

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Сборник научных статей*

**Выпуск VIII**

**Мурманск  
2010**

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Мурманского государственного педагогического университета

**Научный редактор:** А.А. Сергеева, канд. пед. наук, доцент (МГПУ)

**Рецензенты:** Е.Н. Гошева, канд. пед. наук, доцент  
(НОУ «Столичная финансово-гуманитарная академия»);  
М.Ю. Двоеглазова, канд. психол. наук, доцент (МГПУ).

### **Коллектив авторов**

**Психолого-педагогические условия развития личности:** Сборник научных статей студентов, аспирантов, соискателей и преподавателей / Под ред. А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 8. - 209 с.

ISBN

© Мурманский государственный педагогический университет (МГПУ), 2010

## Введение

Представленный сборник научных публикаций предлагает основные исследовательские и опытно-экспериментальные материалы дипломных и диссертационных научных проектов студентов, аспирантов, соискателей и их научных руководителей.

Система современного российского высшего образования, ориентированная на реформирование в области стимулирования научных изысканий студентов учебных заведений, вводит новые нормативы и требования к научно-исследовательским работам обучающихся. Такие нововведения мотивируют и профессорско-преподавательский состав на пересмотр потенциальных возможностей научно-исследовательской деятельности студентов.

Результаты экспериментально-исследовательской работы студентов очной и заочной форм обучения МГПУ широко апробируются на научно-практических конференциях как внутри вуза, так и за его пределами. Поэтому научно-исследовательские работы, особенности их структурирования, оформления и содержания могут представлять интерес для студентов, которые проводят психолого-педагогические, социально-психологические и другие исследования в рамках курсовых и дипломных проектов.

Тематика публикаций данного сборника посвящена проблемам психологии профессиональной деятельности, актуальным вопросам воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, специфическим особенностям развития подростков. В частности, обозначаются основные направления в работе с детьми дошкольного возраста по формированию математических представлений, коммуникативных навыков, речевых умений; выявляется специфика работы специалистов в области педагогики и психологии с тревожными, гиперактивными детьми. Последняя глава издания «Психология искусства и художественного творчества» рассматривает особенности творческого процесса в системе комплексных исследований. В частности, в качестве средств развития творческих способностей, креативности детей предлагаются изобразительная и театрализованная деятельность, декоративно-прикладное искусство и др.

Материалы сборника могут представлять профессиональный интерес для научных исследователей в области педагогики, психологии и социологии, практических работников социально-гуманитарной сферы.

# **ГЛАВА I. Психологические основы профессиональной деятельности**

*О.Н. Недосека,  
А.Н. Кузь*

## **Влияние личностных качеств сотрудников правоохранительных органов на профессиональную деятельность**

Усложнение криминальной ситуации и изменение качественных характеристик преступности в современной России актуализирует задачу эффективной борьбы с преступностью, которая стоит перед работниками органов внутренних дел. Это обстоятельство ставит под угрозу не просто состояние стабильности общества, но и создает реальную опасность утраты тех демократических ценностей, которые утверждены в нашей стране за последние десятилетия. В этих условиях изучение различных сторон правоохранительной деятельности с целью ее улучшения становится одной из наиболее важных и неотложных социальных и научных проблем.

К работнику органов внутренних дел как представителю власти, наделенному определенным кругом правовых полномочий, предъявляются довольно высокие требования, как в морально-этическом, так и в психологическом плане. Сотрудники правоохранительной сферы не могут считаться подготовленными к практической деятельности, не обладая необходимыми профессионально значимыми качествами личности, а также соответствующей мотивацией к службе.

Исследование влияния профессионально важных личностных качеств на успешность правоохранительной деятельности в значительной мере предопределяется разработанностью психологических методик, используемых в этих целях на практике. Внимание к этой проблеме резко повысилось в 80 – 90-х годах, когда стало очевидным, что такие методы повышения успешности правоохранительной деятельности, как увеличение численности сотрудников, штатно-структурные изменения и организационные меры – не дают ощутимого результата. В этом направлении, особенно в органах системы МВД, накоплен определенный практический опыт. Разработаны и утверждены нормативные документы по деятельности аппаратов психологического обеспечения оперативно-служебных задач и института практических психологов. В ряде областей России созданы центры психологической диагностики и психологические лаборатории при медицинских службах МВД, УВД. Довольно активно ведется работа по использованию методов психологии в целях повышения

эффективности деятельности по борьбе с правонарушениями, отбора и подготовки кадров в органах внутренних дел.

В то же время следует отметить, что единого подхода к этой работе еще не сформировано, а проблематика проводимых исследований затрагивает нередко частные, хотя и важные проблемы. Эти и другие обстоятельства требуют разработки проблем психологии правоохранительной деятельности с учетом новых условий развития общества и государства.

**Целью исследования** является изучение влияния личностных качеств сотрудников правоохранительных органов на успешность их профессиональной деятельности.

Исходя из указанной цели исследования его основными **задачами**, являются:

1. Изучение научной юридической и психологической литературы, касающейся темы исследования;
2. Исследование психологического содержания успешной правоохранительной деятельности;
3. Определение влияния личностных качеств сотрудников правоохранительных органов на успешность их профессиональной служебной деятельности;
4. Выявление личностных психологических особенностей высокоэффективных и малоэффективных сотрудников правоохранительных органов в профессиональной деятельности;
5. Разработка, апробация и выявление развивающего эффекта психологических тренинговых занятий, направленных на развитие личностных качеств сотрудников органов внутренних дел.

**Объект исследования** – профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов.

**Предмет исследования** – влияние личностных качеств сотрудников правоохранительных органов на успешность их профессиональной деятельности.

В ходе работы нами были выдвинута следующая **гипотеза**:

- успешность сотрудников правоохранительных органов в служебной деятельности в значительной мере зависит от развития у них интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств личности;
- проведение комплекса тренинговых занятий, направленных на развитие системы личностных качеств сотрудников правоохранительных органов, будет способствовать повышению уровня их успешности в профессиональной правоохранительной деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Отдела вневедомственной охраны города Мурманска. В работе приняли участие 42

сотрудника ОВО (милиционеры группы задержания) – мужчины в возрасте от 24 до 39 лет, имеющие стаж службы в правоохранительных органах не менее трех лет.

На первом этапе (констатирующий эксперимент) исследовательской работы было проведено экспериментальное исследование влияния личностных качеств сотрудников ОВО на успешность их служебной деятельности.

Исследовательская работа на данном этапе состояла из двух серий:

1 серия. Цель – изучение степени индивидуальной профессиональной успешности сотрудников.

Оценка успешности профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов предполагает рассмотрение двух аспектов: субъективного (как сам человек оценивает различные стороны профессиональной деятельности, степень его удовлетворенности профессиональной ситуацией) и объективного (формально-количественная оценка труда экспертами).

В настоящее время в системе МВД отсутствует единый подход в оценке профессиональной успешности сотрудников, который бы регламентировался определенным нормативным актом. В нашем исследовании была использована методика оценки успешности профессиональной деятельности сотрудников ОВД, разработанная М.В. Пряхиной.

Объективными критериями профессиональной успешности сотрудников явились формально-количественные оценки отдельных показателей профессиональной деятельности сотрудников отдела вневедомственной охраны. В качестве экспертов при оценивании показателей служебной деятельности выступали: начальники службы и их заместители по работе с личным составом; руководители учебных групп; инспектора отдела кадров по специальной, боевой и физической подготовке и воспитательной работе; психолог отдела кадров. Эксперты оценивали следующие показатели:

– уровень специальной подготовки – знание нормативных актов, регламентирующих деятельность ОВД и деятельность по линии службы (эксперт – руководитель учебной группы);

– результаты оперативно-служебной деятельности по линии службы (эксперт – начальник службы или его заместитель по работе с личным составом);

– уровень боевой и физической подготовки (эксперт – инспектор отдела кадров по специальной, боевой и физической подготовке);

– состояние служебной дисциплины – поощрения, наказания, состояние законности (эксперт – инспектор отдела кадров по воспитательной работе).

Также, среди объективных показателей успешности сотрудников ОВД, были выделены уровень образования и заболеваемости. Эти данные были взяты из документации отдела кадров, а также из личных дел сотрудников.

Субъективными критериями оценки профессиональной успешности явился коэффициент удовлетворенности сотрудником профессиональной ситуацией. Этот коэффициент подсчитывался на основе ответов испытуемых по методике «Самооценка» (сост. Кудряшов А. Ф.). Уровень удовлетворенности профессиональной ситуацией рассчитывался, исходя из определения среднего балла по этим пунктам, и соотношения его с интервалами: [1-3] – низкий уровень удовлетворенности; [4-7] – средний уровень удовлетворенности; [8-10] – высокий уровень удовлетворенности.

На основе оценки объективного и субъективного показателей высчитывался суммарный балл профессиональной успешности сотрудников ОВО. Нахождение балла в определенном интервале показывал уровень профессиональной успешности.

2 серия. Цель – изучение степени выраженности профессионально важных личностных качеств обследуемых сотрудников ОВО.

На данном этапе работы была подобрана батарея тестовых психодиагностических методик для оценки степени выраженности профессионально важных личностных качеств сотрудников вневедомственной охраны. При этом учитывалось, что методики должны быть достаточно надежными и достоверными, взаимно дополняющими друг друга, удобными как для индивидуального, так и группового обследования кандидатов с последующей автоматизированной обработкой результатов тестирования. В качестве основных инструментов психологической оценки были использованы следующие тесты:

- СМИЛ (Стандартизированный метод исследования личности – адаптированный Л.Н. Собчик вариант теста ММРІ);
- 16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (16PF – форма А);
- графический тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена.

Для простоты выполнения и дальнейшей обработки показателей тестирования, а также с целью экономии материальных средств все методики респондентам предлагалось выполнить на компьютерах с помощью специализированных компьютерных программ.

На втором этапе (формирующий эксперимент) исследования была разработана и апробирована система тренинговых занятий, направленных на развитие профессионально значимых личностных качеств сотрудников правоохранительных структур.

На третьем этапе (контрольный эксперимент) исследовательской работы была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ уровня успешности и психологических особенностей участвующих в

эксперименте сотрудников ОВО до и после формирующего этапа исследовательской работы.

В ходе проведения констатирующего и контрольного экспериментов, полученные при помощи перечисленных методик эмпирические данные подвергались статистической обработке с помощью следующих методов:

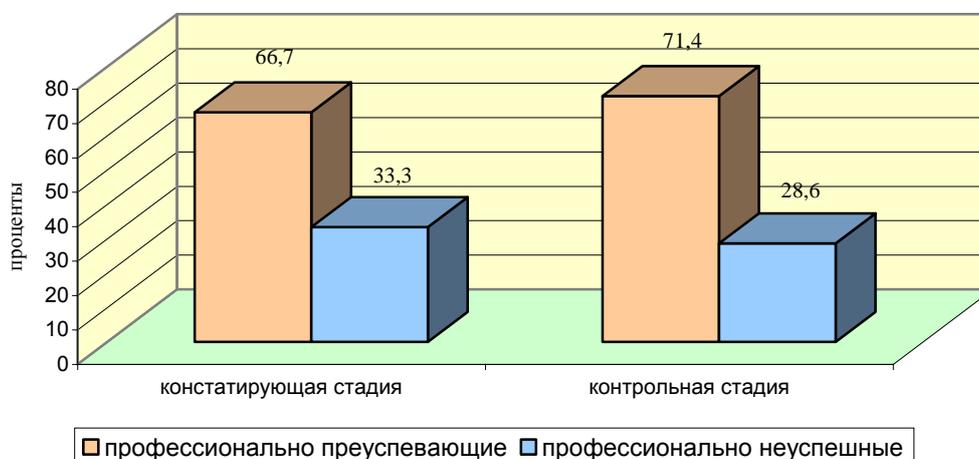
- вычисление различий между сериями эмпирических данных производилось с помощью t-критерия Стьюдента;
- для изучения корреляционных связей между различными исследуемыми признаками использовался коэффициент корреляции Пирсона.

В ходе проведения контрольного этапа исследования нами были получены следующие результаты:

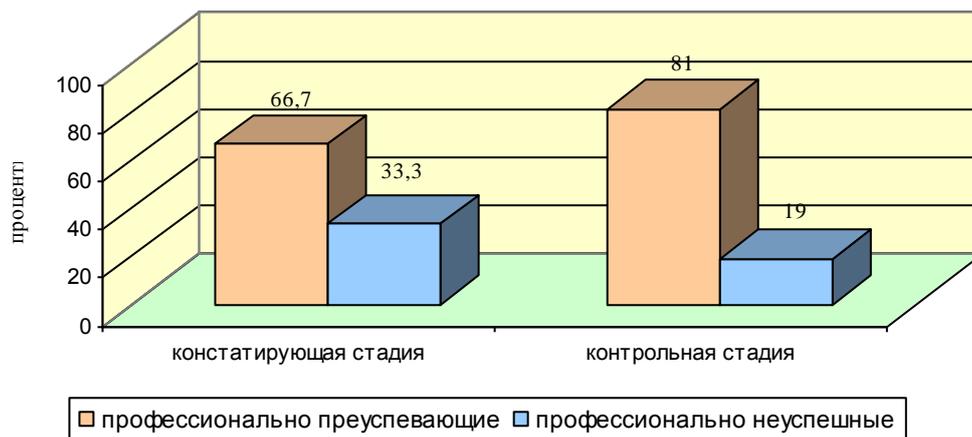
Изменился качественный состав экспериментальной и контрольной группы: в экспериментальной группе численность сотрудников успешных в служебной деятельности возросла с 14 (66,7 %) до 17 (81 %) человек. В целом динамика роста уровня успешности в служебной деятельности в данной группе составила 14,3 %. В контрольной группе такая динамика отмечена лишь на уровне 4,7 %, так как количество преуспевающих в профессиональной деятельности сотрудников ОВО в данной группе увеличилось с 14 (66,7 %) до 15 (71,4 %) человек. Между данными уровня успешности двух групп обнаружены статистические различия ( $t=2,3$ ;  $p<0,05$ ). Наглядно разница в уровне успешности сотрудников ОВО в контрольной и экспериментальной группах на разных этапах исследования представлена в гистограмме 1.

Гистограмма 1.

### Динамика уровня успешности сотрудников ОВО в контрольной и экспериментальной группах



*Контрольная группа*

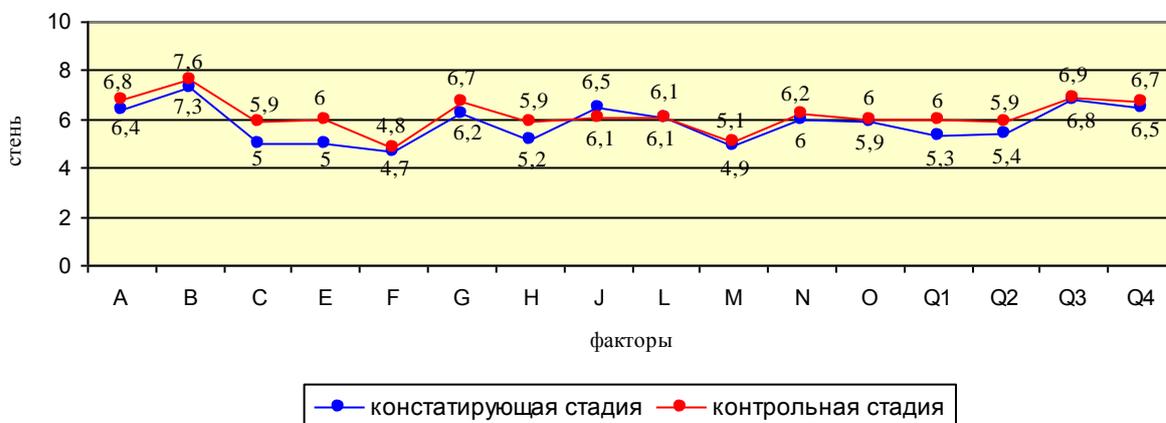


*Экспериментальная группа*

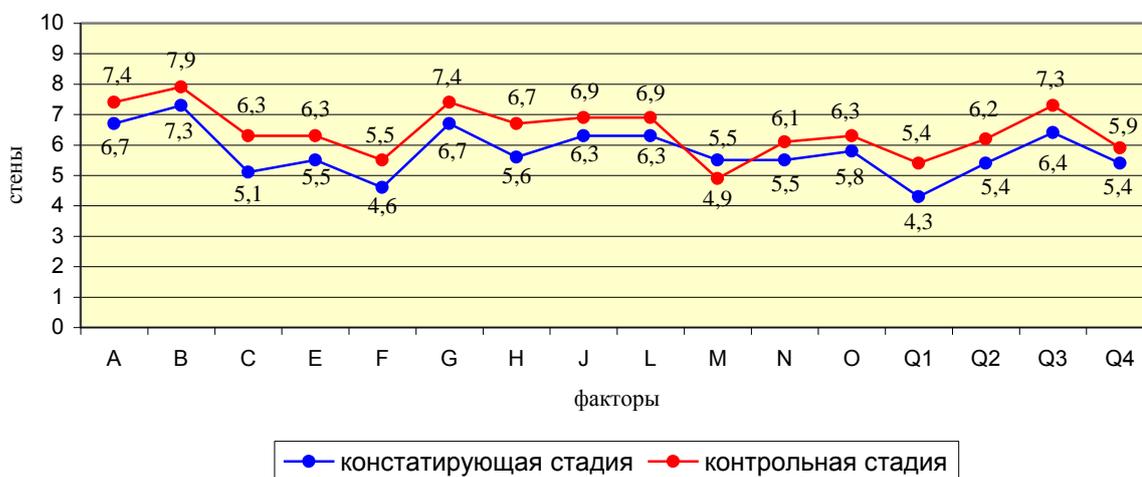
Сравнительный анализ результатов тестирования по методике Р.Б. Кеттелла на констатирующем и контрольном этапах исследования показал изменения по некоторым факторам (график 1).

График 1.

**Усредненные тестовые профили по методике 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла**



*Контрольная группа*



*Экспериментальная группа*

Как видно на рисунке в контрольной группе статистически значимых данных между результатами констатирующего и контрольного этапа эксперимента ни по одному из факторов получено не было. Хотя сравнение средних баллов в данной группе по факторам опросника позволяет отметить, что по фактору «С» – «эмоциональная нестабильность/эмоциональная стабильность» и «Е» – «подчиненность/доминантность» наблюдаются количественные изменения. Однако статистически значимых различий по данным факторам обнаружено не было, и такое повышение средних значений можно отметить лишь как тенденцию.

При сравнении усредненных профилей экспериментальной группы составленных до и после проведения тренинговых занятий, можно отметить, что по ряду факторов (С, Н, N, O, Q1 и Q3) произошло увеличение средних значений баллов, что подтверждается данными статистического анализа. Таким образом, в данной группе сотрудников стали более выражены (по сравнению с началом формирующего этапа исследования) такие личностные особенности, как дипломатичность и умение контролировать свои эмоции и чувства, способность принимать самостоятельные решения, склонность к проявлению лидерских качеств, наличие интеллектуальных интересов.

Так же отмечены статистически подтвержденные отличия между контрольной и экспериментальной группами по факторам L и Q4 (таблица 1).

Таблица 1.

**Количественные показатели оценки уровня достоверности групповых различий контрольной и экспериментальной групп после формирующего этапа эксперимента**

<b>Фактор</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
<b>t-критерий</b>	1,78	1,02	0,78	0,66	1,37	1,76	1,86	1,95
<b>Фактор</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Q4</b>
<b>t-критерий</b>	<b>2,05*</b>	0,55	1,37	1,07	1,64	0,92	1,18	<b>2,39*</b>

Примечание: коэффициенты, помеченные знаком «\*» значимы на уровне 0,95

Таким образом, сотрудники ОВО, вошедшие в экспериментальную группу в большей степени, нежели чем работники ОВО из контрольной группы, обладают такими личностными особенностями как спокойствие, невозмутимость, самостоятельность и независимость в социальном поведении.

В отношении интеллектуальных особенностей (фактор «В») можно отметить, что в обеих группах статистически значимых различий между уровнем развития интеллекта до и после воздействия выявлено не было. Этот факт подтверждается результатами тестирования по методике Дж. Равена: средний уровень IQ в контрольной группе составил 105,4 балла

(против 101,4 балла на констатирующем этапе исследования); в экспериментальной группе средний уровень IQ равен 115 баллам (против 107,3 балла в начале исследования). Между данными обследования по методике Р. Б. Кеттелла и методике Дж. Равена имеется умеренная связь ( $r=0,31$ ).

