня является неотъемлемой частью деятельности любого дошкольного учреждения.

Таким образом, в каждом дошкольном учреждении необходимо выстроить правильную траекторию психолого-педагогического сопровождения, направленную на развитие дошкольников.



Сопровождение, по определению М. Р. Битяновой [2], – это определенная идеология работы, объединяющей цели психологической и педагогической практики, которая акцентирует внимание на главном – на личности ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение определяется как система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Цель сопровождения в ДОО: создать психолого-педагогические условия для полноценного развития и воспитания личности ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

– охрана и укрепление психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

– создание благоприятных условий развития детей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

– формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

– обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

В современной научной литературе имеется и несколько отличный взгляд на специфику психолого-педагогического сопровождения, а следовательно, и на задачи сопроводительной деятельности. На основе научно-исследовательских материалов Н. Ю. Синягиной и С. Г. Косарецкого сформулированы следующие задачи [5]:

1) предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

2) помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

3) психологическое обеспечение образовательных программ;

4) развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

Выводы, вытекающие из работ указанных авторов, представляют значительный интерес для теории и практики психологического сопровождения развития детей в дошкольный период.

Знакомство с литературными источниками и их анализ показывают, что вопросы психологического сопровождения детей в детском саду и на этапе их подготовки и поступления в начальную школу нашли в научной литературе значительно меньшее отражение, чем другие аспекты проблемы психологического сопровождения. Вместе с тем многими исследователями отмечается, что сложности начального периода обучения в школе во многом связаны не только с недостаточной подготовкой дошкольников, но и с отсутствием психологической преемственности между этими образовательными ступенями. Первые публикации по вопросам создания преемственных психологических связей в системе «детский сад – школа» появились относительно недавно [3], [6], [7]. В данных работах с определенным успехом решаются вопросы создания преемственности между дошкольной и начальной школьной ступенями развития детей, рассматриваются подходы к разработке системы деятельности психолога, позволяющей организовать сопровождение развития детей на данных этапах онтогенеза. Деятельность психолога рассматривается либо в период дошкольного воспитания, либо на этапе начального обучения.

К сожалению, в настоящее время система работы по психологическому сопровождению детей в системе «детский сад – школа» еще не сложилась, хотя имеется определенный опыт организации преемственных связей между дошкольными учреждениями и начальной школой.

В дошкольной образовательной организации психолого-педагогическое сопровождение ребенка осуществляется, в основном, педагогическими средствами, через воспитателя и традиционные формы взаимодействия взрослых с детьми. Именно педагог отслеживает динамику развития ребенка в образовательном процессе, создает социально-психологические условия для развития его личности. Для получения и анализа информации используются наблюдения, которых часто бывает недостаточно для разработки индивидуальных траекторий развития каждого ребенка.

Успешность социализации дошкольников в детском саду во многом зависит от отношения взрослого, его педагогической позиции и профессиональных возможностей. Поэтому важным условием служит наличие психолога в ДОО и сотрудничество с педагогами при четком различении их функциональных обязанностей и приоритетов.

Психолог дошкольного учреждения оказывает помощь воспитателям в оценке эмоционального состояния детей в группе, изучении процесса их коммуникации со взрослыми и сверстниками, создании необходимых условий для успешной социализации и индивидуализации детей в ДОО. Кроме того, психолог оказывает методическую помощь педагогам в подготовке и реализации индивидуальных программ развития детей.

На начальных этапах обучения, когда закладываются основы всего дальнейшего развития личности, сопроводительная деятельность психолога должна обеспечивать интеграцию педагогического и семейного воздействия на единой цели – развитии личности ребенка. В рамках такого взаимодействия возможно объединение усилий всех участников образовательного пространства (психологов, педагогов, родителей) в процессе обучения и воспитания ребенка. Смысл психологического сопровождения в условиях непрерывного образования заключается в содействии гармоничному психическому и физическому развитию ребенка, в сохранении его индивидуальности, в обеспечении «безболезненной» адаптации к изменяющейся социальной ситуации и воспитании готовности к активному взаимодействию с окружающим миром.

В позиции «сопровождения» активны все субъекты образования: и педагог (воспитатель), и психолог, и ребенок, и родители. Каждый может быть совершенен, они не подменяют друг друга, а все находят способы дополнять друг друга, обогащать один другого. Мы согласны с мнением Т. И. Чирковой [8], что в системе дошкольного образования модель «сопровождения» психологической службы более продуктивна, чем позиция «поддержки».