Отсутствие значимых изменений по шкале «В» (интеллект) и обнаруженные статистически значимые различия по шкале «Q3» (самоконтроль) еще раз подтверждают ранее сделанный нами вывод о том, что фактор профессиональной успешности сотрудников ОВО в большей степени связан с волевыми качествами личности, в меньшей – с интеллектуальными.

Изменения характерологических особенностей сотрудников после проведения тренингов отмечаются и при анализе работ, выполненных по методике СМИЛ (таблица 2).

Таблица 2.

**Сводная таблица результатов средних значений Т-баллах по шкалам методики СМИЛ до и после проведения формирующего эксперимента**

<b>Шкалы</b>	<b>Контрольная группа</b>			<b>Экспериментальная группа</b>		
	Констатирующий этап	Контрольный этап	t-критерий	Констатирующий этап	Контрольный этап	t-критерий
<b>L</b>	52,7	53	0,6	43,8	46	0,75
<b>F</b>	55	54,5	0,13	61,8	51,6	<b>2,79*</b>
<b>K</b>	72	67,4	0,78	53,3	50,1	0,85
<b>1</b>	55,4	52,8	0,48	57,6	56,1	0,39
<b>2</b>	63,3	59,7	0,88	63	59	1,13
<b>3</b>	57,7	51,8	1,25	53,9	52,1	0,63
<b>4</b>	62,8	62,5	0,07	61,1	64,8	1,18
<b>5</b>	69	59	<b>2,32*</b>	65,9	56,8	<b>2,46*</b>
<b>6</b>	61,1	57	0,94	60,4	57,6	0,77
<b>7</b>	58,5	53,4	1,12	57,1	64,1	<b>2,15*</b>
<b>8</b>	64,2	63,4	0,18	64	58,9	1,23
<b>9</b>	57,2	55,4	0,42	57,2	61,7	1,04
<b>0</b>	55,4	55,2	0,04	55,4	51,9	0,88

Примечание: коэффициенты, помеченные знаком «\*» значимы на уровне 0,95.

**Оценка уровня достоверности групповых различий по базисным шкалам методики СМИЛ между контрольной и экспериментальной группами после формирующего эксперимента**

<b>Шкала</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>0</b>
<b>t-критерий</b>	0,76	0,19	0,11	0,87	0,58	0,49	<b>3,08**</b>	1,14	1,68	0,82

Примечание: коэффициенты, помеченные знаком «\*» значимы на уровне 0,95 (5-% уровень значимости); отмеченные знаком «\*\*» - на уровне 0,99 (1-% уровень значимости).

Профиль по вспомогательным шкалам в контрольной группе практически не изменился. Однако некоторое повышение баллов по шкале «К» (свыше 65 Т-баллов) указывает на отсутствие откровенности со

стороны обследуемых, и стремление скрыть дефекты своего характера и наличие каких-либо проблем и конфликтов.

В экспериментальной группе шкала «К» находится в пределах психической нормы, однако отмечаются некоторые повышения значений по шкале «F», что скорее всего свидетельствует об избыточной старательности при выраженной самокритичности и откровенности обследуемых сотрудников. Возможно, такое повышение по данной шкале явилось следствием того, что обследуемые сотрудники, участвовавшие в тренингах, понимали для чего проводится повторная диагностика их психологических особенностей и невольно старались показать как можно лучшие результаты.

Значения по шкалам обобщенного профиля экспериментальной группы после проведения системы тренинговых занятий лежат в пределах психической нормы. В целом профиль содержит три подъема – по 4, 7 и 9 шкалам, а так же снижение значений по шкалам 5 и 0. Данное сочетание выявляет у обследованных наличие таких профессионально важных качеств, как решительность и активность, практичность, жизнелюбие, оптимизм, позитивная самооценка, высокая мотивация достижений.

Усредненный тестовый профиль контрольной группы сотрудников ОВО тоже располагается в пределах психической нормы и в целом идентичен профилю этой группы на начальном этапе исследовательской работы, то есть до проведения тренинговых занятий. Однако теперь в профиле контрольной группы отмечено повышение значений Т-баллов по пятой шкале, что характеризует сотрудников данной группы как несколько пассивных, сентиментальных, ранимых личностей.

#### *Выводы:*

1. В результате исследования получены значимые различия между профессионально успешными и малоэффективными сотрудниками ОВО по ряду тестовых показателей.

Успешные в профессиональном плане сотрудники отличаются относительно более выраженной эмоциональной устойчивостью, общительностью и доброжелательностью, приверженностью моральным нормам, опорой на собственное мнение, они более дисциплинированы и ответственны. У них значительно выражены радикализм и самостоятельность, развита тенденция к сильному контролю своих эмоций и поведения. Для них характерны пронизательность, расчетливость в поведении, развитое умение понимать мотивы действия других лиц.

Для сотрудников правоохранительных органов, малоуспешных в профессиональном отношении, характерна обособленно-созерцательная позиция, интуитивный склад мышления. Отмечается выраженная избирательность в контактах, некий субъективизм в оценке людей и явлений, высокая потребность в актуализации своей индивидуальности. Им труднее адаптироваться в различных ситуациях. У них, как правило,

недостаточно сформирована рациональная жизненная платформа, большая склонность ориентироваться на свое субъективное мнение и интуицию.

2. Наибольшее влияние на успешность правоохранительной деятельности у высокоэффективных сотрудников ОВО оказывает уровень развития волевых качеств; в меньшей степени – развитость интеллектуальных качеств и эмоциональной устойчивости.

У сотрудников с невысокой эффективностью профессиональной деятельности уровень успешности в наибольшей степени зависит от их эмоциональной устойчивости, в меньшей степени – от интеллектуального развития. Не было получено достоверных статистических различий по определению зависимости уровня успешности данной группы от развития у них волевых качеств.

3. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента выявил, что произошли качественные изменения характерологических особенностей сотрудников экспериментальной группы: повысился уровень самостоятельности и независимости работников в социальном поведении, отмечены тенденции к повышению уровня эмоциональной устойчивости, дипломатичности, умения контролировать свои эмоции и чувства, стали более выражены лидерские качества. Им в большей мере, нежели сотрудникам из контрольной группы, стали присущи такие особенности личности, как решительность, активность, жизнелюбие, оптимизм.

4. Изменился уровень успешности в служебной деятельности в каждой из групп. В контрольной группе динамика роста успешности составила 4,7 %, в экспериментальной – 14,3 %. На этапе констатирующего эксперимента нами было показано, что профессионально важные личностные качества (в первую очередь, эмоциональные и интеллектуальные) взаимосвязаны с профессиональной успешностью сотрудников ОВО, то разница в динамике роста успешности в двух группах доказывает выдвинутую нами гипотезу о том, что проведение профессиональных тренинговых занятий способствует развитию личностных качеств сотрудников ОВО, и как следствие ведет к повышению уровня их успешности в служебной деятельности.

## **Социальная адаптация студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности**

Принято считать, что социальная адаптация — это «постоянный процесс интеграции индивида в общество, процесс активного приспособления индивида к условиям среды социальной, а так же результат этого процесса. Соотношение компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций индивида и от возможностей их достижения в социальной среде. Хотя социальная адаптация идет непрерывно, это понятие обычно связывается с периодами кардинальных изменений деятельности индивида и его окружения». [2, 14]

Проблема социальной адаптации студентов особенно актуальна в связи с усложнением социально-психологических условий педагогической деятельности и дальнейшего трудоустройства выпускников.

То есть, социальная адаптация к профессиональной деятельности, являясь одной из наиболее значимых составляющих подготовки специалиста, представляет собой процесс вхождения личности в профессию, процесс привыкания к профессиональным условиям и требованиям, к структуре и содержанию профессиональной деятельности, к определенной профессиональной группе. Причем успешной адаптацией можно считать лишь в том случае, если человек не только усвоил определенные профессиональные нормы, но и получил возможности для самореализации, для творчества и саморазвития. Профессиональная ориентация и адаптация выступают важным составным элементом системы подготовки кадров, являются регулятором связи между системой образования и практической деятельностью.

По утверждению Л.Е. Егоровой социальная адаптация к профессиональной деятельности представляет собой довольно продолжительный процесс, являющийся результатом целенаправленной деятельности вуза и производственных коллективов, в котором работают молодые специалисты по окончании университета.

В настоящее время в психолого-педагогической печати широко обсуждается проблема адаптации студентов к системе высшего образования и профессиональной деятельности, и это не случайно, поскольку от успешности этого процесса во многом зависят дальнейшие профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

Поэтому интерес к проблеме социальной адаптации в профессиональной деятельности вполне объясним. Для того, чтобы узнать на сколько современный учащийся вуза приспособлен к педагогической деятельности нами было решено провести констатирующее исследование со студентами III-V курсов Мурманского государственного педагогического университета.

Студентам предлагалось принять участие в анкетировании (47 вопросов), **цель** которого - выявить факторы и проблемы адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности.

В рамках исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить мнение учащихся относительно роли вуза, а процессе вхождения студента в будущую профессию.
2. Выявить отношение студентов к роли организации, где проходят педагогические практики, как важной составляющей подготовки специалиста.
3. Определить влияние личностных особенностей и компетентностей на социальную адаптацию студентов к будущей профессиональной деятельности.

**Объект исследования:** социальная адаптация студентов к профессиональной деятельности.

**Предмет исследования:** процесс адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности и его составляющие.

Практическая значимость исследования заключается, прежде всего в том, что оно может помочь усовершенствовать образовательный процесс вуза, расширить знания студентов в области социальной адаптации к будущей профессиональной деятельности, приспособить их к прохождению практик в рамках учебных программ вуза и повысить эффективность деятельности специалистов, работающих со студентами.

На первом этапе в исследовании принимало участие 100 студентов очной формы обучения МГПУ.

Вопросы, адресованные респондентам, делились на четыре группы:

1. Вопросы, ориентированные на роль вуза в социальной адаптации будущих педагогов к профессии.
2. Вопросы, ориентированные на организацию, где студенты проходят практику.
3. Вопросы, ориентированные на роль личностных особенностей будущего специалиста.
4. Вопросы, ориентированные на компетентностную составляющую социальной адаптации к профессиональной деятельности.

При заполнении анкет поощрялось желание студентов дать комментарии и дополнения, чтобы получить не сухую статистику, но и эмоциональное отношение к данному вопросу. Таким образом, эмоции проективно закладывались в анкету как значимый показатель адаптации. Кроме того, многие студенты изъявили желание не только заполнить предложенную анкету, но и написать маленькое эссе, дополнительно побеседовать на данную тему.

I группа вопросов, была ориентирована на роль вуза в социальной адаптации будущих педагогов к профессии.

При ответе на первый вопрос, учащимся необходимо было определить удовлетворены ли они теоретической подготовкой к профессиональной деятельности в вузе.

34% опрошенных смогли с уверенностью ответить на этот вопрос «да». Большинство респондентов, а именно 56% ответили «скорее да, чем нет», 9% - «скорее нет, чем да» и лишь 1 человек однозначно ответил «нет».

Вопрос об удовлетворенности практической подготовкой к профессиональной деятельности в вузе оказался еще более неоднозначным. Полностью удовлетворенны практической подготовкой оказались лишь 14% студентов, 45% - «скорее да, чем нет», 31% - «скорее нет, чем да» и 10% - абсолютно неудовлетворенны.

Затем студентам предлагалось определить уровень подготовки к прохождению практик в вузе.

16% респондентов пришли к выводу, что в вузе высокий уровень подготовки к прохождению практик. Они отмечают, что чувствуют себя на практике уверенно, им хватает полученных теоретических и практических знаний и умений для реализации всех необходимых профессиональных функций. 43% полагают, что уровень подготовки выше среднего, что в целом чувствуют себя на практике уверенно, а вот практических навыков для выполнения всех обязанностей у них, к сожалению, недостаточно. 34% отметили средний уровень подготовки, объясняя это тем, что в ходе практики им было некомфортно, не хватало уверенности в своих силах. Единственный выход из этой ситуации опрошиваемые видят в том, чтобы уделять большего внимания подготовке студентов к прохождению практик: введению спецкурсов, тренингов, бесед и др. И, наконец, 7% учащихся уверены, что подготовка к практике в вузе носит только теоретический характер, а этого никак недостаточно, для того чтобы осуществлять педагогическую деятельность.

Следующие вопросы (четвертый и пятый) были предназначены для уточнения полученной информации, и продемонстрировали следующие результаты:

- Считаете ли вы, что обучение в вузе адаптирует Вас к будущей профессиональной деятельности?

- а) да – 25%
- б) скорее да, чем нет – 48%
- в) скорее нет, чем да – 23%
- г) нет – 4%

- Считаете ли Вы, что социально-воспитательная работа, осуществляемая в вузе, поможет Вам в будущей трудовой деятельности?

- а) да – 25%
- б) скорее да, чем нет – 49%
- в) скорее нет, чем да – 22%

г) нет – 4%

Таким образом, можно сказать, что лишь 3/4 студентов считают обучение и социально-воспитательную работу вуза полезной для будущей профессиональной деятельности.

Анализируя следующий вопрос по поводу количества преподаваемых специальных (профессионально ориентированных) дисциплин в вузе, следует отметить, что неудовлетворенными остались лишь 7% опрошенных. 50% студентов считают количество дисциплин достаточным и соответствующим требованиям, 43% - достаточным, но и не отрицают возможность их увеличения.

Седьмой вопрос анкеты выявлял удовлетворенность преподаванием профессионально ориентированных дисциплин. Большинство – 55% согласились с тем, что преподавание специальных дисциплин в вузе достойное, однако не отказались бы от возможности его улучшить. 26% считают, что качество преподавания вообще не требует улучшения, 19% качеством преподавания удовлетворены не совсем.

Причины своей неудовлетворенности студенты видят:

- в низком качестве получаемых теоретических знаний (5%);
- в низком качестве получаемых практических знаний (29%);
- в недостаточно высоком уровне преподавания специальных дисциплин (9%);
- в недостаточной материально-технической базе университета (26%);
- в отсутствии спецкурсов, формирующих практические профессиональные умения (34%)

Для сокращения существующего разрыва между теорией и практикой респонденты предлагают предпринять следующие меры:

- проведение тренингов, деловых игр и других активных форм работы (66%);
- привлечение для ведения дисциплин специальности преподавателей имеющих богатый практический опыт в профессии (58%);
- введение специальных дисциплин (18%);
- другое (4%)

Многие студенты отмечали необходимость увеличения числа практик в вузе или их продолжительность, предлагали вводить практику в учебный план уже на первом курсе; а также осуществлять более частые выходы в образовательные учреждения, с целью ознакомления с работой специалистов.

Важным для приобщения студентов к профессиональной деятельности является участие в научно-практических конференциях, проводимых в вузе и за его пределами. К огромному сожалению, 48% опрошенных участия в таких конференциях не принимают. 35%

привлекаются к этой деятельности только на старших курсах и лишь 17% - участвуют каждый год.

Стоит отметить, что причины участия в научно-практической деятельности студентов самые разнообразные:

- нравится изучать проблемы, связанные с будущей профессией (31%);
- приходилось участвовать в конференциях, чтобы получить высокую оценку на экзамене или зачете (10%);
- участвовал в конференциях по настоянию преподавателя (17%);
- нравился преподаватель (7%)
- другое (7%)

Другие причины студентам видятся, прежде всего, в полезном обмене опытом, желании узнать новое и интересное и возможности поупражняться в выступлениях перед аудиторией.

Затем учащимся предлагалось указать, как часто они пользуются дополнительными источниками знаний. Проанализировав ответы, мы получили следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1.

	Регулярно	Не регулярно	Вообще не использую
Специальные сайты в Интернете	59%	34%	7%
Посещение профессионально-ориентированных курсов	21%	46%	33%
Подписка на профессиональные журналы, газеты	20%	41%	39%
Посещение библиотек	42%	52%	6%
Другое	8%	6%	3%

Таким образом, самыми популярными и доступными средствами получения информации по-прежнему остаются сайты в Интернете и посещение библиотек.

В качестве других источников знаний студенты отмечали:

- чтение психолого-педагогической литературы;
- обмен практическим опытом со специалистами;
- покупка специальной литературы, обмен ею с однокурсниками;
- лекции в вузе.

II группа вопросов, была ориентирована на организацию, где студенты проходят практику.

Тринадцатый вопрос помог определить насколько важно, по мнению опрашиваемых, во время прохождения практики знать организационную культуру образовательного учреждения.

97% считают владение этой информацией очень важным, помогающим приспособиться к условиям образовательного учреждения, найти общий язык коллегами, а 3% полагают, что знание культуры образовательного учреждения не обязательно.

Следующий вопрос позволил определить удовлетворенность организацией практики в образовательном учреждении. Только 21% - полностью удовлетворены организацией практики в МГПУ, 54% - «скорее да, чем нет», 21% - «скорее нет, чем да» и 4% абсолютно неудовлетворены. Отвечая на следующий вопрос «Дает ли возможность производственная практика освоить основы профессионально-трудовой деятельности» 39% студентов ответили утвердительно, 43% - «скорее да, чем нет» и лишь 18% - «скорее нет, чем да».

Затем респондентам предлагалось вспомнить, как во время прохождения практики складывались их отношения с коллегами. Полного взаимопонимания с сослуживцами удалось добиться 70% практикантов, 23% установили контакт только с молодыми специалистами, но не нашли общего языка с представителями старшего поколения. 7% опрошенных старались идти на контакт со всеми коллегами, независимо от возраста. Многие также отмечали, что общение со специалистами продолжалось и после прохождения практики: студенты обращались за помощью в решении учебных вопросов и накоплении материалов.

Что же касается отношений с руководством образовательного учреждения в период прохождения практики, то хорошего сотрудничества смогли добиться 55% студентов, 38% считают, что их отношения были удовлетворительными, 7% не соприкасались с руководящими органами в период практики вообще.

На вопрос «Воспринимали ли Вас коллеги как равноправного члена коллектива во время прохождения практики» 21% ответили «да» и 53% - «скорее да, чем нет». Оставшиеся 24% практикантов посчитали что «скорее нет, чем да» и 2% однозначно ответили «нет».

Далее студентам предстояло оценить отношение к ним в коллективе во время прохождения практики:

- сотрудники оказывали действенную помощь (73%);
- сотрудники оказывали помощь редко (24%)
- сотрудники оказывали противодействие (1%)
- сотрудники не оказывали никакой помощи (2%)

Двадцатый вопрос помог узнать нуждались ли учащиеся во время прохождения практики в профессиональных советах и помощи коллег. Постоянно нуждающихся в помощи и советах оказалось около 57% опрошенных, собственных знаний хватало 42% студентов, хотя время от времени им приходилось прибегать к помощи специалистов и коллег, и лишь 1% респондентов справились со всем самостоятельно и не прибегали к поддержке и помощи других.

На вопрос о том, учитывалось ли ваше мнение как будущего специалиста во время прохождения практики, были получены следующие результаты:

- а) да – 17%

б) скорее да, чем нет – 51%

в) скорее нет, чем да – 28%

г) нет – 4%

Затем студентам было предложено проанализировать, с какими трудностями они сталкивались во время прохождения практик в различных образовательных учреждениях:

- не хватало теоретических знаний (12%);
- не хватало практических умений (77%);
- плохая организация практики в образовательном учреждении (9%);

Полностью избежать трудностей удалось лишь 11% опрошенных.

Выход из сложившихся ситуаций испытуемые видели:

- в повышении уровня теоретической подготовки: чтении специальной литературы, посещении библиотек, использовании материалов Интернета и др. (32%);
- в принятии советов от руководителя практики (62%);
- в принятии советов от коллег (48%);
- в принятии советов от однокурсников, друзей, родителей (21%).

Стоит отметить, что выход из сложных профессиональных ситуаций удалось найти всем практикантам и их трудности не остались нерешенными.

Отвечая на вопрос «Совпали ли Ваши представления о профессии с реальным положением дел в образовательном учреждении» большинство пришло к выводу, что совпали лишь частично (65%), полностью совпали у 20% респондентов и у 15% - не совпали вообще. Разочаровавшихся в будущей профессиональной деятельности после прохождения практики оказалось 36% студентов и только 5% по-прежнему продолжают видеть в будущей деятельности только положительные моменты.