Таким образом, актуальной задачей психолого-педагогического сопровождения развития ребенка при его переходе из ДОО в начальную школу становится введение психологической службы не только в школах, но и в дошкольных организациях, ввиду того, что координирующая роль в предложенной системе отводится практическому психологу. Он совместно с другими специалистами выбирает адекватные формы и методы реализации психологического сопровождения развития детей, организует и согласовывает работу педагогов, воспитателей, родителей и самих детей, что позволяет максимально эффективно решать задачи личностного и умственного развития детей на этапе их перехода из детского сада в начальную школу.

### ***Библиографический список***

1. Архипова, А. А. Обеспечение безопасной и психологически комфортной образовательной среды в условиях ФГОС ДО / А. А. Архипова // Справочник педагога-психолога. – 2015. – № 1 – С. 4-12.
2. Битянова, М. Р. Практическая психология в образовании / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – ISBN 5-89441-007-X.

3. Гуревич, Р. С. Преемственность как принцип формирования системы непрерывного образования / Р. С. Гуревич // Теоретико-методологические и практические проблемы развития единой системы непрерывного образования : материалы конференции. – Москва, 1990. – Ч. 1. – 218 с.

4. Дубровина, И. В. Психология / И. В. Дубровина. – Москва : Академия, 2007. – 464 с. – ISBN 5-7695-3671-3

5. Научно-методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Вестник образования России. – 2003. – № 17. – С. 53-65.

6. Никитенко, В. Н. Непрерывность и преемственность общепедагогической подготовки учителя : диссертация канд. пед. наук / В. Н. Никитенко. – Хабаровск, 2001.

7. Уваров, Л. К. Психологическая подготовка дошкольников как фактор их адаптации к школе : диссертация канд. психол. наук / Л. К. Уваров. – Самара, 2000. – 151 с.

8. Чиркова, Т. И. Теоретические основы дошкольной психологической службы : дисс. д-ра психол. наук / Т. И. Чиркова. – М., 2009. – 379 с.

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

**М. А. Ханина**

Каждый человек рождается уникальным, особенным и несет в окружающий мир богатство своей личности, внутреннего мира и свой неповторимый вклад, который меняет общество вокруг нас. Кто-то из нас, а вернее большинство, хорошо входит в жизнь современного общества, отвечает его стандартам и требованиям – это помогает реализовывать себя, получать знания и опыт, хорошо интегрироваться в окружающую среду. Есть также люди, уникальность которых «особенная», в силу этих особенностей (физических, умственных, психических, поведенческих и т. д.) им сложнее войти в наше общество и найти место, где они могли бы реализовать себя. Детство – это особое время становления, проявления и формирования личности. Поэтому так много внимания в последнее время уделяется защите и реализации прав ребенка, в том числе и «особенного». В России первые инклюзивные образовательные учреждения появились на рубеже 1980-1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321) [1, 57]. Дополнительно к федеральным мерам и в целях решения задач федеральной программы «Доступная среда» и «Наша новая школа», озвученных в Послании Федеральному Собранию президентом Российской Федерации от 22.12.2011 также появилось множество региональных программ и новых нормативно-правовых документов. Конечно, в данной статье мы не охватим всей работы, которая ведется в направлении инклюзии детей и подростков с ОВЗ, но также стоит отметить множество негосударственных организаций, помогающих детям с ОВЗ, на базе которых также проходят различные инклюзивные встречи. Например: в г. Оренбурге одна из таких не государственных организаций – это автономная некоммерческая организация «Диаконический Центр “Прикосновение”». С 2003 года Центр «Прикосновение» помогает детям, подросткам и молодым людям с различными нарушениями развития в Оренбурге и Оренбургской области. Одно из важных мест в помощи инклюзии и социализации людей с ограниченными возможностями здоровья занимает Церковь. Она издавна ведет различную благотворительную деятельность, такая традиция есть и сейчас, только виды помощи изменяются с течением времени и с изменением просьб. Небольшой, но ценный опыт в проведении инклюзивных мероприятий в рамках благотворительной деятельности имеет приход «Матери Божьей Неустанной Помощи» Католической Церкви в г. Орске. В рамках благотворительного проекта, мы предложили проведение инклюзивной встречи –

праздника, посвященного Дню детства. Встреча проходила в привычной обстановке для группы детей с ОВЗ, вторая группа детей (без особенностей в развитии) также частично была знакома с обстановкой и помещением. Цель мероприятия: дать каждому ребенку возможность получить опыт взаимодействия с другими детьми, освоить разные формы такого взаимодействия и таким образом почувствовать себя частью коллектива. Общие задачи: обретение опыта взаимодействия с различными категориями детей; социальное и эмоциональное развитие детей.

Специфические задачи, связанные с особенностями нарушений у детей с ОВЗ: создание условий и формирование у детей мотивации к взаимодействию и общению; формирование образа «себя» через игровое взаимодействие с детьми и взрослыми; стимуляция собственной игровой, коммуникативной, речевой активности ребенка; развитие произвольной регуляции поведения; развитие познавательной сферы: зрительного и слухового внимания, восприятия, памяти и др. Итоги встречи: встреча прошла в дружественной обстановке, все цели и задачи мероприятия были достигнуты, дети получили положительный эмоциональный заряд, дети с ОВЗ не «убегали» в свой мир, но каждый, по мере возможностей, влился в группу. В инклюзивной группе несколько детей с ОВЗ показали нетипичное для них поведение и шаги к социализации. Некоторые дети адаптировались только к середине встречи. По итогам встречи был проведен опрос родителей детей с ОВЗ. Родители высказывались, что не ожидали от своих детей столь спокойной реакции на незнакомых детей. Они отметили, что в конце встречи их дети были более открыты, чем в начале, более смело взаимодействовали, коммуникативовали. Таким образом, подобные мероприятия могут стать для детей с ОВЗ одной из ступенек к выходу в широкий мир, в котором они будут жить и общаться. Для каждого участника встреча представила собой такую интегративную среду, которая готова принять ребенка с любыми особенностями. В такой среде ребенок с нарушениями развития может найти понимание и поддержку, а также интересную деятельность, в которой ему захочется участвовать. Это позволит ему самому также сделать шаг навстречу другим людям [2, 32]. Инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников способствует лучшей социализации детей. А также, в свою очередь, подобный инклюзивный опыт у обычных детей помогает развить чувствительность, сопереживание и принятие людей с особенностями развития [3, 101].

### **Библиографический список**

1. Кэти Хайдт [и др.] Перкинс школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / Кэти Хайдт. Часть 3. Подготовка к самостоятельной жизни. – М. : Центр лечебной педагогики, 2012. – 168 с.
2. Сергеева, К. А. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / К. А. Сергеева // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга : опыт, инновации, достижения» 20-21 сентября 2010 г. – СПб., 2010. – 200 с.
3. Эмоционально-волевое развитие и социализация особого ребенка : учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону : Центр помощи семьям детей с ограниченными возможностями «Содействие», 2013. – 119 с.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

**Абдулина Ольга Петровна**, воспитатель МОАУ «СОШ № 52 г. Орска», г. Орск.

**Алексеева Екатерина Константиновна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Алексеева Юлия Алексеевна**, студентка 2 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Андреева Татьяна Александровна**, заведующий МДОАУ Детский сад «Золотой ключик», г. Ясный.

**Андреева Татьяна Владимировна**, учитель начальных классов МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», г. Орск.

**Аникеева Диана Александровна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Антонович Ольга Сергеевна**, кандидат психологических наук, психолог ГАУ «КЦСОН», г. Орск.

**Анцева Дарья Владимировна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Арсентьева Любовь Владимировна**, воспитатель МОАУ «СОШ № 52 г. Орска», г. Орск.

**Атаманова Оксана Васильевна**, студентка 5 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Ащаулова Ольга Анатольевна**, специалист ИП Ленинг В. А., г. Орск.

**Байбулсинова Жаняя Бектургановна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

**Байковская Зоя Иосифовна**, студентка 5 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Баронова Галина Ивановна**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», г. Орск.

**Бодоньи Марина Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере КубГУ, г. Краснодар.

**Вудуньян Евгений Андреевич**, студент 2 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Галочкина Инна Сергеевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Гранчук Елена Александровна**, педагог-психолог МДОАУ ДС «Золушка» МО Ясенский городской округ, г. Ясный.

**Гриднева Елена Владимировна**, учитель начальных классов МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», г. Орск.