III группа вопросов, была ориентирована на роль личностных особенностей будущего специалиста.

Двадцать шестой вопрос предлагал студентам задуматься над возможностью выбрать профессию еще раз и определиться повторили бы они сделанный выбор. 44% однозначно ответили «да», 22% - «нет» и 34% затруднились ответить.

После этого необходимо было сказать, что такое образование для каждого из испытуемых:

- способ самореализации (54%);
- возможность получить диплом (18%);
- возможность работать по выбранной профессии (28%);
- возможность добиться успеха в жизни (36%);
- интересная студенческая жизнь (11%)

Анализируя следующий вопрос: когда получите диплом, какой жизненный путь представляется Вам более предпочтительным, были получены следующие ответы:

- пойду работать по специальности (60%);
- пойду работать не по специальности (8%);
- пойду работать туда, где больше заработная плата (17%);
- займусь бизнесом (3%);
- буду продолжать образование (28%);
- другое (2%).

29% опрошенных на вопрос: нравится ли Вам избранная профессия ответили, что «да», 57% - «скорее да, чем нет», 12% - «скорее нет, чем да» и 2%, к сожалению, «нет». А вот интерес к процессу обучения в вузе значительно выше, чем к самой профессии: 92% студентам нравится учиться, 4% - особого удовольствия от учебы не испытывают, 4% затруднились ответить. Анкетирование студентов также показало, что большинство из них (75%) уже работает и успешно совмещает профессиональную деятельность и учебу. 40% опрошенных работает по педагогической специальности, тем самым, реализуя полученные (педагогические) знания в непосредственной деятельности. У 19% респондентов работа и выбранная специальность связаны лишь отчасти, и у 16% студентов вообще не имеет к педагогической деятельности никакого отношения.

При изучении особенностей адаптации к профессиональной деятельности важно знать и эмоциональный настрой человека, с которым он относится к перспективам своей профессии. Так, 45% студентов смотрят в будущее с надеждой и оптимизмом, рассчитывая на удачное устройство на работу, замечательных коллеги и чудесных учеников. 43% - спокойно, но без особых надежд и иллюзий, понимая всю сложность и ответственность предстоящей деятельности. 9% смотрят «на завтра» с тревогой и неуверенностью, а 3% со страхом и отчаянием.

Как показало исследование, будучи не всегда удовлетворенными знаниями, даваемыми в вузе, студенты сами пытаются искать информацию, призванную помочь им в профессиональных вопросах. В качестве источников такой информации могут выступать:

- законодательные акты и постановления исполнительных органов (10%);
- специальная и справочная литература (79%);
- занятия в вузе по соответствующим дисциплинам (40%);
- публикации, сообщения и передачи СМИ (31%);
- консультации с преподавателями (27%);
- консультации со специалистами (34%);
- общение с друзьями, знакомыми, коллегами (36%).

Последний вопрос в этой группе был призван узнать, что же привело студентов в педагогическую профессию. Результаты получились следующими:

- интерес к профессии (66%);
- совет друзей, родственников (11%);
- хорошо оплачиваемая работа (0%);
- престижность профессии (4%);
- семейная династия (7%);
- случайность (19%);
- другое (2%)

IV группа вопросов, была ориентирована на компетентностную составляющую социальной адаптации к профессиональной деятельности.

В начале студентам необходимо было проранжировать по степени значимости профессиональные умения и способности, которыми должен обладать будущий педагог. В итоге умения и способности были распределены следующим образом:

1. коммуникативные
2. организаторские
3. креативные
4. прогностические
5. суггестивные
6. дидактические
7. экспрессивные

То есть, по мнению студентов, педагог в первую очередь должен быть хорошим организатором и уметь наладить контакт с учащимися и коллегами, а только потом уметь планировать свою деятельность и обладать соответствующими знаниями в определенной области научного знания.

На вопрос «Соответствуют ли Ваши профессиональные умения требованиям выбранной профессии» 25% респондентов с уверенностью ответили, что «да», 62% - «скорее да, чем нет», 11% - «скорее нет, чем да» и 2% - «нет».

Затем испытуемым предлагалось расставить по степени значимости личностные качества, без которых не может обойтись ни один специалист педагогического профиля:

1. педагогический такт
2. педагогический оптимизм
3. внимательность
4. рефлексия
5. активность
6. самостоятельность
7. открытость

Рассуждая о наличии данных личностных качеств у себя, как будущего специалиста 24% опрошенных пришли к выводу, что обладают ими в полной мере, 68% - «скорее да, чем нет», 6% - «скорее нет, чем да» и 2% - «нет».

Далее необходимо было по степени значимости проранжировать коммуникативные умения, которыми должен обладать педагог. Выбор респондентов оказался таким:

1. умение общаться на различных уровнях, в различных организационных формах
2. возможность успешно позиционировать себя как субъекта общения
3. высокий уровень культуры речи
4. наличие навыков невербального общения
5. знание иностранных языков

В следующем вопросе студентам предлагалось подумать, какой стиль общения будет наиболее эффективен в педагогической среде.

41% опрошенных считают, что самым эффективным является демократический стиль общения, именно он помогает лучше установить контакт и расположить к себе учащихся. 35% полагают, что демократический с элементами авторитарного, поскольку «иногда необходимо проявить твердость, взять инициативу в свои руки». 21% - демократический с элементами либерального, чтобы «дать детям больше свободы и возможности проявить самостоятельность». И, наконец, по 1% испытуемых предпочли авторитарный и либеральный стили. Один респондент затруднился ответить на этот вопрос.

Еще одним важным элементом компетентностной составляющей социальной адаптации к профессиональной деятельности выступает умение брать на себя ответственность и принимать решения в сложных профессиональных ситуациях. Среди опрошенных 27% пришли к выводу, что умеют это делать, 54% ответили «скорее да, чем нет», 16% - «скорее нет, чем да» и 3% признались в том, что брать на себя ответственность не умеют.

На вопрос об умении регулировать конфликтные ситуации ненасильственным путем 38% ответили, что «да» делать это они умеют, 56%, слегка сомневаясь, предположили, что «скорее да, чем нет», 5% - «скорее нет, чем да» и 1%, что решать проблемные ситуации ненасильственными способами не умеет.

Вопрос об обладании суггестивными приемами привел к следующим результатам: данные способности у себя нашли 10% опрошенных, 59% предположили, что скорее обладают данными приемами, чем нет, 23%, что скорее нет, чем да, и 8% испытуемых таких способностей у себя не обнаружили.

Так же следует отметить, что рефлексивным человеком себя считают 34% студентов, 55% предполагают, что обладают такими способностями, 9% - «скорее нет, чем да» и 2% - «нет».

На вопрос «Считаете ли вы понимание чувств других людей важной чертой профессиональной деятельности» ответили так:

- а) да – 65%
- б) скорее да, чем нет – 33%
- в) скорее нет, чем да – 2%
- г) нет – 0%

Из всего числа опрошенных на вопрос о том, считают ли они себя хорошим специалистом уверенно «да» ответили только 18%, 63% предполагают, что скорее да, чем нет, 16% - «скорее нет, чем да», и 3% допускают, что нет.

Последний вопрос предлагал студентам задуматься о том, считают ли они себя разносторонне развитым человеком, имеющим знания не только в области своей профессиональной деятельности. 28% ответили однозначно – «да», 62% - «скорее да, чем нет», 9% - «скорее нет, чем да» и, наконец, 1 человек предположил, что нет.

Анализируя все выше сказанное, следует отметить, что социальная адаптация к профессиональной деятельности зависит от многих показателей:

- от общего культурного уровня;
- от уровня и качества полученного образования;
- от отношения студента к процессу своего профессионального становления;
- от социальной практики и направленности педагогического влияния на студентов, на активность самого студента;
- от эффективности профессионального образования;
- от качества педагогического взаимодействия;
- от интенсивности и качества профессиональных взаимоотношений (общения) между студентами и другими участниками образовательного процесса;
- от условий, обеспечивающих достаточную комфортность обучения студентов и образовательной среды, их проживания;
- от умения применить знания на практике;
- от элементарных умений разговаривать с коллективом грамотно и т.п.

Проведенное исследование позволило сделать следующие *выводы*:

1. Студенты МГПУ имеют достаточную теоретическую подготовку, позволяющую им включаться в образовательный процесс вуза. Однако реальная ситуация такова, что уровень сформированности практических умений и навыков явно недостаточен для адаптации в профессиональной

среде, что приводит к затруднению процессов адаптации и более продолжительному ее периоду. Более того, трудности, которые испытывают студенты в процессе адаптации к профессиональной деятельности, могут стать причиной их неудач в будущей трудовой деятельности. В связи с этим в учебные планы студентов целесообразно включать специальные, профессионально ориентированные дисциплины, которые помогут им осваивать необходимые навыки.

2. Руководство практической деятельностью студентов, зачастую остается формальным, использующим лишь функции контроля (распределение на практику, сбор документов, выставление оценок). Однако исследование показывает, что исполнение лишь контроля не способствует приспособлению к условиям практического процесса и профессиональной мотивации студентов. Таким образом, необходимо выработать положения о руководстве практикой студентов вуза, в котором основными задачами руководителей должны стать: создание продуктивной профессиональной образовательной среды, оказание непосредственной помощи в решении трудностей, возникающих во время прохождения практики, в установлении контакта с коллегами.

3. Низкая мотивация и интерес студентов к педагогической деятельности делает их уязвимыми перед трудностями, а разрыв между новой социальной ролью (педагогического работника) и отсутствием привлекающих видов деятельности может привести к потере интереса студентов к и процессу образования и никак не способствует профессиональной мотивации. Поэтому целесообразно продумать комплекс ярких и значимых мероприятий, проводимых в вузе и образовательных учреждениях, которые могли бы поколебать нежелание обучающихся работать в педагогической профессии.

4. Хороший педагогический работник должен обладать соответствующими профессиональными умениями и навыками, определенными личностными качествами и быть разносторонне развитым человеком. Чтобы сформировать у студента эти компетентности необходимо заранее знакомить их с особенностями работы, учить выходить из конфликтных ситуаций, прививать умение работать с детьми, в команде, коллективе.

Таким образом, анализ проблем социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности позволит нам составить программу формирующего эксперимента по повышению уровня социальной адаптации студентов вуза.

### **Литература**

1. Муратова Е.И., Дорохова Т.Ю. Методическая система профессионально-направленной адаптации студентов инженерных специальностей. - Наука и образование. -2007.- №1.
2. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2007.

## **Изучение эмоциональной значимости педагогических ситуаций с участием инокультурных детей**

С каждым годом в дошкольных учреждениях увеличивается количество детей, для которых русская культура не является родной. Воспитание дошкольников в условиях двуязычия стало одной из актуальных проблем в ДООУ. Концепция модернизации образования и другие документы федерального уровня указывают на воспитание толерантности как на одну из важных задач образования. Среди педагогов, занимающихся с детьми из нерусских и двуязычных семей, существует несколько основных позиций по отношению к русскому языку и инокультурным детям. Их можно расположить по шкале терпимости – от полного неприятия и нежелания делать что-либо для поддержки детей и их родного языка до стремления ввести дополнительные занятия по их родному языку, от отношения к двуязычию как досадному отклонению от нормы до желания сделать всех российских дошкольников, в т.ч. и говорящих только по-русски, по крайней мере, двуязычными (если другие говорят на нескольких языках, почему русские в этом ограничены?) [2, с. 6].

Основной **целью** работы является изучение особенностей выбора педагогических действий воспитателем как компонента его профессионального сознания с учетом современных межкультурных условий в детских садах России. Предполагается, что исследование будет включать констатирующий и формирующий эксперименты.

На данный момент проводится констатирующий эксперимент, целью которого является изучить эмоциональную значимость педагогических ситуаций с участием инокультурных детей и удовлетворенность педагогов собственным ответом.

Результаты исследования могут быть использованы в практике образовательного процесса ДООУ, позволяя педагогам расширить знания в области профессионального сознания воспитателей, кросскультурной педагогики и психологии, и тем самым повысить эффективность работы с воспитанниками.

С целью изучения эмоциональной значимости педагогических ситуаций с участием инокультурных детей и удовлетворенности педагогов собственным ответом, было проведено исследование, в котором принимали участие 100 человек, среди которых педагоги ДООУ (психологи и воспитатели) г. Мурманск, г. Череповец и студенты, обучающиеся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» Мурманского государственного педагогического университета (таблица 1).

Таблица 1.

**Структура выборки участников исследования**

	абсолютная величина	%
студенты	27	27
психологи ДОУ	20	20
воспитатели ДОУ	53	53
итого	100	100

Были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ проблемы профессионального сознания педагога и его влияния на педагогическую деятельность.
2. Разработать методический инструментарий для изучения профессионального сознания воспитателя (его имплицитной формы).
3. Провести эмпирическое исследование педагогических действий воспитателей дошкольных образовательных учреждений как компонента профессионального сознания педагога.

При проведении исследования констатирующего эксперимента нами была использована методика моделирования педагогических ситуаций, содержание которых мы разрабатывали самостоятельно. Сама идея была взята у О.Н. Недосека, которая использовала ситуации для исследования имплицитной модели педагогических действий педагогов ДОУ [1]. На первом этапе был создан банк ситуаций. Воспитателям дошкольных образовательных учреждений предлагалось описать конфликтные педагогические ситуации с участием инокультурных детей. Содержание педагогических ситуаций определялось примерами из практики работы воспитателей при взаимодействии с детьми в режимные моменты (кормление, прогулки, умывание и т.п.), на занятиях, в игровой деятельности и т.д. А также при взаимодействии детей с их родителями.

Затем было выбрано 11 наиболее типичных ситуаций:

1. Заходя в спортивный зал на занятие Ислам (6 л., чеченец) поздоровался с руководителем физкультуры на родном языке: «Ассалам алейкум!».
2. В среднюю группу пришел новый мальчик Бахти (4,5 л., цыган). На занятии воспитатель объявила, что у Бахти необычное имя, потому что он по национальности цыган. Девочка Лена (4,3 г.) заплакала, услышав слово «цыган», и спряталась в шкафу в раздевалке, отказываясь идти в группу, т.к. родители сказали, что цыгане забирают детей.
3. Отец мальчика Заурбек (6 л., чеченец) запретил ему принимать участие в хозяйственно-бытовой деятельности, объяснив это тем, что уборка не мужское дело.
4. В группу привели нового мальчика с темным цветом кожи (африканец, 5,1 г.). Утром в раздевалке девочка Света (5,3 г.) спросила у мамы: «Почему он черный?». На что мама ответила: «Он

испачкался». Света заявила, что если он грязный, значит я не буду с ним играть, а то он меня испачкает.

5. За Исламом (6 л., дагестанец) папа зашел в детский сад. В раздевалке мальчик стал вставать в боевую стойку и бить детей. Папа сказал: «Молодец, сынок! Покажи им какой ты у меня мужчина!»
6. В подготовительной группе на занятии по развитию речи воспитатель попросила назвать детей пословицы и поговорки, которые они знают. Среди воспитанников была девочка-немка Анина. Иван вспомнил пословицу: «Что русскому - хорошо, то немцу - смерть». Анина попросила объяснить, что значит эта пословица.
7. Магомед (6 л., чеченец) отказывается есть мясные блюда, т.к. не знает из чего они приготовлены: свинины или говядины. Глядя на него, остальные дети используют эту же причину, чтобы не есть.
8. Мальчик Хьасан (4,5 л., чеченец) отказывается ходить в детский сад, т.к. в группе все дети и воспитатели называют его «Хасан». Отец заинтересовался «Почему вы так его называете? Ведь в переводе с арабского «Хьасан – это прекрасный, хороший».
9. На занятии по развитию речи воспитатель предложила подобрать пословицу к картине. Камета (6,5 л., чеченка) назвала: «Спешка привела к смерти, терпение завоевало гору».
10. Ваха (5,3 г., дагестанец) избил девочку в детском саду. На вопрос воспитателя: «Почему ты это сделал?» Ваха ответил: «Она смеялась над моей мамой, и сказала, что у мамы нет ушей, поэтому мама ходит в черном платке». «Но ведь девочек бить нельзя!» - возмутилась воспитатель. «Можно. Папа сказал, что за маму надо глотку рвать» - сказал мальчик.
11. Азим (4,2 г., татарин) постоянно опаздывает утром в детский сад, приходит во время занятия, отвлекая детей. Воспитатель попросила приводить ребенка вовремя, объясняя ситуацию. Папа ответил, что раньше они приходили не могут, т.к. тогда, он не будет успевать совершать утренний намаз.

На втором этапе - участникам эксперимента было предложено высказать соответствующую точку зрения, отразить свой взгляд на ситуации, где главным действующим лицом является педагог, представить себя на его месте и описать, как бы они действовали. После этого в соответствующей клетке необходимо было оценить предложенные ситуации с точки зрения того, насколько они затрагивают и эмоционально значимы (5 - очень сильно, 4 - достаточно сильно, 3 – средне, 2 – слабо, 1 - практически не затрагивает), а также насколько они удовлетворены своим ответом (5 - отличный ответ, 4 - хороший, 3 - посредственный, 2 - плохой, 1 - очень плохой). Анкеты участников были обработаны (таблица 2).

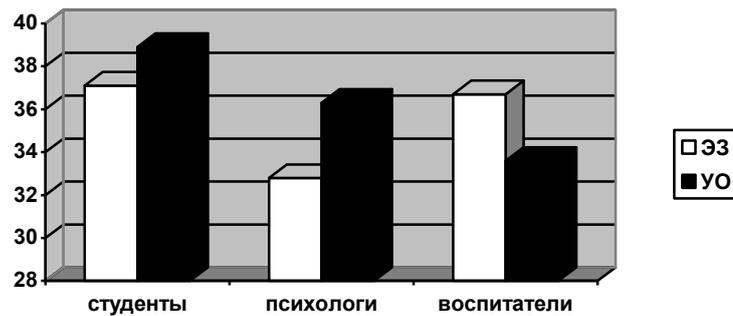
Таблица 2

**Количественные показатели результата исследования**

	Эмоциональная значимость							Удовлетворенность ответом						
	1	2	3	4	5	Не отве- тили	Сред- ний пок- тель %	1	2	3	4	5	Не отве- тили	Сред- ний пок- тель %
<i>студенты</i>														
1	5	11	6	5	-	-	<b>2,4</b>	-	5	4	10	8	-	<b>3,7</b>
2	-	3	8	11	5	-	<b>3,7</b>	-	1	13	5	8	-	<b>3,7</b>
3	-	6	8	9	4	-	<b>3,4</b>	-	1	5	14	7	-	<b>4,1</b>
4	-	4	6	10	6	1	<b>3,6</b>	-	2	4	10	10	1	<b>3,9</b>
5	-	1	1	8	17	-	<b>4,7</b>	-	1	9	9	8	-	<b>3,9</b>
6	2	4	11	4	5	1	<b>3,1</b>	2	4	7	7	3	4	<b>2,7</b>
7	1	3	14	6	3	-	<b>3,2</b>	1	2	8	11	5	-	<b>3,6</b>
8	3	4	11	7	-	2	<b>2,7</b>	2	1	9	6	6	3	<b>3,1</b>
9	4	3	7	8	4	1	<b>3,0</b>	3	3	4	8	8	1	<b>3,4</b>
10	-	3	1	8	15	-	<b>4,2</b>	1	3	7	8	8	-	<b>3,7</b>
11	3	3	11	8	2	-	<b>3,1</b>	3	3	7	5	7	2	<b>3,1</b>
<b>итого</b>	<b>18</b>	<b>45</b>	<b>84</b>	<b>84</b>	<b>61</b>	<b>5</b>	<b>37,1</b>	<b>12</b>	<b>26</b>	<b>77</b>	<b>93</b>	<b>78</b>	<b>11</b>	<b>38,9</b>
<i>психологи</i>														
1	11	4	3	1	-	1	<b>1,6</b>	-	-	4	12	3	1	<b>3,7</b>
2	1	-	12	5	1	1	<b>3,1</b>	-	-	10	7	2	1	<b>3,4</b>
3	-	1	12	6	-	1	<b>3,1</b>	-	1	6	10	5	1	<b>4,2</b>
4	2	-	12	4	1	1	<b>2,9</b>	-	1	7	9	2	1	<b>3,4</b>
5	-	-	-	12	7	1	<b>4,1</b>	1	1	5	8	2	3	<b>3</b>
6	1	2	5	5	2	1	<b>2,5</b>	-	4	6	7	1	2	<b>2,9</b>
7	1	2	11	4	1	1	<b>3</b>	1	3	6	8	-	2	<b>2,8</b>
8	4	2	8	4	1	1	<b>2,8</b>	-	1	6	8	4	1	<b>3,6</b>
9	-	2	5	7	3	3	<b>3,1</b>	-	1	4	9	3	1	<b>3,3</b>
10	-	2	4	8	5	1	<b>3,6</b>	1	4	6	6	1	1	<b>2,8</b>
11	-	2	11	2	3	1	<b>3</b>	-	2	9	6	1	1	<b>3,2</b>
<b>итого</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>84</b>	<b>58</b>	<b>24</b>	<b>13</b>	<b>32,8</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>69</b>	<b>90</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>36,3</b>
<i>воспитатели</i>														
1	13	7	11	17	3	2	<b>2,7</b>	2	1	10	24	10	6	<b>3,4</b>
2	-	3	15	23	10	2	<b>3,6</b>	-	4	6	27	9	7	<b>3,4</b>
3	2	2	18	21	8	2	<b>3,5</b>	3	1	14	19	9	7	<b>3,1</b>
4	2	3	8	22	16	2	<b>3,8</b>	1	5	8	20	11	7	<b>3,3</b>
5	3	1	-	10	35	4	<b>4</b>	2	2	9	14	17	9	<b>3,3</b>
6	2	4	15	18	7	7	<b>3,1</b>	2	5	10	20	4	12	<b>2,7</b>
7	2	6	16	18	5	6	<b>3</b>	-	2	13	21	6	10	<b>3</b>
8	1	1	22	19	5	5	<b>3,2</b>	1	3	15	21	4	9	<b>2,9</b>
9	2	2	20	21	4	4	<b>3,2</b>	1	5	16	18	5	8	<b>2,9</b>
10	3	1	4	19	20	6	<b>3,6</b>	1	5	11	21	5	10	<b>2,9</b>
11	5	2	15	16	7	8	<b>2,9</b>	2	5	11	20	4	11	<b>2,7</b>
<b>итого</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>144</b>	<b>204</b>	<b>120</b>	<b>48</b>	<b>36,7</b>	<b>15</b>	<b>38</b>	<b>123</b>	<b>225</b>	<b>84</b>	<b>96</b>	<b>33,6</b>

Проанализировав количественные показатели результата исследования эмоциональной значимости педагогических ситуаций с участием инокультурных детей и удовлетворенности собственным ответом, был сделан вывод (гистограмма 1), что наиболее эмоционально значимы ситуации для студентов МГПУ (37,1%), менее – для психологов (32,8%). Более удовлетворены своим ответом студенты (38,9%), менее – воспитатели (33,6%).

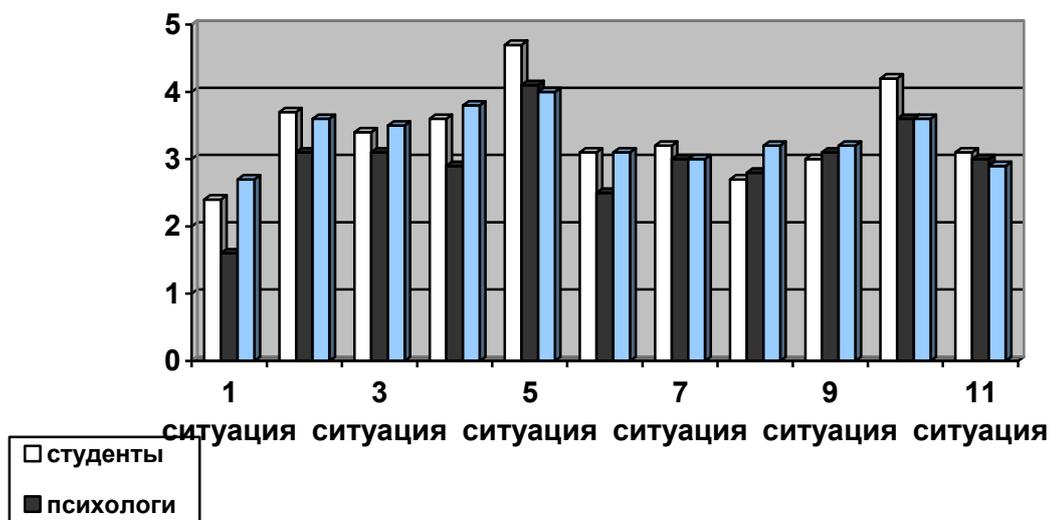
Гистограмма 1.



Наиболее эмоционально значимой из 11 ситуаций для всех испытуемых является 5-я: у студентов средний показатель 4,7 балла, у психологов - 4,1 балла, у воспитателей - 4 балла (гистограмма 2). Данная ситуация моделирует в эксперименте актуальную выраженность конфликтных взаимоотношений между воспитателем и родителем.

Самый низкий средний балл эмоциональной значимости получен по первой ситуации: студенты-2,4 балла, психологи-1,6 балла, воспитатели-2,7 балла. Субъективно данную ситуацию испытуемые воспринимают как простую и однозначную по своим условиям. Сюжет этой ситуации отличается от других тем, что в ней заложена возможность сохранения ролевых позиций. Об этом свидетельствуют и высокие оценки удовлетворенности ответом для обеих групп испытуемых (3,7 балла и 3,4 балла).

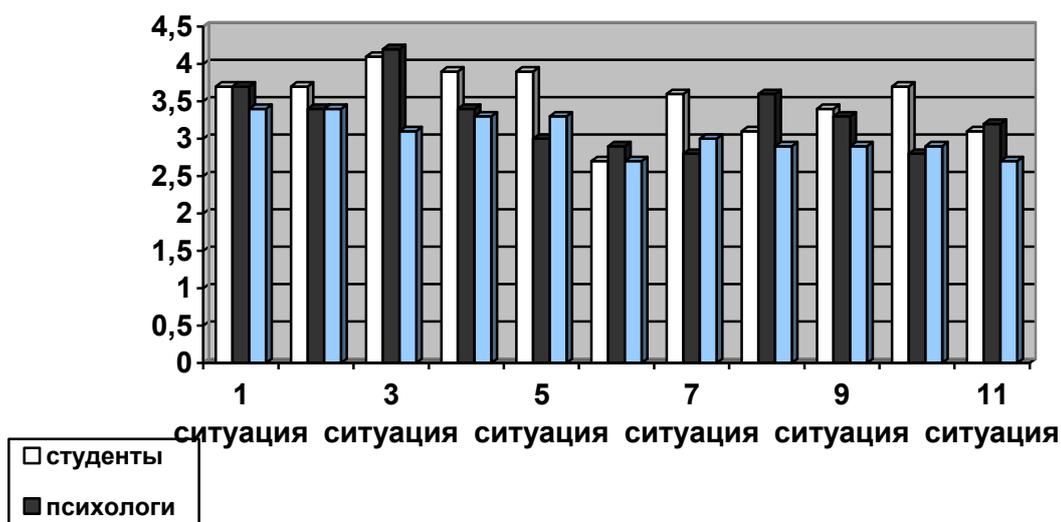
Гистограмма 2.



Показатели удовлетворенности ответом на 1-ю, 2-ю и 3-ю ситуации для всех групп испытуемых свидетельствует о том, что участники дают высокие оценки своим ответам (гистограмма 3). Оценки

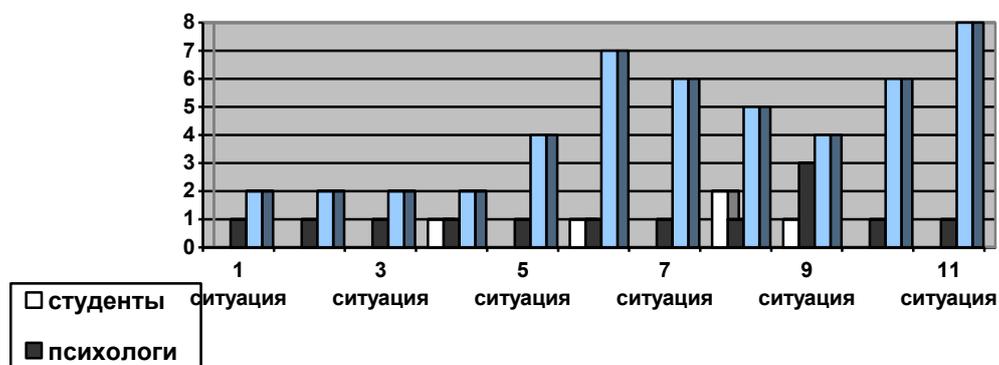
удовлетворенностью ответом на 6-ю ситуацию почти одинаковые (2,7 балла - у студентов и воспитателей и 2,9 балла - у психологов).

Гистограмма 3.



Интересным фактом является то, что студенты поставили оценки эмоциональной значимости и удовлетворенности собственным ответом практически во всех ситуациях. В оценке эмоциональной значимости среди 27 испытуемых студентов затруднения вызвали 4-я, 6-я, 8-я, 9-я ситуации (гистограмма 4). Среди психологов одна анкета была полностью не оценена. У двух испытуемых затруднения вызвала в оценке эмоциональной значимости 9-я ситуация. Наибольшие трудности в процессе эксперимента испытали воспитатели. Среди них двое отказались оценивать все педагогические ситуации. Оценку эмоциональной значимости воспитатели не поставили 5-й, 6-й, 7-й, 8-й, 9-й, 10-й, 11-й ситуациям.

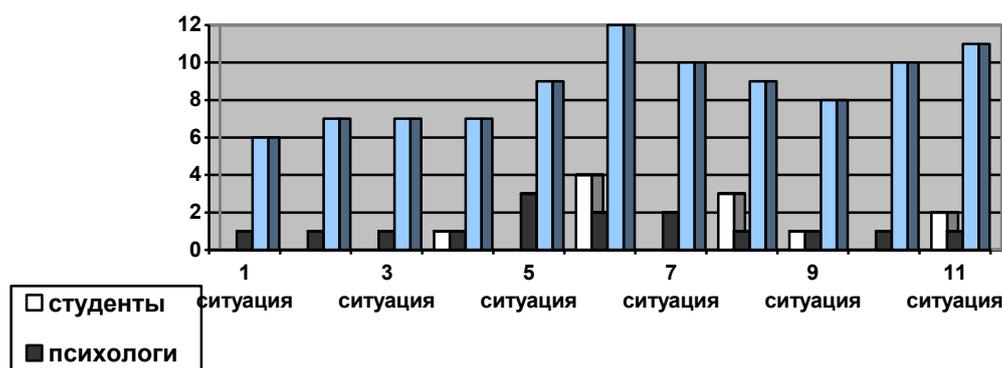
Гистограмма 4



В удовлетворенности собственным ответом не оценены студентами были 4-я, 6-я, 8-я, 9-я, 11-я ситуации (гистограмма 5). Оценить удовлетворенность собственным ответом не смогли респонденты-

психологи в 5-ой, в 6-й и в 7-й ситуациях. В оценке удовлетворенности собственным ответом у воспитателей проблемы вызвали все ситуации.

Гистограмма 5



Таким образом, были сделаны *выводы*:

- Воспитатели менее уверенно себя чувствуют в сложных ситуациях, чем студенты, не имеющие полного педагогического образования и опыта в педагогической деятельности, и психологи ДОУ.
- У педагогов, имеющих психологическое образование заметно снижение оценок эмоциональной значимости восприятия педагогических ситуаций.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента сведения необходимы для разработки программы формирующего эксперимента «Формирование педагогических действий как структурного компонента профессионального сознания воспитателя ДОУ».

### Литература

1. Недосека О.Н. Особенности профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения: Монография. – Мурманск: МГПУ, 2008. – 124 с.
2. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском саду// Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. - №1. – С. 4-13.

## ГЛАВА II. Индивидуально-личностные особенности детей дошкольного возраста

*Н.Д. Шоломицкая,  
И.А. Ткачук*

### **Реализация индивидуального подхода к организации жизнедеятельности младших дошкольников**

Высшей ценностью нашего общества является человек. Внимание к воспитанию человека, забота о всестороннем его развитии способностей, совершенствование его личных качеств входит в круг проблем современного общества. Существование индивидуальных различий между людьми – факт очевидный. Необходимость индивидуального подхода вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на ребёнка преломляется через его индивидуальные особенности, через «внутренние условия», без учета которых невозможен по-настоящему действенный процесс воспитания.

Ученые в области психологии и педагогики (С.Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, Т.Д. Марцинковская, Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый, В.И. Логинова, П.Г. Саморукова) считают, что передача ребенку общественно-исторического опыта происходит в форме воспитания и обучения, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Организованное, целенаправленное, планомерное взаимодействие педагогов и детей опирается на педагогические принципы, осуществляя индивидуальный подход в организации жизнедеятельности детей.

На современном этапе данная проблема рассматривается М.Д. Маханевой в работе «Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ» (2005 год), где автор указывает на то, что строгий, единый для всех режим жизни в дошкольном учреждении не способствует развитию индивидуальности ребенка. Важнейшим этапом реализации личностно-ориентированного взаимодействия педагога с ребенком – это осуществление индивидуального подхода к детям. В данном исследовании он (индивидуальный подход) рассматривается как осознание неповторимости и уникальности личности каждого ребенка, всемерная поддержка его индивидуальных потребностей и интересов, ориентация на своеобразие его потенциальных способностей.

**Цель исследования:** изучить индивидуальный подход к детям дошкольного возраста в процессе организации разнообразных видов деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении.

**Объект исследования:** организация жизнедеятельности детей младшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** реализация индивидуального подхода к организации жизнедеятельности младших дошкольников ДООУ №47 «Олененок» города Североморска.

Цель, объект, предмет позволили определить **задачи** исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы раскрыть теоретические взгляды на индивидуальный подход к организации жизнедеятельности детей дошкольного возраста.

2. Посредством наблюдения в разных видах деятельности за детьми и педагогом определить приемы индивидуального подхода к детям.

3. Разработать, описать и апробировать формирующие мероприятия, направленные на реализацию индивидуального подхода к организации жизнедеятельности младших дошкольников в дошкольном образовательном учреждении № 47 «Олененок» города Североморска.

4. Провести количественный и качественный анализ двух этапов эксперимента.

**Гипотеза исследования:** Индивидуальный подход оказывает положительное влияние на формирование личности каждого ребенка, если он осуществляется в определенной последовательности:

- целенаправленно, систематически изучаются и устанавливаются причины положительного и отрицательного поведения ребенка;
- когда определяются и используются в работе соответствующие индивидуальности каждого ребенка методы, приемы и средства организации жизнедеятельности ребенка.

На теоретическом этапе исследования рассмотрены комплексные условия педагогического процесса в ДООУ и место индивидуального подхода в работе педагогов детского сада. Сделан вывод, что индивидуальный подход в организации жизнедеятельности младших дошкольников является обязательным условием, он позволяет изучить особенности личности ребенка, выявить факторы, оказывающие благоприятное влияние на каждого из детей в процессе разных видов деятельности и учет возрастных особенностей группы в целом.

Практический этап исследования посвящен изучению индивидуального подхода к организации жизнедеятельности детей 2-ой младшей группы «Ромашка» ДООУ № 47 «Олененок» города Североморска.

За основу экспериментального исследования взята методика, разработанная Е.Э. Шишловой, предложенная в учебном пособии «Семинарские, практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике», под редакцией Э.К. Сусловой. Данная методика включает в себя ряд заданий.

- изучение календарного планирования воспитателей для определения содержания и места индивидуальной работы при организации жизнедеятельности детей во 2-ой младшей группе «Ромашка»;
- проведение беседы с педагогом об осуществлении индивидуального подхода в процессе разных видов деятельности в течение дня;
- посредством наблюдения в разных видах деятельности за детьми 2-ой младшей группы и педагогом определить приемы индивидуального подхода к детям.

Результаты констатирующего этапа показали, что все 25 детей участвуют в игре, однако уровень игровой деятельности разный; в выполнении трудовых поручений активно участвуют 17 (68%) детей из 25, а 8 (32%) выбирают позицию наблюдателей; во время занятий активно принимают участие 13 (52%) детей из 25, а 12 (48%) детей выбирают позицию наблюдателей.

Во время наблюдения культурно-гигиенических навыков 22 (88%) из 25 принимают участие в зарядке, а 3 (12%) ребенка не принимают участие; в процессе умывания 21 (84%) ребенок из 25 правильно пользуется предметами обихода, а 4 (16%) ребенка еще не овладели навыками умывания; в основном 20 (80%) детей из 25 в группе едят самостоятельно, а 5 (20%) детей едят при помощи воспитателей; самостоятельно одеваются 11 (44%) детей из 25, а 14 (56%) детей одеваются с помощью взрослого.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость разработки проведения формирующего этапа эксперимента. С этой целью был разработан формирующий этап эксперимента. Его содержание включало ряд конспектов индивидуального подхода на каждый режимный момент – в момент проведения режимных процессов, связанных с культурно-гигиеническими навыками (зарядка, кормление, умывание, одевание и раздевание), игровой и трудовой деятельности, и при организации занятий.

Конспекты индивидуальной работы по формированию культурно-гигиенических навыков с использованием индивидуального подхода:

1. Упражнение «Покажи Капитошке чистые ладошки»;
2. Упражнение «Здоровье в порядке? Спасибо зарядке!»;
3. Упражнение «Раз, два, три, четыре, пять собираемся гулять»;
4. Упражнение «Сказочная еда»;
5. Игра «Незнайка заболел».

Индивидуальная работа с детьми 2-ой младшей группы по трудовому воспитанию с использованием индивидуального подхода:

1. Упражнение «Протрем листочки фикуса»;
2. Упражнение «Наши добрые дела»;
3. Упражнение «Оденем куклу Катю на прогулку»;
4. Игра «Поставь игрушку на свое место».

Индивидуальная работа с детьми 2-ой младшей группы в процессе игровой деятельности с использованием индивидуального подхода:

1. Игровое упражнение «Три медведя»;
2. Игровое упражнение «Прыг-скок»;
3. Игровое упражнение «Кто в теремочке живет?»;
4. Игра «Семья».

Индивидуальная работа с детьми 2-ой младшей группы на занятиях с использованием индивидуального подхода:

1. Игровое упражнение «Мамы и детки»;
2. Игровое упражнение «Кто быстрее соберет бусы»;
3. Игровое упражнение «Обведи по контуру»;
4. Игра «Медвежата».

Формирующие мероприятия показали необходимость проведения контрольного этапа эксперимента, который проходил в аналогичных условиях, что и констатирующий, с теми же детьми (таблицы 1, 2).

Таблица 1.

**Сводная таблица констатирующего и контрольного этапов эксперимента культурно-гигиенических навыков**

№	Имя ребенка	зарядка		умывание		прием пищи		Одевание, раздевание	
		до	после	до	после	до	после	до	после
1	Настя А.	+	+	-	+	+	+	-	-
2	Софья А.	+	+	+	+	+	+	-	+
3	Ульяна Б.	+	+	+	+	-	+	-	-
4	Данил Б.	-	-	-	+	+	+	-	-
5	Дима Г.	+	+	+	+	+	+	-	+
6	Никита Д.	-	+	+	+	+	+	+	+
7	Лада Д.	+	+	+	+	+	+	+	+
8	Денис Д.	+	+	-	-	+	+	-	-
9	Лида Е.	+	+	+	+	-	+	+	+
10	Лиза Е.	+	+	+	+	+	+	+	+
11	Алеша И.	+	+	-	+	+	+	-	-
12	Полина И.	-	+	+	+	+	+	-	-
13	Полина К.	+	+	+	+	+	+	-	+
14	Ваня Л.	+	+	+	+	+	+	+	+
15	Максим М.	+	+	+	+	+	+	-	+
16	Ваня Н.	+	+	+	+	-	-	+	+
17	Ваня П.	+	+	+	+	+	+	-	-
18	Ксения Р.	+	+	+	+	+	+	+	+
19	Даша Р.	+	+	+	+	+	+	+	+
20	Таня С.	+	+	+	+	+	+	+	+
21	Маша С.	+	+	+	+	-	-	+	+
22	Никита С.	+	+	+	+	-	+	-	-
23	Кирилл С.	+	+	+	+	+	+	-	-
24	Арина Т.	+	+	+	+	+	+	-	-
25	Андрей Ш.	+	+	+	+	+	+	+	+

Таблица 2.