**Гроздева Ирина Владимировна**, заместитель директора по учебно-методической работе МОАУ «Лицей № 64», г. Краснодар.

**Губанова Ольга Владимировна**, учитель начальных классов МАОУ «Начальная общеобразовательная школа Кувандыкского городского округа», г. Кувандык.

**Гусейнова Сона Сархад-Гызы**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Джумабекова Гульмира Хабибуллаевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Диль-Илларионова Татьяна Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Донцова Елена Васильевна**, педагог-психолог, учитель начальных классов МБОУ «Адамовская СОШ №1 им. М.И. Шеменева», п. Адамовка, Оренбургская обл.

**Дубичева Марина Леонидовна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Дюсембаева Айжан Кадыржановна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск

**Егорова Юлия Геннадьевна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Ежова Наталья Александровна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Ертаева Сандугаш Жарлгасыновна**, студентка 5 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Жигулина Ирина Андреевна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Жиданова Назгуль Едилловна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Жук Оксана Викторовна**, воспитатель МДОАУ «Центр развития ребенка-детский сад № 116 г. Орска «Ералашка», г. Орск.

**Захарова Екатерина Витальевна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Зиберт Елена Александровна**, педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 59», г. Таганрог.

**Иванова Екатерина Алифтиновна**, студентка 5 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Иванова Светлана Анатольевна**, учитель начальных классов МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», г. Орск.

**Карлова Светлана Петровна**, директор МОАУ «Лицей № 64», г. Краснодар.

**Карменова Альфия Мансуровна**, учитель начальных классов МОАУ «СОШ № 5 г. Орска», г. Орск.

**Кимбаева Жанна Маратовна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Кирина Людмила Юрьевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Кирьякмасова Наталья Владимировна**, студентка 4 курса факультета Педагогического образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Киселева Марина Ивановна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Кичигина Ксения Витальевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Клоченко Галина Павловна**, воспитатель МДОАУ «Детский сад № 102», г. Орск.

**Кожгаельдинова Зарина Мырзагельдыевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Козлова Ольга Владимировна**, педагог-психолог МДОАУ «Детский сад № 121 «Золотой колосок» комбинированного вида», г. Орск.

**Коледенкова Татьяна Сергеевна**, оператор ЭВМ, ГАУЗ «ССМП», г. Орск.

**Костенко Татьяна Викторовна**, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 59», г. Таганрог

**Костенко Ольга Николаевна**, заведующий МДОАУ ДС «Золушка», г. Ясный.

**Костина Дарья Дмитриевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Кулыгина Светлана Владимировна**, студентка 2 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Лапаева Оксана Николаевна**, учитель начальных классов МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», г. Орск.

**Лапшина Евгения Викторовна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Лебедева Лилия Сергеевна**, социальный педагог, МОАУ «СОШ № 43 г. Орска», г. Орск.

**Лесой Ольга Владиславовна**, студентка 2 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Лис Галина Михайловна**, студентка 2 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Мазаева Ольга Владимировна**, старший воспитатель МДОАУ «Центр развития ребенка – детский сад № 116 г. Орска «Ералашка», г. Орск.

**Мантрова Мария Сергеевна**, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Мартынова Дарья Игоревна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Мешкова Елена Юрьевна**, юрист, группа охранных предприятий «Кольчуга», г. Калининград.

**Могилко Дарья Владимировна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Мушеровва Амина Амангельдыевна**, сотрудник ЗАО Торговый дом «Перекресток», г. Москва.

**Мясникова Светлана Иосифовна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Настасенко Ольга Владимировна**, заместитель директора по воспитательной работе МБОУ «СОШ № 8 г. Пятигорска», г. Пятигорск.

**Насырова Наталья Николаевна**, старший воспитатель МОАУ «СОШ № 52 г. Орска», г. Орск.

**Науменко Елена Владимировна**, педагог-психолог МОАУ «СОШ № 6 г. Орска», г. Орск.

**Нестерова Елена Ивановна**, учитель начальных классов МАОУ «Начальная общеобразовательная школа Кувандыкского городского округа», г. Кувандык, Оренбургская обл.

**Павленко Ирина Николаевна**, директор МБОУ «СОШ № 8 г. Пятигорска», г. Пятигорск.

**Петухова Ксения Александровна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Печёркина Виктория Сергеевна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Побережная Ирина Серафимовна**, учитель начальных классов МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», г. Орск.