**Сводная таблица констатирующего и контрольного этапов  
эксперимента в процессе игровой, трудовой и учебной деятельности**

№	Имя ребенка	Вид деятельности					
		игра		труд		занятие	
		до	после	до	после	до	после
1	Настя А.	+	+	-	+	+	+
2	Софья А.	+	+	+	+	-	+
3	Ульяна Б.	+	+	+	+	-	-
4	Даниил Б.	+	+	-	-	-	-
5	Дима Г.	+	+	+	+	-	-
6	Никита Д.	+	+	-	-	+	+
7	Лада Д.	+	+	+	+	+	+
8	Денис Д.	+	+	-	-	-	-
9	Лида Е.	+	+	+	+	+	+
10	Лиза Е.	+	+	+	+	+	+
11	Алеша И.	+	+	+	+	+	+
12	Полина И.	+	+	-	+	-	-
13	Полина К.	+	+	+	+	-	+
14	Ваня Л.	+	+	-	+	+	+
15	Максим М.	+	+	+	+	-	+
16	Ваня Н.	+	+	+	+	-	-
17	Ваня П.	+	+	+	+	-	-
18	Ксения Р.	+	+	+	+	+	+
19	Даша Р.	+	+	-	+	+	+
20	Таня С.	+	+	-	+	+	+
21	Маша С.	+	+	+	+	-	+
22	Никита С.	+	+	+	+	-	-
23	Кирилл С.	+	+	+	+	+	+
24	Арина Т.	+	+	+	+	+	+
25	Андрей Ш.	+	+	+	+	+	+

На основании наблюдения и результатов, занесенных в таблицу, контрольный этап исследования показал, что при использовании индивидуального подхода к организации жизнедеятельности детей младшего дошкольного возраста оказывает позитивное влияние на развитие ребенка, его здоровье и эмоциональное благополучие.

Все 25 детей участвуют в игре, при этом улучшились взаимоотношения между детьми; 5 (20%) детей стали проявлять активный интерес к трудовой деятельности - теперь 22 (88%) ребенка из 25 принимают участие в трудовой деятельности; на занятиях стали принимать участие 4 (16%) ребенка - теперь 17 (68%) детей из 25 активно участвуют на занятиях.

В зарядке стали принимать участие еще 2 (8%) ребенка. Из 25 детей зарядкой занимаются 24 (96%) ребенка; умыванием овладели 3 (12%) ребенка - 24 (96%) ребенка правильно умываются; еще 3 (12%) ребенка научились есть самостоятельно - теперь 23 (92%) ребенка из 25 самостоятельно едят; самостоятельно при незначительной помощи взрослого стали одеваться и раздеваться еще 4 (16%) ребенка - теперь 15 (60%) человек из 25 владеют навыками одевания и раздевания.

Выше изложенные результаты контрольного этапа эксперимента позволяют сделать вывод, что индивидуальный подход оказывает положительное влияние на формирование личности каждого ребенка, если он осуществляется в определенной системе: целенаправленно, систематически изучаются и устанавливаются причины положительного и отрицательного поведения ребенка; когда определены и используются в работе с детьми, соответствующие индивидуально каждого ребенка средства и методы организации жизнедеятельности, и подтвердить ранее выдвинутую гипотезу.

## **Исследование уровней межличностного общения детей старшего дошкольного возраста**

Сфера межличностного общения детей – актуальная проблема, которая на протяжении столетий волновала и интересовала таких ученых и исследователей как Л.Н. Галигузова [1], М.И. Лисина[2], А.Г. Рузская[3], Е.О. Смирнова [5]. Именно в дошкольные годы складываются личностные механизмы поведения, завязываются первые связи, отношения, узлы, образующие в совокупности качественно новое, высшее единство субъекта – единство личности.

На протяжении детства ребенок вступает в разного рода контакты с людьми. У него возникают довольно сложные и разнообразные виды отношений со сверстниками, содержание общения изменяется. Поэтому, основной целью работы педагога в ДОУ является научить ребенка выбирать наиболее адекватные способы общения в любой возрастной среде, усвоить коммуникативно-речевой этикет, так как все это будет влиять на эмоциональное развитие детей.

Необходимость раннего формирования положительного опыта общения детей обусловлена тем, что его отсутствие приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения, к ненужным конфликтам. Дети стремятся, но часто не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнёра. У дошкольников наблюдается снижение ведущей роли общения, что сигнализирует о трудностях в отношении со сверстниками.

В старшем дошкольном возрасте уже происходит разделение детей на популярных и непопулярных. Первые из них пользуются уважением и симпатией сверстников. Они легко вступают с ними в контакт и достаточно свободно общаются. Другие же дети (застенчивые, замкнутые, с нарушением самооценки) стараются держаться в стороне от ровесников, они никогда не предлагают игру первыми.

Таким образом, возникают симпатии и антипатии, которые глубоко переживаются детьми. Внутри личностные переживания детей могут привести к агрессивным, негуманным проявлениям: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению. Предотвращению этих черт способствует целенаправленное обучение детей межличностному общению со сверстниками.

Старший дошкольный возраст характеризуется возрастанием произвольности поведения и психических процессов – внимания, памяти, восприятия. Детей начинают интересовать человеческие морально-этические отношения и нормы поведения больше, чем жизнь животных

или явления природы. Для них становится важным общение, как с взрослыми, так и со сверстниками. Контакты со сверстником приносят ни с чем не сравнимую радость. Только со сверстниками дети учатся быть наравне, а значит, строить особые (личностные, деловые, оценочные) отношения, которые они не могут иметь с взрослыми. Уже к шести годам ребёнок начинает осознавать, что другие дети, как и он, сам, имеют устойчивые, не зависящие от ситуации характер и убеждения, с которыми нужно считаться. Это проявляется в соперничестве со сверстником и потребности эмоциональной поддержки. Старшие дошкольники уже способны не только оценить себя, но и достоинства другого ребёнка, соответственно к нему отнестись. Общение становится важным фактором развития, как своей личности, так и личности сверстника.

М.И. Лисина [2] доказала, что общение детей старшего дошкольного возраста развивается на основе потребности в доброжелательном внимании, сотрудничестве уважении взрослого при ведущей роли стремления к соперничеству и взаимопониманию, а способности к общению у детей развиваются в процессе познания окружающего социального мира со слов взрослых и также на основе личного опыта. Общение с взрослыми и сверстниками способствует приобщению дошкольников к моральным и нравственным ценностям общества: формированию мотивационной и коммуникативной готовности к школьному обучению.

Трудности в становлении межличностного общения детей в сегодняшних условиях связаны с дефицитом их воспитанности, доброты, культуры, неустойчивыми нравственными критериями в воспитании ребёнка. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться с взрослыми и сверстниками. В связи с этим возникла необходимость выявления уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста.

Методологическую основу исследования составляют положения психологии и педагогики о ведущей роли общения в развитии личности ребенка (А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина и др.), о комплексном характере формирования общения детей со сверстниками (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина и др.).

Для решения поставленных задач нами были использованы различные методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы), эмпирические (наблюдение, беседа), статистические (количественный и качественный анализ полученных данных).

Исследование уровней межличностного общения старших дошкольников проводилось на базе Центра развития ребенка, МДОУ № 7 г. Мурманска. В эксперименте приняли участие 36 детей старшего

дошкольного возраста. 18 детей включала контрольная группа, из них 7 мальчиков, 11 девочек и 18 детей экспериментальная группа, из них 8 мальчиков, 10 девочек.

Задачами экспериментального исследования являются: изучить уровень сформированности навыков межличностного общения испытуемых; разработать и апробировать в ходе формирующего эксперимента программу по развитию навыков межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста. Для диагностики уровня межличностного общения были выбраны две методики: социометрия «Два дома» [4] и методика «Изучение коммуникативных умений» [6].

Целью социометрии «Два дома» является исследование степени популярности ребенка в группе. На основании проведенной социометрической методики в экспериментальной группе можно сделать следующие выводы: «предпочитаемых» детей в группе - 1 человек (5,5%); «принятых» - 5 человек (28 %); «непринятые» - 8 человек (44,5 %); «изолированные» - 4 человека (22 %).

На основании проведенной социометрической методики в контрольной группе можно сделать следующие выводы: «предпочитаемых» детей в группе - 1 человек (5,5 %); «принятых» - 8 человек (44,5 %); «непринятые» - 7 человек (39 %); «изолированные» - 2 человека (11 %).

Таблица 1.

**Степень популярности в группе старших дошкольников**

	<b>предпочитаемые</b>	<b>принятые</b>	<b>непринятые</b>	<b>изолированные</b>
Контрольная группа	1 (5,5 %)	8 (44,5 %)	7 (39 %)	2 (11 %)
Экспериментальная группа	1 (5,5 %)	5 (28 %)	8 (44,5 %)	4 (22 %)

Гистограмма 1.

**Степень популярности в группе старших дошкольников**

	<b>предпочит</b>	<b>принятые</b>	<b>непринят</b>	<b>изолированные</b>
Контрольная	5,5	44,5	39	11
Экспериментальная	5,5	28	44,5	22

Для изменения диапазона данных диаграммы перетащите прав

С помощью методики «Изучение коммуникативных умений» был выявлен уровень сформированности коммуникативных навыков у детей в процессе специально организованной деятельности.

В экспериментальной и контрольной группах, по результатам использования методики «Изучение коммуникативных умений» (Рисуем варежки) были составлены протоколы по каждому ребенку, которые, затем представлены в таблицы.

Проведенная диагностика показала, что уровень развития коммуникативных способностей у большинства испытуемых в экспериментальной группе низкий - 55,5 % (10 чел.), средний уровень – у 16,5 % (3 чел.), высокий уровень – у 28% (5 чел.).

Данные исследования позволяют утверждать, что уровень развития коммуникативных способностей в контрольной группе выше, чем в экспериментальной. Низкий уровень сформированности коммуникативных способностей в контрольной группе у 44 % (8 чел.) испытуемых, средний уровень – 28% (5 чел.), высокий уровень – 28% (5 чел.).

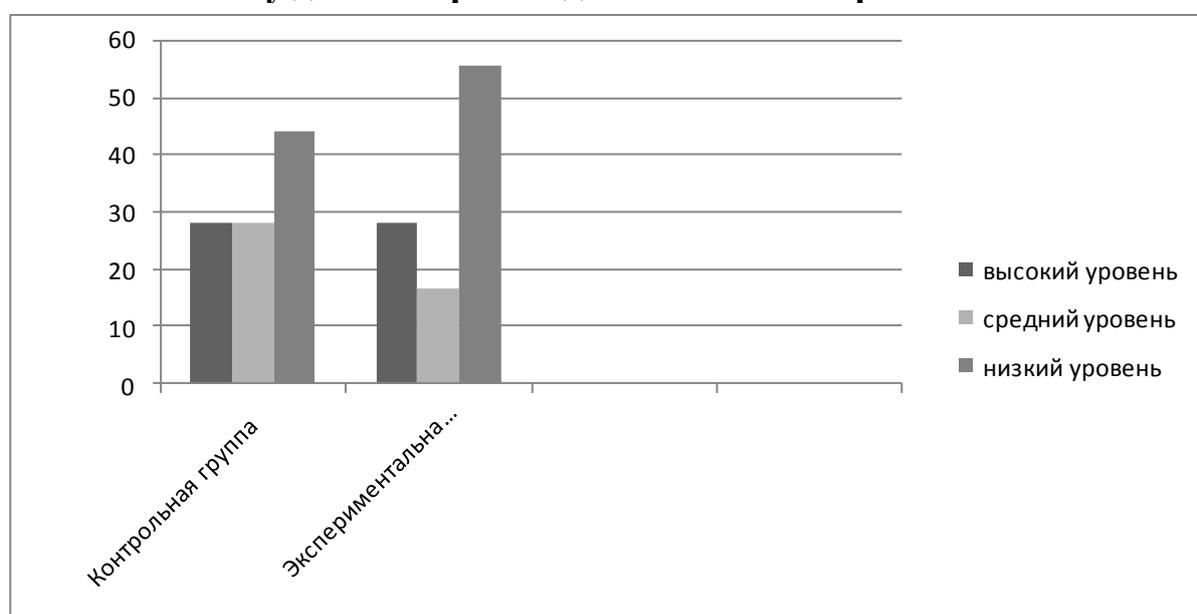
Таблица 2.

**Уровни сформированности коммуникативных навыков  
у детей старшего дошкольного возраста**

	<b>Высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>
Контрольная группа	5 (28 %)	5 (28 %)	8 (44 %)
Экспериментальная группа	5 (28 %)	3 (16,5 %)	10 (55,5 %)

Гистограмма 2.

**Уровни сформированности коммуникативных навыков  
у детей старшего дошкольного возраста**



Анализ полученных данных констатирующего эксперимента показал, что у детей существует проблемы в межличностном общении со сверстниками. Этому свидетельствует то, что в группе более половины детей не приняты, либо изолированы. А так же уровень межличностного общения данных детей находится в основном на низком уровне.

В связи с этим возникает необходимость целенаправленной работы по повышению уровня межличностного общения. Следует отметить, что реализация системы работы по развитию навыков межличностного общения детей старшего дошкольного возраста обязательно требует специальной подготовки педагогов в области педагогики и психологии, а так же продуманной организации предметно-развивающей среды в ДОУ.

### **Литература**

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. - М., 1992.
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. Ружской А.Г. – М. – Воронеж, 1997. .
3. Развитие общения дошкольников со сверстниками/ Под ред. А.Г. Ружской; – М.: 1989.
4. Смирнова Е.О, Холмогорова В.М. Межличностное общение дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: 2003.
5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие. - М.: 2000.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М.: 1995.

## **Сюжетно-ролевая игра как средство формирования межличностных отношений старших дошкольников**

Детская игра понимается как особое культурное образование, выработанное обществом в ходе его исторического развития. Игра появляется на определённом этапе развития общества. Стремление активно участвовать в жизни взрослых и невозможность осуществления этого прямым путём привели к возникновению нового вида деятельности – к ролевой игре, качественно отличающейся от игры детёнышей животных. Она социальна по своей природе, происхождению, содержанию.

Игра занимает центральное место в жизни дошкольника, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности. Отечественные учёные психологи и педагоги (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.Л. Новосёлова, Е.В. Зворыгина, Н.А. Короткова и др.) рассматривают игру как деятельность, имеющую очень большое значение для развития ребёнка дошкольного возраста, в которой развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации.

На современном этапе данная проблема широко раскрыта в периодической литературе, на страницах журналов, где авторы раскрывают значимость развития сюжетно-ролевой игры, как средства воспитания и развития дошкольника, а также заостряют внимание на проблемах организации и развития сюжетно-ролевых игр в дошкольных учреждениях.

В статье «Современный дошкольник: особенности игровой деятельности» учёный Е. Смирнова пишет о том, что за последние годы воспитанники детских садов стали меньше играть в сюжетно-ролевые игры. Основная причина – недостаток времени. Ролевые игры с правилами ограничены в основном семейной тематикой. Отсутствуют игры на профессиональные сюжеты. В завершение автор говорит: «Надо понимать и помнить: заставляя ребёнка учиться, мы отнимаем у него игру, а значит, крадём мир детских переживаний, стремлений, отношений».

Исследователи Р.Н. Непомнящая и Н.В. Седж поднимают вопрос о необходимости анализа ошибок и недостатков с выявлением причин, которые их порождают, указанием реальных путей, которые помогут их преодолеть. Игровая деятельность будет развиваться успешнее, «если воспитатели вдумчивее и с большим интересом отнесутся к игровой деятельности детей, будут шире опираться в своей работе на педагогику и психологию игры».

**Цель исследования:** рассмотреть сюжетно-ролевую игру как средство формирования межличностных отношений дошкольников.

**Объект исследования:** организация сюжетно-ролевых игр у детей дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** уровни сформированности межличностных отношений у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры.

Цель, объект, предмет позволили определить **задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы рассмотреть основные характеристики игры как ведущей деятельности и средства формирования межличностных отношений старших дошкольников.
2. Экспериментально изучить уровни сформированности межличностных отношений у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры МДОУ ЦРР д/с № 46 п. Молочный.
3. Разработать, описать и апробировать систему организации и развития сюжетно-ролевых игр, выступающих средством формирования межличностных отношений старших дошкольников.
4. Провести количественный и качественный анализ результатов двух этапов эксперимента.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что сюжетно-ролевая игра будет являться средством формирования межличностных отношений старших дошкольников:

- если будут созданы условия для развития игровой деятельности детей, дающие дошкольнику свободу выбора, возможность реализовать себя, достичь состояния эмоционального комфорта, причастности к детскому обществу и получить опыт взаимодействия;
- если перед организацией и проведением сюжетно-ролевой игры будут активно и систематически проводиться этические беседы о правилах поведения в игре;
- если в процесс организации и проведения игр будут включаться родители воспитанников, с которыми будет проводиться целенаправленная работа в виде собраний, консультаций, докладов, практических занятий по заявленной выше проблеме.

**База исследования:** МДОУ ЦРР д/с № 46 п. Молочный. В исследовании участвовали 20 детей старшей возрастной группы ДОУ.

На теоретическом уровне исследования сделан вывод о том, что немаловажную роль в поддержании стабильности объединения, развитии сюжета играет ребёнок-организатор; при формировании и укреплении дружеских отношений детей значительная роль отводится игре; формирование игрового коллектива зависит от содержания игры, богатства

замысла, в свою очередь сам факт образования коллектива оказывает влияние на развитие игрового творчества; сюжетно-ролевая игра выступает основой формирования личности дошкольника, способствует формированию игровых коллективных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Практический этап исследования посвящён диагностике межличностных отношений старших дошкольников посредством сюжетно-ролевых игр в старшей возрастной группе МДОУ ЦРР д/с № 46.

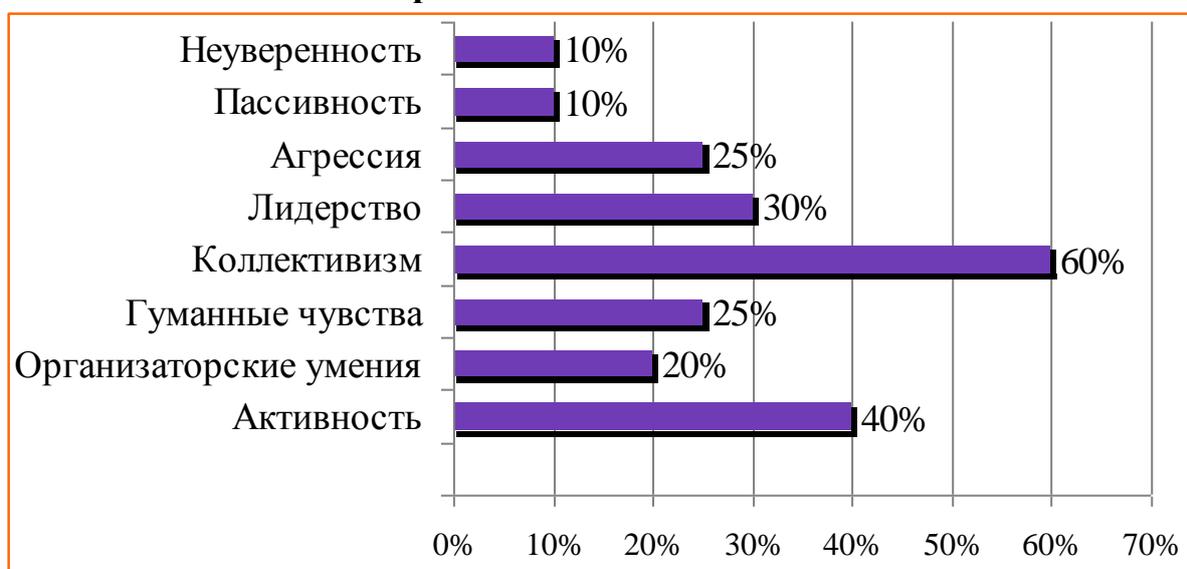
За основу диагностического исследования взята диагностика, предложенная Л.В. Поздняк в учебном пособии «Семинарские, практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике». Данная диагностика включает в себя серию заданий:

1. Изучение предметно-развивающей среды группы.
2. Наблюдение за игровыми взаимоотношениями детей и реакцией педагога на эти отношения.
3. Определение игровых качеств детей старшей группы.
4. Определение уровня сформированности игровых навыков детей старшей группы.