**Попрядухина Наталья Григорьевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Радаева Светлана Степановна**, учитель начальных классов МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», г. Орск.

**Родионова Ирина Сергеевна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Русакова Татьяна Викторовна**, воспитатель МОАУ «СОШ № 52 г. Орска», г. Орск.

**Савощенко Ольга Александровна**, студентка 2 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Сахановская Оксана Николаевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Сахацкая Виктория Вадимовна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Свищева Алёна Сергеевна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Селезнева Наталья Александровна**, учитель начальных классов МАОУ «Начальная общеобразовательная школа Кувандыкского городского округа», г. Кувандык, Оренбургская обл.

**Сидоренко Анастасия Анатольевна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Скворцов Константин Александрович**, специалист ОПП ЗАО «Бета-Оренбург», г. Оренбург.

**Смирнова Елена Ивановна**, студентка 5 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Смирнова Наталья Александровна**, медсестра ГАУЗ Городская больница № 3, г. Орск.

**Соколова Людмила Геннадьевна**, студентка 5 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Степаненко Наталия Александровна**, кандидат педагогических наук, ст. лаборант кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Султанбекова Алмагуль Итемгеновна**, воспитатель МДОБУ «Солнышко», п. Домбаровский, Добмаровский р-он, Оренбургская обл.

**Султангалиева Айна Санзибаевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Тайгужинова Альбина Айтугановна**, сотрудник ИП Ахмерова А.Л., п. Новоорск, Новоорский р-он, Оренбургская обл.

**Таланова Валентина Анатольевна**, воспитатель, МДОАУ «Детский сад № 31 «Солнышко» комбинированного вида г. Новотроицка, Оренбургской области», г. Новотроицк.

**Тимофеев Ярослав Николаевич**, студент 2 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Ткачук Татьяна Всеволодовна**, воспитатель МДОАУ ЦРР № 116 «Ералашка», г. Орск.

**Тлеумаганбетова Оксана Мергеновна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Тумаева Виктория Васильевна**, педагог МАУДО ЦРТДЮ «Искра», г. Орск.

**Тюлюкпаев Азамат Каирбекович**, студент 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Тюмайкина Екатерина Александровна**, старший воспитатель МДОАУ «Детский сад № 23 г. Новотроицка», г. Новотроицк.

**Утяшева Амина Маратовна**, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Федорова Ксения Александровна**, помощник юриста, ИП Кушаев, г. Новотроицк.

**Фирсова Наталья Александровна**, воспитатель МДОБУ «Детский сад № 15», г. Гай.

**Фокина Ольга Степановна**, психолог ГАУ «КЦСОН», г. Орск.

**Хакимова Юлия Назымовна**, студентка 2 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Ханина Марианна Александровна**, руководитель проекта, ПНПБМ, г. Орск.

**Хламина Ольга Игоревна**, воспитатель МДОБУ детский сад «Светлячок», п. Светлый, Оренбургская обл.

**Храмова Инна Николаевна**, учитель начальных классов, МОУ Сычёвская СОШ, п. Сычёвка, Свободненский р-он, Амурская обл.

**Чикова Ирина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий научно-проблемной лабораторией психолого-педагогических исследований Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Чунарева Лариса Даниловна**, воспитатель МОАУ «СОШ № 20 г. Орска», г. Орск.

**Швацкий Алексей Юрьевич**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Шевкун Анастасия Владимировна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Шнайдер Ольга Валерьевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Юлдашева Рухиона Мамадвалиевна**, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

**Яныкина Инна Михайловна**, учитель русского языка и литературы, МБОУ «СОШ № 8 г. Пятигорска», г. Пятигорск.

**Яшина Елена Георгиевна**, учитель начальных классов МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», г. Орск.



## УКАЗАТЕЛЬ АВТОРОВ

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

Анцева Д. В. ....	3	Смирнова Е. И. ....	8
Иванова Е. А. ....	3	Султанбекова А. И. ....	9
Мушеров А. А. ....	5	Султангадиева А. С. ....	11
Савощенко О. А. ....	6	Тимофеев Я. Н. ....	12
Скворцов К. А. ....	7		