По результатам констатирующего этапа сделан вывод: несмотря на то, что в группе создана игровая среда, сюжетно-ролевая игра, как правило, однообразна, сюжеты повторяются. Игровой материал используется неэффективно, что недостаточно для успешного развития личности и соответственно межличностных отношений (гистограмма 1).

Гистограмма 1.

### Игровые взаимоотношения детей



Это послужило отправной точкой для разработки содержания формирующего этапа нашего эксперимента, который был направлен на организацию работы с педагогами, детьми, родителями.

Содержание мероприятий с педагогами включало:

- ✓ определение условий для развития игровой деятельности (место, время, предметно-развивающая среда, руководство, единство требований детского сада и семьи);
- ✓ классификацию приёмов руководства игровой деятельностью.

Работа с детьми:

- ✓ составление план-сетки игровой деятельности на месяц;
- ✓ составление перспективного планирования по ознакомлению детей с правилами поведения во время игры;
- ✓ разработка серии конспектов занятий по развитию игровой деятельности.

Организация работы с родителями как полноправными участниками педагогического процесса была представлена:

- ✓ анкетированием «Организация предметно-игровой среды в семье» и «Оценка участия родителей в создании условий для игровой деятельности ребенка»;
- ✓ организацией родительского собрания на тему «Обучение родителей игровому взаимодействию с детьми»;
- ✓ оформлением стенда на тему «Игра – это очень серьезно»;
- ✓ организацией в детском саду наблюдения родителей за играми детей;
- ✓ консультацией-практикумом «Игрушка в жизни ребёнка» и др.

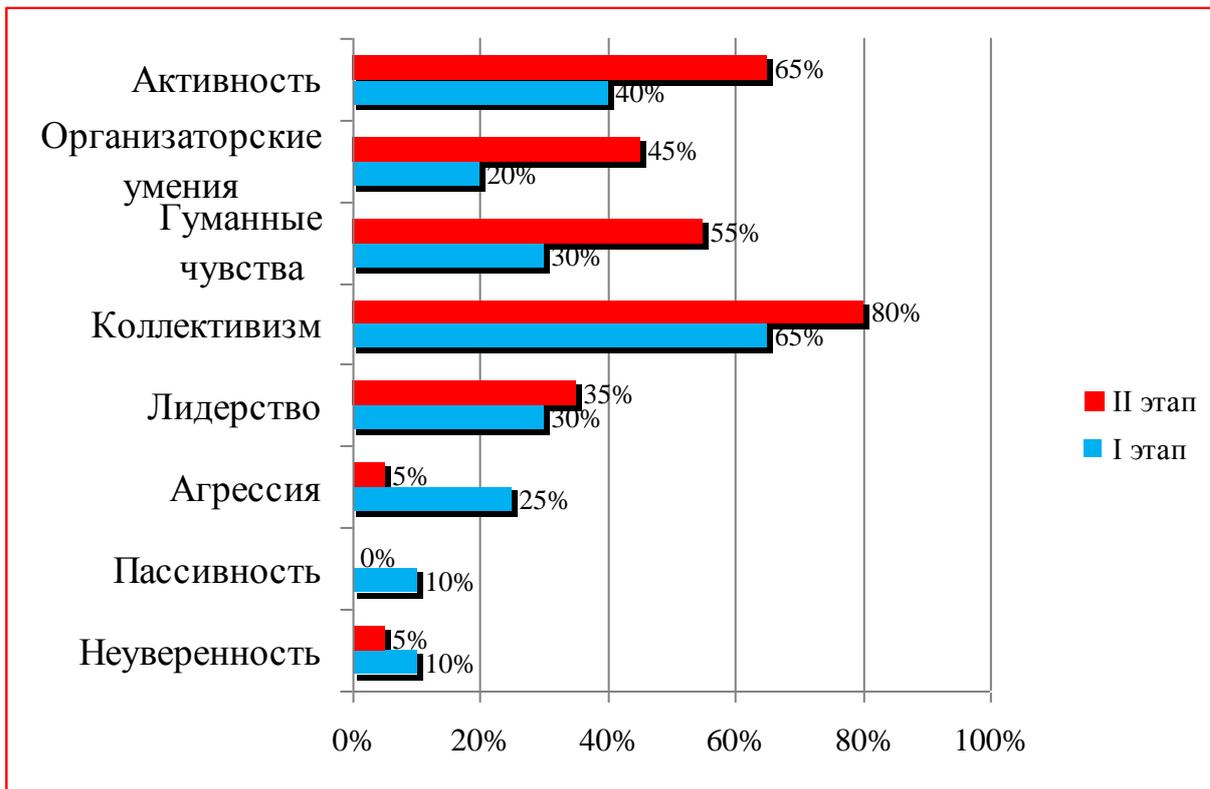
По логике завершения исследования потребовался последний контрольный этап, который проходил в аналогичных условиях, как и констатирующий.

Сравнительный анализ результатов двух этапов эксперимента (констатирующего и контрольного) показал, что произошли качественные и количественные изменения игровых взаимоотношений детей в данном детском коллективе. На возникновение и развитие сюжета игры значительное влияние оказывают дети-лидеры и дети организаторы. Число детей лидеров увеличилось на 5%, детей обладающих организаторскими умениями – на 25%. Именно они привлекают внимание других детей к интересному событию, придуманной накануне истории, прочитанному произведению, новому игровому атрибуту или пособию, и формируют сюжет игры.

На 25% выросло число детей проявляющих инициативу, активно включающихся в процесс развития игры, придумывания новых ролей, подбору атрибутов. На 15% увеличилось число детей обладающих качествами коллективизма, на 25% дружелюбия и гуманности. Изменения, произошедшие в результате формирующего этапа, мы отразили в гистограмме 2.

Гистограмма 2.

**Сравнительный анализ результатов двух этапов эксперимента по определению игровых взаимоотношений детей**



Таким образом, можно сделать вывод, что на контрольном этапе явно видна положительная динамика, которая подтверждает ранее выдвинутую гипотезу.

## **Особенности проявления словесного творчества в старшем дошкольном возрасте**

Проблема развития творчества подрастающего поколения в настоящее время все шире привлекает внимание философов, психологов, педагогов. Общество постоянно испытывает потребность в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно мыслить, находить оригинальные решения любых жизненных проблем.

Словесное творчество – процесс сложный, связанный с общим развитием ребенка (О.С. Ушакова, Ф.А. Сохин, Н.Н. Поддьяков, О.М. Дьяченко, Н.В. Гавриш, О.Н. Сомкова и др.). Существует прямая зависимость между развитием речи детей и их творчеством. Само творчество немислимо без овладения богатством языка, на котором ребенок говорит и думает.

Словесное творчество является составной частью общего развития творческих способностей дошкольников в разных видах деятельности:

- в основе его формирования лежит восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества в единстве содержания и художественной формы;
- ознакомление с разными жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями вводит ребёнка в мир художественных образов, понимание которых углубляется в изобразительной и театральной деятельности, что способствует развитию творческого воображения, а так же воспитывает умение использовать разнообразные языковые средства при создании собственных сочинений;
- развитие словесного творчества старших дошкольников – процесс многоаспектный и многоплановый. Он зависит от общего речевого развития детей: чем выше этот уровень, тем свободнее проявляет себя ребенок в сочинении произведений.

Литературное творчество – это двуединый процесс: накопление впечатлений в процессе познания действительности и творческая переработка их в словесной форме. Словесное творчество детей может выражаться в разных формах:

- в словотворчестве, т.е. в создании новых слов, неологизмов;
- в сочинение стихотворений;
- в сочинение собственных рассказов и сказок;
- в творческих пересказах.

К самовыражению через творчество детей необходимо готовить. Детей необходимо учить сочинять стихотворения, загадки, сказки, рассказы.

Детские тексты помогают проследить процесс словесного творчества детей и их индивидуальность.

Большинство ученых отмечают, что не у всех детей способность сочинять открывается сразу и не каждый ребенок стремится показать свой "шедевр". Проблема словесного творчества дошкольников еще не достаточно полно и глубоко изучена дошкольной педагогикой.

**Цель исследования** заключается в изучении особенностей проявления словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования** – словесное творчество и особенности его проявления. **Предмет исследования** – психолого-педагогические условия для проявления словесного творчества детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотезой исследования** явилось предположение о том, что проявление словесного творчества будет зависеть от ряда психолого-педагогических условий:

- от задатков, от склонности детей к деятельности;
- от личности педагога (среда интересов, интеллект);
- от деятельности педагога с детьми (игры, занятия, наблюдения и т.д.);
- от условий воспитания в семье (хобби, общение, связь поколений);
- от опыта ребенка (театр, литература, TV, CD/DVD и т.д.);
- от дифференцированного подхода к личности ребенка.

Исследование проводилось на базе МДОУ № 157 г. Мурманска. В эксперименте принимало участие – 15 детей старшей группы в возрасте от 5 до 6 лет.

**Цель констатирующего эксперимента:** выявить особенности проявления словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста.

**Задачи:**

1. выявить способность детей сочинять разные произведения: загадку, сказку, песню, стихотворение;
2. выявить зависимость особенностей проявления словесного творчества от задатков и склонностей детей;
3. определить общий уровень словесного творчества старших дошкольников.

Констатирующий эксперимент состоял из двух серий заданий: беседа с детьми; наблюдение за детьми в течение месяца.

Приведем пример наблюдений.

*Утро.* Даша Р. взяла театральный «Теремок», спрятала всех героев сказки и решила загадывать загадки Насти, которая только что зашла в группу. «Рыжая, с хвостиком длинным, красивая девица, ходит, обманывает всех, сестрица. **Хитраля** она» (лиса). «Роет норки она, очень

сильно любит сыр. Красивая девочка-царевна. Милая она такая, говорит «пи-пи»» (мышь).

«Серый ходит, ест телят, ест он поросят, и на обед может слопать теленка с **коровёнком**» (волк). «Косолапый, любит мед, может поднять огромный дом. Сам красивый и богатый он» (медведь). «Царевна зелёная, прыгает по болоту. Она болтушка. Квакает (говорит тихонько, опуская голову под стол). А на пальцах у нее красивые маленькие штучки» (лягушка). «Он прыгает и ждет моих загадок, парень славный. Боится он лисы и быстро убегает по травушке-то муравушке» (заяц).

Настя не все загадки отгадала, может быть не проснулась, может быть затруднилась. Даша смеётся и говорит: «Эх ты, Настя, **недумная** твоя голова!»

*Вечер.* В игре девочки построили игрушки в хоровод и Даша говорит: «Вот так они танцевали, были молодцы и **трудоцы!**». Спрашиваю: «Что означает слово «трудоцы»? «Это значит, много и дружно трудились», - ответила Даша.

*Занятия* по изобразительной деятельности. Даша рисовала аквариум, красивых рыбок. Начала рисовать водоросли и, наверное, забыла, как они называются. «А здесь будут у меня вот такие **поработы**».

На занятиях по лепке из соленого теста Даша попросила посмотреть мою книгу. Увидев в ней солонку, говорит: «Давайте на следующем занятии слепим такой же **подсолник!**».

У Даши лучше всех в группе развита фантазия, она с удовольствием сочиняет, много придумывает в играх. Например, на улице не скушает никогда, потому что придумывает игры с любыми предметами (опавшими листьями, палочками, коробочками, травой, семенами, ракушками), представляя их разными героями. Мама, папа, бабушка и дедушка всегда одобряют Дашины игры и «чудеса», относятся к творчеству с уважением, не считая глупостью. Так, например, однажды зимою на вечерней прогулке Даша слепила маленькую снегурочку, и не захотела с ней прощаться. Мама разрешила снегурочке поселиться дома. Читаем детям сказку: «Сказал это Иванушка, заплакал и отправился восвояси». Саша Ш. спрашивает: «Что такое свояси? В свояси, в мояси, в твояси».

*Самостоятельная деятельность.* Аня М. рисует и говорит: «А здесь мне нужен кожаватый цвет» (цвет кожи). Она же рисует мэра, жену мэра и маленькую девочку. Поясняет: «А это мэрицка» (дочь мэра).

Анализ наблюдения позволяет сделать вывод, что словесное творчество проявляли в основном те дети, которые имеют врожденные задатки, склонность к деятельности, а так же чьи родители принимают активное участие в развитии творческих способностей своих детей.

Для реализации первой задачи исследования детям было предложено 4 задания: сочинить загадку; придумать сказку; придумать песню; сочинить стихотворение. Приведем примеры словесного

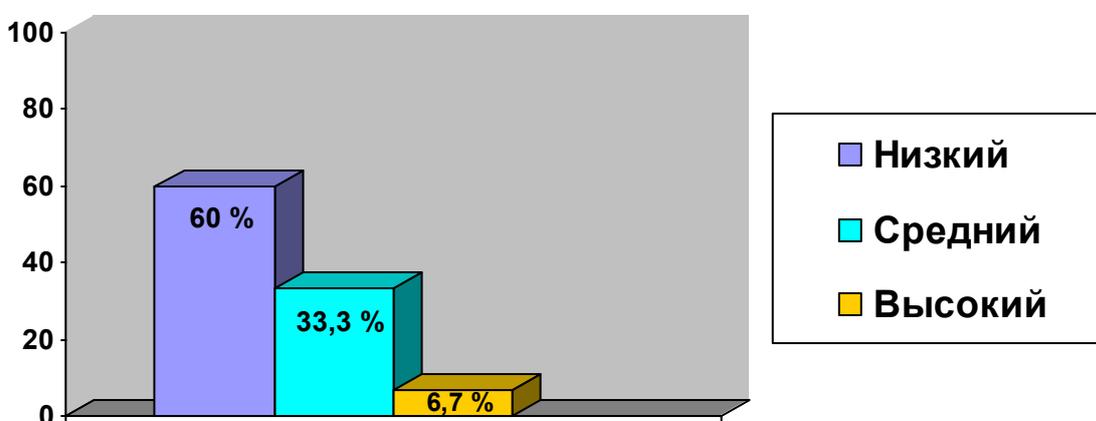
творчества детей. *Загадка* Даши Р. «Он похож на осьминога и медузу, живет в море, но не рыба. Он вкусный, его едят и продают в магазине» (кальмар).

*Сказка* Оли Р. На тему «Чайник, кофейка и рыбка или сказка о дружбе»:

«Жил был новый чайник. У него не было друзей, поэтому скучно было. Но однажды хозяева купили кофейку. Только кофейка невзлюбила чайник, потому что воображала была, думала, что она лучше всех и любила только себя. Потом купили рыбок разных: два карасика, красную шапочку и золотую. И зачем то завели злого кота. Он слопал всех рыб, кроме золотой, и его наказали. Чайник подружился с рыбкой. А кофейка сломалась. Так ей и надо! Нужно друзей своих беречь! Конец » (имелась в виду кофейка, но произносилось кофейка). *Стихотворение* Саши Ш. «Вышла девочка гулять, свежей травки пощипать (смеётся и поясняет: для салата). А за нею Жучка, с мышкой на боку».

Гистограмма 1.

### Уровни сочинительства детей



Основные направления работы с детьми в процессе формирования: занятия, направленные на развитие словесного творчества. Система специально подобранных игр. Обучение стихосложению. Работа с картиной, книгой. Работа с народным фольклором. Взаимодействие воспитателя со специалистами ДОУ.

Игры можно проводить со всей группой, с подгруппой детей и индивидуально. Обязательное условие – проведение игр после наблюдений, рассматривания, сравнения и т. д. Ребёнок должен достаточно точно представлять предмет, о котором идёт речь. Включение этих занятий в каждодневную жизнь должно вызвать у них неизменный интерес, желание фантазировать, вместе с педагогом переживать воображаемую ситуации, дополняя каждый раз новыми деталями. В процессе проведенной работы дети и родители стали сочинять стихи, загадки, сказки, потешки.

«Буква Я всегда была всем и каждому мила. Но, советуем, друзья, помнить место буквы Я» (Катя С.); Жила была в азбуке буква Я и очень красивая буква была. Стояла та буква в конце алфавита и потому была очень сердита» (Ира П.); «Задумала в азбуке первой стоять, а букву А с собой поменять. Хочу я быть первой! - сказала она, и вытеснив А, место там заняла»; «Арбуз, апельсин на называйтесь на Я, ведь самая главная буква моя! Я – гордая, смелая, важная я, все главные буквы заслуга моя!» (Даниил С.).

Сказка про зелёный глазок светофора. «Жил на свете один удивительный светофорик. У него было три глазика: красный, жёлтый, зелёный. Два глазика были послушными, загорались вовремя и по очереди. А зелёный глазик вечно шалил. Он любил подмигивать пешеходам. Из-за этого на дороге случались неприятности. Однажды глазок подшутил над одним знакомым мальчиком, и он попал под машину. Мальчика увезли в больницу. Зелёному глазку стало стыдно за свою шалость. И с тех пор он перестал шалить. И все три глазика теперь загораются по очереди и вовремя, и на дороге царит порядок» (Карина М. и её мама).

Сказка по небылице: «Тёплая весна сейчас. Виноград созрел у нас. Конь рогатый на бегу летом прыгает в снегу. Жили-были дед и баба. Весной у них созрел виноград, да не простой, а волшебный. Если скушать такой виноград, то могут вырасти рога или пойдет снег. У деда и бабы был конь. Однажды летом конь случайно наелся винограда. У него выросли рога, и пошел снег. Он обрадовался и стал прыгать от радости на снегу. А представьте, как весело было деду с бабой!». Анкетирование родителей позволило выявить примеры словотворчества детей: «кепуч» - кетчуп, «покатика» - колбаса, «моноки» - помидоры, «шакалёк» - кошелёк, «моньки» - макаронны, «куфли» (туфли), «таратапики» (тапки), «гуноватик» (виноградик), «подратик» (квадратик). Более позднего возраста: «восточность» (танец в восточном костюме), «штаняфка» (одна штанина у брюк), «лёдник» - холодильник, «разогревательница» - микроволновая печь, «непроливайка» - воронка, «управляшка» - пульт от телевизора.

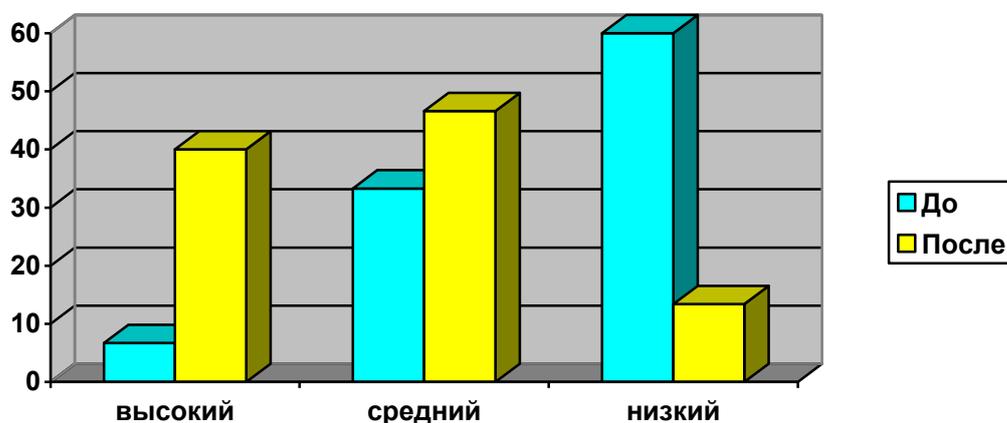
Почти все родители написали, что дети сочиняют самостоятельно загадки. Например: «Полукруглая, цветная» (радуга); «С длинной шеей птица, умеет плавать, ходить. Крылья большие, на ногах есть перепонки. Скажите кто это?» (утка); «Что на небе ночью выглядит как банан?» (месяц). Сочиняют дома сказки. Приведем пример сказки Насти С. «Жила была в одном лесу разноцветная бабочка. Однажды на поляне она повстречала кузнечика. Она рассказала Кузнечнику, что видела когда-то, как дети весело играли в мячик. «Давай, кузнец, с тобой тоже в мячик играть! ». Кузнечик грустно ответил: «А где же мы найдем такой маленький мячик?». Бабочка предложила поиграть одуванчиком, но он был очень легкий. Вдруг кузнечик принес росинку, и началась веселая

игра! Какой это был отличный мячик! Они не заметили, как наступила ночь и в небе появилась яркая звезда. «А вы спать то собираетесь?» - спросила звездочка. Пришлось убрать до утра росинку и отправляться спать».