### 2. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ

Вудуньян Е. А. ....	13	Мантрова М. С. ....	23
Галочкина И. С. ....	14	Могилко Д. В. ....	25
Гриднева Е. В. ....	16	Науменко Е. В. ....	26
Ертаева С. Ж. ....	16	Сахацкая В. В. ....	30
Иванова С. А. ....	18	Хакимова Ю. Н. ....	32
Кирина Л. Ю. ....	19	Чунарева Л. Д. ....	33
Костенко Т. В. ....	20	Юлдашева Р. М. ....	36
Лис Г. М. ....	23		

### 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Байковская З. И. ....	38	Мясникова С. И. ....	48
Губанова О. В. ....	39	Селезнева Н. А. ....	49
Клоченко Г. П. ....	44	Степаненко Н. А. ....	52
Мешкова Е. Ю. ....	47	Ткачук Т. В. ....	53

### 4. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Абдулина О. П. ....	55	Коледенкова Т. С. ....	75
Алексеева Е. К. ....	58	Кимбаева Ж. М. ....	76
Алексеева Ю. А. ....	59	Лапшина Е. В. ....	77
Джумабекова Г. Х. ....	59	Лесой О. В. ....	79
Дубичева М. Л. ....	61	Нестерова Е. И. ....	80
Ежова Н. А. ....	62	Печёркина В. С. ....	82
Жигулина И. А. ....	66	Родионова И. С. ....	84
Жук О. В. ....	67	Сидоренко А. А. ....	85
Захарова Е. В. ....	68	Тлеумаганбетова О. М. ....	87
Карлова С. П., Гроздева И. В., Бодоньи М. А.	71	Утяшева А. М. ....	89
Кожгагельдинова З. М. ....	74	Шевкун А. В. ....	90

### 5. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Арсентьева Л. В. ....	92	Петухова К. А. ....	96
Егорова Ю. Г. ....	95	Тумаева В. В. ....	97
Кулыгина С. В. ....	95	Храмова И. Н. ....	98

## **6. СУЩНОСТЬ, ФАКТОРЫ И ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ДЕВИАЦИЙ**

Антонович О. С., Фокина О. С. ....	101	Киселёва М. И. ....	107
Ащаулова О. А. ....	103	Свищёва А. С. ....	107
Кирыкмасова Н. В. ....	104	Фирсова Н. А. ....	109

## **7. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ**

Андреева Т. А. ....	111	Костина Д. Д. ....	126
Андреева Т. В., Лапаева О. Н. ....	114	Мартынова Д. И. ....	127
Атаманова О. В. ....	119	Тюлюкпаев А. К. ....	128
Жиданова Н. Е. ....	120	Федорова К. А. ....	130
Карменова А. М. ....	122	Хламина О. И. ....	131
Костенко О. Н. ....	123		

## **8. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Аникеева Д. А. ....	135	Побережная И. С. ....	152
Баронова Г. И. ....	135	Сахановская О. Н. ....	154
Диль-Илларионова Т. В. ....	139	Смирнова Н. А. ....	155
Дюсембаева А. К. ....	142	Тюмайкина Е. А. ....	156
Кичигина К. В. ....	143	Швацкий А. Ю. ....	160
Мазаева О. В. ....	144	Шнайдер О. В. ....	163
Настасенко О. В. ....	146	Яныкина И. М. ....	164
Павленко И. Н. ....	149	Яшина Е. Г. ....	167

## **9. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Байбулсинова Ж. Б. ....	169	Попрядухина Н. Г. ....	189
Гранчук Е. А. ....	169	Радаева С. С. ....	192
Гусейнова С. С. ....	172	Русакова Т. В. ....	194
Донцова Е. В. ....	174	Соколова Л. Г. ....	197
Зиберт Е. А. ....	177	Тайгужинова А. А. ....	198
Козлова О. В. ....	180	Таланова В. А. ....	200
Лебедева Л. С. ....	184	Ханина М. А. ....	203
Насырова Н. Н. ....	186		

*Научное издание*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Материалы*

*III Всероссийской заочной научно-практической конференции*

**(15 марта 2017 г.)**

Ответственный редактор  
**А. Ю. Швацкий**

Ведущий редактор  
**Е. В. Кондаева**

Редактор  
**Г. А. Чумак**

Подписано в печать 05.04.2017 г.  
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л.13,1.  
Тираж 111 экз. Заказ 12/1512.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования  
«Оренбургский государственный университет»**

**462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15А**