Сочинения детей показали, как расширились их художественные ассоциации. Они включали в свои сказки, стихотворения образы сказочных героев, придумывали разные действия героев, могли развить сюжет по собственной логике. Ярко выявился усвоенный способ контаминации, дети легко соединяли сюжеты сказок. В стихах дети сохраняют мелодику, лаконизм, в рассказах реалистичность событий и образный язык. Анализ сочинений детей показал, что их сочинения (загадки, сказки, стихотворения, рассказы) соответствуют выбранному жанру.

Гистограмма 2.

### Уровни оригинальности детских сочинений



Словесное творчество возникает и развивается там, где существует целенаправленное руководство этой деятельностью, где созданы для этой деятельности все условия. Очень важно, чтобы именно в дошкольном возрасте сочинительство вошло в привычку, стало делом обычным. Тогда желание общаться, высказывать свои мысли, спорить, отстаивать свою точку зрения, а главное желание творить, не пропадет и в школе.

Можно часто заметить, что в семьях художников дети тоже рисуют, а в семьях поэтов пишут стихи. Всё это не случайно, и дело здесь не только в генах и наследственности, но и в том, что у ребёнка была возможность попробовать этот вид творческой деятельности в самый нужный момент для дальнейшего развития – в дошкольном возрасте. У ребенка накопился опыт, который он смог комбинировать и применять.

Понимание творчества детей невозможно без знания следующих моментов:

- дошкольный возраст является возрастом бурного накопления ребёнком опыта, который в свою очередь необходим как основа для любой творческой деятельности;

- развитие психических особенностей ребёнка ведёт к расширению его опыта, следовательно, развивая внимание, память, мышление, ощущение, эмоции, мы увеличиваем возможность ребёнка накапливать практический опыт, а это в свою очередь благоприятно будет сказываться на механизме творчества;
- синкретизм познавательных процессов, более совершенные физические возможности ребёнка, «проблемное» восприятие мира – все это является особенностями развития, которые существенны в отношении креативности у дошкольников;
- все особенности детей дошкольного возраста говорят о том, что дошкольный период предполагает высокую степень проявления креативного и является безусловно значимым для её развития.

Предложенная гипотеза о том, что проявление словесного творчества будет зависеть от ряда психолого-педагогических условий, подтвердилась.

Для того чтобы помочь ребенку успешно развивать свое речевое творчество, реализовать потенциал его речевых возможностей, побудить к созданию самых простых, незатейливых рассказов, сказок, стихов надо систематически предлагать детям творческие упражнения. Чтение литературных произведений, фольклора доводит до сознания детей неисчерпаемое богатство русского языка, способствует тому, что они начинают пользоваться этим богатством в самостоятельной деятельности — словесном творчестве. Использование разнообразных творческих заданий оказывает влияние на логику изложения детских сочинений, расширяет представление детей о художественном образе.

## **Особенности овладения грамматическим строем речи детьми дошкольного возраста**

Освоение грамматического строя речи осуществляется на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как прежде чем начать использовать языковую форму, он должен понять, что она означает.

А.Н. Гвоздев выделяет пять периодов формирования грамматического строя речи.

Первый период (1 год 3 месяца - 1 год 10 месяцев) - это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях. Этот период делится на две стадии:

- стадию употребления однословных предложений (1 год 3 месяца - 1 год 8 месяцев);

- стадию употребления предложений из нескольких слов, главным образом двухсловных предложений (1 год 8 месяцев - 1 год 10 месяцев).

Второй период (1 год 10 месяцев - 3 года) - это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. В рамках этого периода выделяют три стадии:

- стадию формирования первых форм: числа, падежа, времени (1 год 10 месяцев - 2 года 1 месяц);

- стадию использования флексивной системы русского языка (словоизменения) для выражения синтаксических связей (2 года 1 месяц - 2 года 3 месяца);

- стадию усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 3 месяца - 3 года).

А.Н. Гвоздев замечает, что этот период резко отграничен от первого периода, а с последующим не имеет резко очерченных границ.

Третий период (3 года - 4 года) - осваивается система словоизменений. Слова приобретают грамматическое оформление, появляется единственное и множественное число, противопоставление падежей, у глаголов появляется время. В речи ребенка есть уже свойственные разговорному языку части речи и основные грамматические категории, но еще нет полной грамматической правильности.

Четвертый период (4 года – 5 лет) - появляются новообразования: всплеск словотворчества, появляются сложные грамматические конструкции предложений (сложноподчиненные, сложносочиненные). Дети овладевают согласованием прилагательных со всеми формами существительных. К концу 5 года растет количество грамматических ошибок.

Пятый период (5 лет – 6 лет) - затухает словотворчество, уменьшается количество грамматических ошибок. Простые предложения всегда грамматически оформлены правильно. Появляются сложные предложения, союзные и бессоюзные, предложения с формально-сочинительной связью (затем, потом, и), предложения с причинно-следственной связью (потому что), предложения с однородными членами.

А.Н. Гвоздев выделил характерные особенности формирования грамматического строя речи:

1. Ребенок достаточно точно выделяет в слове корень, приставку, суффикс, окончание (морфологическую структуру), но осваивает эти части слов интуитивно.

2. Ребенок по аналогии образует слова, используя элементы слов при извлечении из другого слова.

3. Начальный период использования морфологических элементов характеризуется относительной свободой их употребления.

4. Ребенок свободно использует морфологические элементы слова, что говорит о самостоятельном создании отдельных форм, слов.

А.Г. Арушанова выделяет несколько этапов в усвоении грамматических средств и способов языка.

1. Понимание смысла сказанного (ориентируясь на окончание существительного, различать, где один предмет, а где много).

2. Использование того или другого грамматического средства в своей речи, заимствование грамматической формы из речи окружающих.

3. Самостоятельное образование формы нового слова по аналогии со знакомым (*жеребята, медвежата* по аналогии со словоформой *котята*).

4. Оценивание грамматическую правильность своей и чужой речи, определение, можно или нельзя так сказать.

В речи дошкольников А.Н. Гвоздев отмечает единичные примеры обособления (обособленный причастный оборот; обособленное одиночное прилагательное, отделенное от существительного; уточняющая управляемая группа слов) и приводит пример с редким разделительным союзом «или»).

В старшем дошкольном возрасте появляются сложные предложения с двумя придаточными, при этом могут быть и соподчиненные, и придаточные предложения разных степеней. Простые предложения дети в сложные объединяют при помощи союзов «когда», «как», «чтобы», «если», «потому что», «что», союзных слов «кто», «отчего», «который» и т.д.

Появлению грамматически оформленных предложений предшествуют так называемые слова-предложения, состоящие из одного слова, представляющие законченное целое и выражающие какое-либо сообщение. Слова-предложения могут означать действующих лиц, животных, служить обозначением предметов или действий. Одно и то же слово-предложение может иметь разные значения. В одних случаях эти значения становятся понятными благодаря интонации, в других – только из обстановки, в-третьих, благодаря жестам. Употребление слов-предложений, по наблюдениям А.Н. Гвоздева, происходит приблизительно в возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев.

Характеризуя эту стадию развития, А.А. Леонтьев отмечает, что слово и предложение не разграничены, точнее, эквивалентом предложения является слово, которое включено в ту или иную предметную ситуацию.

Примерно к середине второго года жизни в речи ребенка появляются двухсловные предложения. Именно их появление говорит о первом шаге в развитии предложения из «первичного синтаксического целого». Важным фактором является то, что ребенок самостоятельно конструирует эти предложения.

К двум годам возникают трех-четырёх сложные предложения, которые можно рассматривать как начальную стадию усвоения грамматической структуры предложения. Она связана с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. По мнению А.А. Леонтьева, в это время появляются первые сложные предложения. Так, в возрасте 1 года 9 месяцев ребенок начинает произносить сложные бессоюзные предложения.

Основные типы сложного предложения усваиваются к трем годам. Первоначально они употребляются без союзов, затем с союзами (*Проснешься – дам тебе конфетку*). Дети используют как сочинительные, так и подчинительные союзы (*Девочка села на стул и надевает валенки. Девочка села на стул, чтобы надеть валенки.*).

Как отмечает в своей работе «Развитие речи детей от трех до пяти» В.И. Ядэшко, четвертый и пятый годы жизни являются дальнейшим этапом в овладении системой родного языка. В речи детей по-прежнему преобладают простые распространенные предложения (57 %), однако структура их заметно усложняется за счет роста количества членов предложения. Впервые появляются предложения с однородными обстоятельством, однородными дополнениями и определениями. Употребляют дети и сложные предложения, составляющие 11 % по отношению к общему числу предложений.

Усложняется структура и сложноподчиненных предложений. Нередки случаи, когда перед перечислением однородных членов в одном из простых предложений, входящих в состав сложноподчиненного предложения, стоит обобщающее слово. Среди придаточных предложений

наиболее распространенными являются дополнительные придаточные предложения, придаточные времени, причины, места, сравнительные, условия, реже определительные, цели, меры и степени.

В монологических высказываниях детей старшего дошкольного возраста встречаются сложные предложения усложненного типа, которые состоят из трех и более простых предложений, объединенных либо сочинительной, либо подчинительной связью.

Г.М. Лямина отмечает, что до четырех лет ребенок легко комментирует то, что видит, говорит о том, что будет делать или сделал, но молчит вовремя выполнения собственных действий.

На пятом году жизни, по данным Г.М. Ляминой, у детей наблюдается усиление желаяния и умения подтвердить речью свою деятельность. Правда, высказывания детей в этих случаях на 90 % состоят из простых предложений. У дошкольников этого возраста отмечается большая потребность объяснить друг другу то, что они видят и знают. В этих ситуациях дети произносят столько сложных предложений, сколько не услышишь от них даже на очень насыщенных в познавательном отношении занятиях по родному языку.

Дошкольники в этом возрасте уже приобретают некоторый жизненный опыт в осмыслении причинно-следственных связей. Именно в этот период количество придаточных причинных предложений в речи детей заметно возрастает. В.И. Ядэшко отмечает, что поэтому детей пяти лет нередко называют «почемучками!».

Появление грамматически оформленных простых и сложных предложений в речи детей возможно лишь при условии овладения ими достаточно большим словарем и грамматическими формами для выражения главных и второстепенных членов предложения.

Сначала, как отмечает В.И. Ядэшко, дети начинают пользоваться в речи такими членами предложения, как подлежащее и сказуемое. В возрасте до четырех лет эти части предложения составляют 61 % всех употребляемых слов. Третье место занимают дополнения.

К пяти годам дети чаще пользуются определениями и обстоятельствами разного значения. Увеличивается количество составных сложных подлежащих («волк-серый бок», «мама-зайчишка») и сказуемых («попросилась ночевать»). Дошкольники начинают пользоваться вводными словами.

В усвоении морфологической стороны речи прослеживаются следующие закономерности:

С появлением первых слов ребенок вступает в новую фазу своего языкового развития. Первое слово есть одновременно и первое высказывание - голофраза. Оно служит для обозначения глобальной, никак еще не структурированной ситуации.

По словам С.Н. Цейтлин, именно из-за глобальности обозначаемого

ими эти слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Не случайно почти половину начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь» (ав-ав, бай-бай). В одних ситуациях они кажутся взрослым, интерпретирующим речь ребенка, названиями предметов, т.е. некими подобиями существительных, в других названиями признаков, в третьих - действий, но все это – лишь видимость, следствие инертности нашего метаязыкового сознания, обусловленного устоявшимися приемами анализа языковых фактов (ав-ав - это и собачка, и ее лай, и собачья конура, и собачий ошейник и многое другое, т.е. все ситуации, так или иначе связанные с собакой).

С точки зрения В.И. Ядэшко, в возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет происходит дифференциация слов по частям речи. Ранней диффузности значений слов соответствовала их формальная диффузность: слова ребенка не изменялись и чаще всего не имели суффиксов, которые указывали бы на их грамматическую принадлежность.

Процесс морфологизации начинается почти одновременно у существительных и глаголов, отражая тем самым все более четкую дифференциацию ребенком предметного мира и действий в нем. Используемые детьми двух-трех с половиной лет глаголы составляют, по данным Г.М. Ляминой, 26,5-37 % из общего числа всех остальных частей речи. Наиболее распространенные глагольные формы: просьба и предложение («дай», «возьми»); координация своих действий с другим ребенком («сядь», «пусти», «не трогай»); привлечение внимания к чему-то интересному, результатам своей деятельности («посмотрю»). Перечисленные формы общения выражаются глаголами повелительного наклонения.

На третьем году жизни, по данным А.Н. Гвоздева, ребенок использует глаголы всех времен и форм. К трем годам малыш овладевает всеми основными падежными формами. На третьем году жизни, по данным А.Н. Гвоздева, ребенок использует глаголы всех времен и форм. К трем годам малыш овладевает всеми основными падежными формами.

Вслед за существительными в речи ребенка последовательно появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, а также наречия, личные местоимения, числительные, около 2 лет 3 месяцев - союзы и предлоги. При этом до 3 лет дети употребляют 15 союзов, а с трех до четырех лет к ним добавляются еще 13.

Дети четырех-пяти лет, по данным Г.М. Ляминой, используют самые разнообразные глаголы и уже самостоятельно образуют их («поводись», «давай созывать ребят»), дифференцированно применяют виды повелительного наклонения в зависимости от разговора. Если речь идет о движении, дошкольники (70-75%) используют приказ («Беги!», «Лезь!»).

Если характеризуется чувство, состояние, действие, увеличивается количество (40-50%) вежливых обращений.

В.В. Гербова считает, что среди существительных 20- 30% занимают наименования людей, профессий, животных, предметов быта. При этом дети используют как конкретные наименования, так и родовые, обобщенные («ребята», «девочки», «гости», «мебель», «посуда» и пр.). Значительно увеличивается число глаголов, обозначающих состояние, переживание, а среди существительных появляются слова, характеризующие нравственный облик человека («грязнуля», «безобразница» и др.).

В процессе общения дети в возрасте 4 лет достаточно часто употребляют наречия, которые характеризуют в основном (70-80 %) выполнение правил («надо», «можно», «нужно», «нельзя») или оценивают поведение («правильно - неправильно», «хорошо - плохо»). Однако наречия, характеризующие существо действий, поступков, отношений («дружно», «вместе», «нарочно») встречаются очень редко.

Ф.А. Сохин отмечает, что дети в возрасте 5 лет продолжают пользоваться преимущественно общими наречиями места («там», «тут» - 60-90 %) и времени («потом» - 96 %). Большинство употребляемых ими прилагательных содержат оценку поведения, а не их содержание. Из 22 наиболее часто встречающихся в речи детей предлогов активно (60 %) используются четыре: «у», «в», «на», «с». Предлоги, указывающие на точное местонахождение предмета или направление движения («над», «между», «через», «до»), употребляются ими редко. Предлогами «под», «перед», «около», «о» дети практически не пользуются.

В.И. Ядэшко доказала, что на пятом году жизни количество используемых союзов возрастает. Увеличивается число подчинительных союзов, так как дети начинают пользоваться придаточными предложениями (пример, *Мы с папой не смогли покататься на коньках, так как шел мокрый снег.*). Чаще всего они употребляют союзы «как», «если», а из сочинительных союзов - «а», «и». Это свидетельствует о том, что дошкольники уже могут не только перечислять, но и делать противопоставление.

По мнению А.Н. Гвоздева, Г.М. Ляминой, морфологический состав речи старших дошкольников практически не меняется в сравнении с детьми пятого года жизни и поэтому число прилагательных и наречий в них одинаково. Некоторые изменения отмечаются в использовании глаголов. Дети пытаются с их помощью выразить свое отношение к людям, возрастает количество предлогов, дошкольники чаще употребляют союзы «чтобы», «потому что».

Таким образом, к трем годам в основном усвоены план содержания морфологических категорий, а также основные стандартные, специализированные средства плана выражения. Окончательное же

овладение планом выражения морфологических категорий, предполагающее способность в соответствии с существующей языковой нормой конструировать морфологические формы, растягивается на ряд последующих лет.

В русском языке современным способом словообразования является способ сочетания различных по значению морфем. Новые слова создаются на базе имеющегося в языке строительного материала.

Ребенок, прежде всего, овладевает словообразовательными моделями, познает лексическое значение основ слов и смысл значимых частей слова (приставки, корня, суффикса, окончания).

А.Г. Тамбовцева в своей работе «Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду» выделяет этапы, через которые проходит ребенок в усвоении способов словообразования:

Первый этап (от 2,5 лет до 3,5-4 лет) - это период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования.

В это время словопроизводство носит случайный, ситуативный характер, проявляется в виде единичных случаев словообразования аналогического или корреляционного типа. Словообразование возникает по типу речевой ошибки.

Второй этап (от 3,5-4 лет до 5,5-6 лет) - период активного освоения самопроизводства, формирования обобщенных представлений о мотивированности наименований и аналогичных типах мотивации, регулярного словообразования.

На этом этапе (образование по аналогии) словообразование выполняет три функции: исполнительскую, ориентировочную («пробующую») и собственно словообразовательную.

Третий этап (после 5,5 - 6 лет) - период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словообразования. Последнее все больше начинает выступать в ориентировочной функции.

Как мы видим, словообразование связывается с детским словообразованием.

Детское словообразование – это закономерный путь овладения ребенком морфологическими средствами языка, одной из проявлений развивающейся комбинаторной способности ребенка (А.М. Шахнарович, Ф.А. Сохин).

По мнению Ф.А. Сохина, в основе этого процесса лежит отражение в сознании ребенка и закрепление в форме языковых механизмов системных связей языка.

В словотворчестве отражается самостоятельность, активность ребенка во владении языком, а так же своеобразие спонтанно возникающих при этом первичных грамматических обобщений.

Ребенок придумывает слова, так как не хватает слов для обозначения. Без словотворчества ребенок не может овладеть необходимым словарем. Суть словотворчества состоит в том, что оно постепенно превращается во внутреннюю способность легко и быстро ориентироваться в новых словах и даже при необходимости самому их создавать (А.М. Шахнарович).

В словотворчестве выделяются три генетически связанных между собой явления (Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович, А.Г. Тамбовцева): речевые ошибки; сенсорная ориентировка в слове; собственно словотворчество – это осознанное создание нового оригинального речевого знака.

В основе детского словотворчества лежат те же закономерности, что и в основе овладения флективной системой языка. Явления словоизменений и словообразований - однопорядковые. По существу они представляют собой результат работы ребенка по овладению языком как реальной предметной действительностью, так и той реальной практикой, в ходе которой происходит это отражение. Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя.

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

1) часть какого-нибудь слова используется как целое слово («осколки слов»): «лепь», «пах», «прыг»;

2) к корню одного слова прибавляется окончание другого («чужие окончания»): «пургинки», «рваность», «сухота»;

3) одно слово составляется из двух («синтетические слова»): «бананас», «огромадный», «ледоколоть».

Н.А. Стародубова отмечает, что словотворчество начинается в ситуации, когда слово известно ребенку (он его слышал), но еще недостаточно им усвоено. Например: «читус», «полиवास», «окниг». Здесь просматривается общая стратегия: показать некоторое значимое изменение грамматической формы. При этом средство на первых порах может быть любым.

При формировании грамматического строя речи дошкольник усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Наиболее часто словотворчество наблюдается у детей в возрасте от 3,5 до 5,5-6 лет. Затем начинается его спад.

К.И. Чуковский связывал это явление со снижением природной чувствительности к языку, потерей лингвистической гениальности. А.Н. Гвоздев связывал это явление со стремлением дошкольника говорить так, как говорят взрослые, желанием освоить грамматические нормы языка.

На основе проведенного исследования А.Г. Арушанова приходит к выводу, что усвоение способов словообразования происходит поэтапно. Начальные стадии характеризуются накоплением первичного словаря мотивированной лексики и предпосылок словообразования в виде ориентировки на существенные для номинации предметы и языковые отношения. Наиболее интенсивно овладение словообразованием происходит в возрасте от 3 лет 6 мес. – 4 лет до 5 лет 6 мес. – 6 мес. В этот период формируются словопроизводство, обобщенные представления о нормах и правилах словообразования.

В старшем дошкольном возрасте у детей появляется критическое отношение к себе и своим грамматическим ошибкам. Поэтому в обычной обстановке ребята начинают стесняться своих языковых экспериментов. Однако, как доказала А.Г. Арушанова, в случае, когда перед детьми ставятся коммуникативные задачи, решение которых связано с поиском нового, незнакомого слова, поисковая активность старших дошкольников оказывается высокой. Это создает предпосылки для овладения словотворчеством как средством художественной выразительности.

Итак, в процессе овладения речью ребенок приобретает навыки образования и употребления грамматических форм. Формирование грамматического строя речи у ребенка-дошкольника. Включает работу над морфологией (изменение слов по родам, числам, падежам), словообразованием (образование одного слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (построение простых и сложных предложений).

Усвоение способов словообразования происходит поэтапно. Начальные стадии характеризуются накоплением первичного словаря мотивированной лексики и предпосылок словообразования в виде ориентировки на существенные для номинации предметы и языковые отношения.

Наиболее интенсивно овладение словообразованием происходит в возрасте от 3 лет 6 мес. – 4 лет до 5 лет 6 мес. – 6 лет. В этот период формируются словопроизводство, обобщенные представления о нормах и правилах словообразования. К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества.

## Литература

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет. Формирование грамматического строя речи / А.Г. Арушанова. — М.: Литерат. Мозаика, 2009.
2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. — М.: Детство-Пресс, 2007.
3. Лаврентьева, А.И. Система работы над синтаксической стороной речи младших дошкольников / А.И. Лаврентьева. — М.: Просвещение, 1998.
4. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. — М.: МПСИ, 2005.
5. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учебник / Н.А. Стародубова. — М.: Академия, 2008.
6. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольника / О.С. Ушакова. — М.: Сфера, 2009.

## **Использование нетрадиционных средств в формировании навыков счета у старших дошкольников**

Одной из основных задач дошкольного образования является математическое развитие ребенка. Оно не сводится к тому, чтобы научить дошкольника считать, измерять и решать арифметические задачи. Это развитие способности видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости, умения их «конструировать» предметами, знаками и словами.

Особая роль, по мнению З.А. Михайловой и Р.Л. Непомнящей, отводится нестандартным дидактическим средствам. Сегодня это блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, счетные палочки, наглядные модели и др. Нетрадиционный подход позволяет раскрыть новые возможности этих средств.

Как указывает авторы, дети дошкольного возраста уже могут оперировать некоторыми символами и знаками. Кодирование, схематизация, наглядное моделирование, освоенные сегодня, помогут им завтра бесстрашно окунуться в сложный математический язык.

Математика занимает большое место в системе дошкольного образования. Она оттачивает ум ребёнка, развивает гибкость мышления, учит логике. Все эти качества пригодятся детям при дальнейшем школьном обучении. Следовательно, чем более подготовленным придёт ребёнок в школу – имеется в виду не количество накопленных знаний, а готовность к мыслительной деятельности, зрелость ума, - тем успешнее будет для него начало школьного детства.

**Цель исследования:** изучить процесс обучения счету детей дошкольного возраста.

**Объект исследования:** средства формирования навыков счета у дошкольников.

**Предмет исследования:** уровни сформированности навыка математического счета у старших дошкольников средствами занимательной математики.

Цель, объект, предмет позволили определить **задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы раскрыть теоретические подходы к обучению детей дошкольного возраста.
2. Провести диагностическое изучение уровня сформированности навыков счета у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать, описать и апробировать формирующие мероприятия, направленные на формирование навыков счета у старших дошкольников.

4. Провести количественный и качественный анализ результатов двух этапов эксперимента.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что систематическое включение игр и игровых упражнений математического содержания в активную и развивающую деятельность на занятиях и вне их позволит успешно сформировать у старших дошкольников навыки счета.

**База исследования:** МДОУ «Детский сад №1 «Якорек» г. Гаджиево. В диагностическом исследовании участвовали 20 детей старшей возрастной группы. Исследование проведено в два этапа: теоретический и практический.

На теоретическом уровне исследования проведен анализ современной психолого-педагогической литературы, где раскрываются подходы к сущности и значимости обучения детей дошкольного возраста, а также методики обучения дошкольников счету и использования средств занимательной математики в данном обучении.

На данном этапе сделан вывод, что обучение детей должно быть увлекательным, проблемно-игровым, обеспечивать субъективную позицию ребенка и постоянный рост его самостоятельности и творчества. В настоящее время имеет место тенденция к расширению содержания предматематической подготовки детей за счет включения логических компонентов. Занимательные средства математики и развивающие игры являются комплексными современными средствами более успешного формирования навыков счета у детей старшего возраста.

Творчески работающий педагог на современном этапе должен использовать эти средства в своей работе, как на занятиях, так и в свободной деятельности детей с учетом индивидуальных особенностей.

За основу экспериментального изучения уровня сформированности навыков счета у детей старшего дошкольного возраста были взяты данные «Программы воспитания и обучения в детском саду» (2005г.).

Данная программа включает в себя ряд задач:

- определение уровня сформированности навыков счета в прямом и обратном порядке;
- изучение умения сравнивать рядом стоящие числа, устанавливать отношения между числами, уравнивать группы предметов;
- выявление умения составлять числа до 5 из единиц.

Результаты констатирующего этапа диагностики позволили сделать общий вывод о том, что не у всех детей старшего дошкольного возраста сформированы навыки счета. Среди принимавших участие в диагностике из 20 детей высокий уровень показали – 50% (10 человек), 25 % (5 детей) - средний уровень и 25% (5 детей)- низкий уровень. Наличие низкого показателя указало на необходимость разработки и апробации формирующих мероприятий, таких как:

1. Игровые упражнения с палочками Кюизенера:

- «Строим ворота»;
- «Какие лесенки умеет строить Незнайка»;
- «Состав чисел из единиц»;
- «Покажи, как растут числа»;
- «Сломанная лесенка»;

## 2. Игра на плоскостное моделирование:

- «Веселая обезьянка»;

## 3. Математические игры:

- «Игра с кубом»;
- «Трансфигурация»;

## 4. Игра с блоками Дьенеша:

- «Игра с обручем»;
- «Поезд»;
- «Построй дорожку»;

## 5. Игра с моделями:

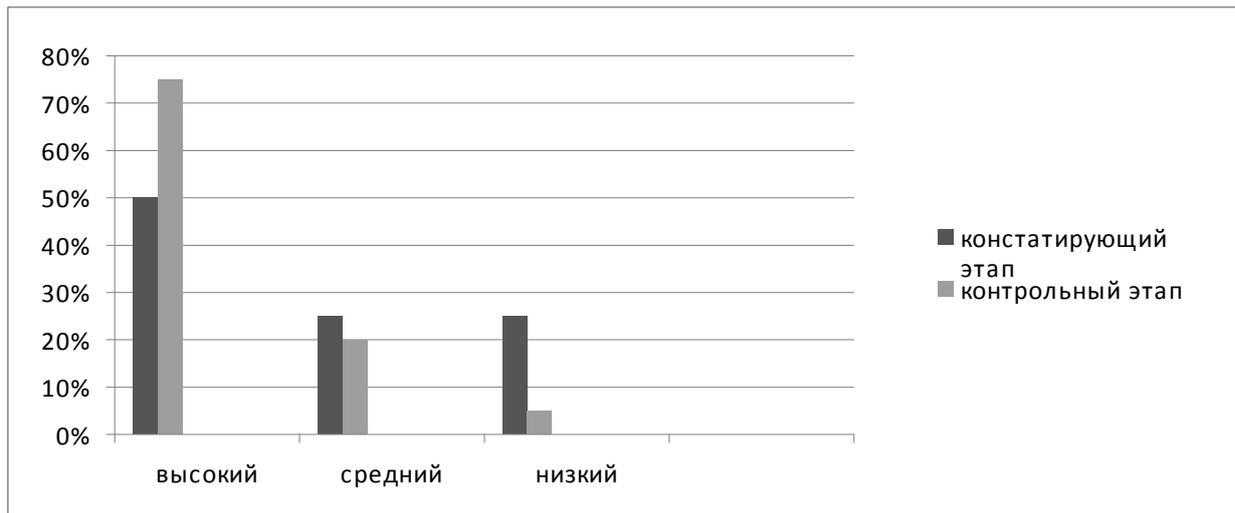
- «Динамические картинки»;
- «Математический завиток»;
- «Вверх по лесенке ведущей вниз».

Далее в ходе проведения контрольного этапа диагностики было выявлено, что значительно изменился уровень сформированности навыков счета на более высокий. 15 детей (80%) показали высокий уровень, который характеризуется тем, что все дети быстро и правильно считают в пределах 10 в прямом и обратном порядке, успешно досчитывают до заданного числа; правильно устанавливают закономерность увеличения и уменьшения количества предметов, объясняют свои действия, используют выражения «на один больше, чем», «на один меньше, чем»; правильно и быстро устанавливают состав числа. 4 ребенка (20%) имеют средний уровень.

Эти дети успешно справляются со счетом в прямом и обратном порядке, пересчитывают от 10 до 1 и от 3 до 10 с небольшой помощью воспитателя; определяют количество предметов, уравнивают неравные группы предметов двумя способами, но выражением «на один больше, чем» не пользуются, заменяют его словами «тут столько, а тут столько»; при выполнении задания допускают ошибки, но частично их исправляют. 1 ребенок (5%) показал низкий уровень. В течение года мальчик пропустил много занятий по причине болезни.

Изменения, произошедшие в результате после формирующего этапа, мы отразили в гистограмме 1.

Гистограмма 1.



Таким образом, подтверждена ранее выдвинутая гипотеза: систематическое включение игр и игровых упражнений математического содержания в активную и развивающую деятельность на занятиях и вне их позволит успешно сформировать у старших дошкольников навыки счета. Это позволяет сделать вывод, что широкое использование разнообразных занимательных средств математического содержания, благодаря их обучающей задаче, облеченной в игровую форму (игровой замысел) способствует более легкому усвоению детьми навыков счета.

*И.А. Синкевич,  
С.А. Корнилова*

## **Исследование особенностей агрессивного поведения старших дошкольников**

Сложная социальная и экономическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Особую тревогу вызывает жестокость и агрессия детей. Несомненная значимость данной проблемы послужила основанием для выбора темы исследования.

Феномен детской агрессии беспокоит родителей, воспитателей, педагогов и вызывает научно-практический интерес у исследователей. Актуальность данной проблемы определяется необходимостью многоаспектного рассмотрения агрессии, так как во многих теоретических концепциях она получает весьма противоречивое толкование. Для практической деятельности педагога-психолога, воспитателя актуальной является проблема дифференцированной количественной и качественной оценки проявления агрессии у детей с целью выработки адекватных воспитательных стратегий.

Недостаточная изученность психолого-педагогических причин агрессии детей, раскрытие условий, механизмов, средств ее профилактики и коррекции, учет проявления агрессии как неотъемлемой динамической характеристики активности и адаптивности человека, своевременное создание для ребенка условий, обеспечивающих ему возможность самовыражения и снижения уровня агрессии, является одной из основных задач дошкольного воспитания.

Актуальность исследования обуславливается также и тем, что в дошкольных образовательных учреждениях и психологических службах недостаточно разработаны научно-обоснованные и систематизированные методы изучения и коррекции детской агрессии, что не позволяет надежно прогнозировать поведение человека в детстве и зрелые годы и, в конечном итоге, не способствует снижению уровня насилия в современном обществе.

**Цель исследования:** изучение специфики и особенностей агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** агрессивное поведение детей.

**Предмет исследования:** диагностика и коррекция агрессивного поведения старших дошкольников.

Теоретическое изучение проблемы и анализ практического опыта позволили определить гипотезу исследования.

**Гипотеза исследования:** 1) у детей старшего дошкольного возраста преобладает высокий и средний уровень агрессивного поведения; 2) снижение уровня агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста будет эффективно в том случае, если: выделены критерии агрессивного поведения детей; определена программа коррекции агрессивного поведения старших дошкольников.

**Задачи исследования:**

1. Подобрать методики для диагностики агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.
2. Выявить и проанализировать уровень агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста.
3. Определить программу коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.
4. Разработать психолого-педагогические рекомендации для педагогов, психологов и родителей по преодолению агрессивного поведения старших дошкольников.

**Методологической основой** данной работы явились положения о происхождении детской агрессии, сформулированные в трудах З. Фрейда, Э. Фромма, К. Лоренца, Р. Берона, Д. Ричардсона, Н.Д. Левитова, а также А.А. Реана и др.

Методы исследования: анкетирование педагогов, тестирование детей с помощью проективных методик, методы количественного и качественного анализа данных.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации и обобщении материала по исследованию особенностей агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что выводы, полученные нами в процессе работы, позволяют разработать психолого-педагогические рекомендации для педагогов, психологов и родителей.

**База исследования.** Исследование проводилось на базе Дошкольного образовательного учреждения №18 «Ручеек» г. Мурманска на 2-х старших группах с детьми 5-6 лет. В исследовании приняло участие 36 детей (контрольная группа – 18 детей: 8 мальчиков, 10 девочек; экспериментальная группа - 18 детей: 7 мальчиков, 11 девочек) и 3 воспитателя старших групп.

Экспериментальное исследование проходило в **три этапа:** 1) подбор методик и проведение диагностик по изучению уровня агрессивного поведения старших дошкольников (сентябрь 2009г.); 2) программа коррекции агрессивного поведения старших дошкольников (октябрь - ноябрь 2009г.); проведение сравнительного анализа результатов исследования (декабрь 2009г.). В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: проективная методика «Несуществующее животное», графическая методика «Кактус» и

анкета для воспитателей «Исследование уровня агрессивности детей 3 - 7 лет».

*1-я методика - тест «Несуществующее животное»* (М.З. Дукаревич, книга «Психологические рисуночные тесты» А.Л. Венгер) [1]. Цель – диагностика наличия агрессии по специфическим графическим деталям изображения и описания жизни животного. Метод исследования построен на теории психомоторной связи.

Для регистрации состояния психики используется исследование моторики (в частности, моторики рисующей доминантной правой руки, зафиксированной в виде графического следа движения, рисунка). По И. М. Сеченову, всякое представление, возникающее в психике, любая тенденция, связанная с этим представлением, заканчивается движением (буквально - «Всякая мысль заканчивается движением»).

По своему характеру тест «Несуществующее животное» относится к числу проективных. Для статистической проверки или стандартизации результат анализа может быть представлен в описательных формах [3]. По составу данный тест - ориентировочный и как единственный метод исследования обычно не используется и требует объединения с другими методами в качестве батарейного инструмента исследования. Детям дается следующая инструкция: «Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим именем». Время рисования не ограничивается.

После рисования с ребенком проводится беседа о животном, уточняется: как животное называется, какой у него характер, чем питается, с кем дружит. Анализируя рисунок ребенка можно получить информацию об индивидуальных эмоциональных реакциях ребенка, степени его эмоциональной зрелости и психической уравновешенности.

Для исследования особую ценность представляют особенности рисунка, которые характеризуют агрессивные тенденции личности. Такие как, рот с зубами - вербальная агрессия, в большинстве случаев - защитная (огрызается, задирается, грубит в ответ на обращение к нему отрицательного свойства, осуждение, порицание).

Контур фигуры анализируется по наличию или отсутствию выступов (типа щитов, панцирей, игл), прорисовки и затемнения линии контура. Это защита от окружающих, агрессивная - если она выполнена в острых углах. Степень агрессивности выражена количеством, расположением и характером углов в рисунке, независимо от их связи с той или иной деталью изображения. Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии - когти, зубы, клювы.

Нами были выведены уровни агрессивности: высокий, средний, низкий, уровни и критерии представлены в таблице 1. Интерпретация рисунков проводится на основе данных критериев.

Таблица 1.

**Уровни и критерии наличия агрессивности по проективной методике  
«Несуществующее животное»**

Название уровня	Критерии
Высокий уровень	1. Наличие нескольких выраженных агрессивных деталей у животного: рога, копыта, клыки. 2. Большое количество острых углов при рисовании животного. 3. Образ жизни животного носит агрессивный характер, направленный против другого объекта (против людей)
Средний уровень	1. Наличие какой-либо одной агрессивной детали у животного. 2. Образ жизни животного не носит агрессивного характера.
Низкий уровень	1. Отсутствие агрессивных деталей в изображении животного. 2. Мирный образ жизни животного.

*Методика 2 «Кактус» в модификации М.А. Панфиловой [2, С.91].*

Цель - диагностика наличия агрессивности по специфическим графическим деталям изображения. Данная методика предназначена для работы с детьми с 3-х лет. Детям предлагается следующая инструкция: «На листе белой бумаги нарисуй кактус такой, какой ты себе представляешь». Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются. Время рисования не ограничено. Рисунки детей оцениваются по следующим параметрам: наличие колючек у цветка, характер рисования колючек. На основании полученных данных так же можно выделить три уровня агрессии, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Уровни и критерии агрессивности по методике «Кактус»**

Название уровня	Критерии
Высокий уровень	Длинные, торчащие в разные стороны иголки. Иголки прорисованы тщательно. Большое количество иголок.
Средний уровень	Умеренное количество иголок, иголки в рисунке присутствуют, но не прорисованы. Большое место на рисунке занимает ствол растения или другие элементы рисунка.
Низкий уровень	Отсутствие колючек у кактуса.

*Методика 3. Анкета для воспитателей «Исследование уровня агрессивности детей 3 - 7 лет» (М. Алворд, П. Бейкер) [4].* Методика предназначена для выявления уровня агрессивности детей на основе наблюдения человека, непосредственно находящегося в общении с данным ребенком.

Исследователь (родитель, воспитатель) в течение 2 - 3 дней наблюдает за ребенком в различных видах деятельности (игре, на занятиях, новой обстановке и т. д.) и заносит результаты в специальный лист наблюдений. В течение дня необходимо отметить наличие или отсутствие данного признака в поведении ребенка знаками «+» или «-». При обработке результатов наблюдения следует помнить, что каждый отдельно взятый признак не свидетельствует о выраженной агрессивности.

Случайные, эпизодические проявления упрямства или вспыльчивости - тоже не показатели высокого уровня данного свойства. Лишь систематически наблюдаемые проявления перечисленных особенностей поведения и взаимодействия могут свидетельствовать об агрессивности дошкольника.

Данную анкету было предложено заполнить воспитателям, хорошо знающим детей своей группы. Анкета состоит из 20 высказываний, характеризующих ребенка, воспитателю необходимо было отметить наличие «+» или отсутствие «-» данного признака у ребенка. Результаты опросника переводят в стандартные баллы и по суммарному количеству баллов определяют уровень агрессивности в поведении. Положительный ответ на каждое предложенное утверждение оценивается как 1 балл. Все полученные баллы суммируются. По количеству баллов определяется уровень агрессивности каждого ребенка. Уровни и критерии агрессивности представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Уровни и критерии агрессивности по анкете для воспитателей  
«Исследование уровня агрессивности детей 3 - 7 лет»**

Название уровня	Критерии
Высокий уровень	15 - 20 баллов
Средний уровень	7 - 14 баллов
Низкий уровень	1 - 6 баллов

В данном дошкольном учреждении 2 старшие группы, одна из них была контрольной, другая – экспериментальной. Ниже представлено описание проведения констатирующего эксперимента по трем выбранным методикам в контрольной группе.

При оценке рисунков «Рисунок несуществующего животного» оценивались следующие параметры, связанные с агрессивностью. В контрольной группе к низкому уровню агрессии относятся рисунки 6 детей (33 %): Ильи И., Насти С., Егора Ц., Маши Н., Антона В., Алины П. В рисунках этих детей есть реальные животные с невыраженными признаками агрессии, например, рисунок Ильи И., где изображена улыбающаяся кошка без когтей и хвоста. В описании жизни животного мальчик упомянул, что это доброе животное, питается Вискасом и водой. Так же были рисунки цыплят у Насти С. и Егора Ц. Это так же добрые животные, причем у Егора «золотой» цыпленок, который может выполнять желания людей.

Повышенная агрессия характеризуется в рисунках за счет наличия острых выступов, независимо от того, что они изображают (рога, уши, щупальца, клешни). В данной группе к таким рисункам относятся животные 7 человек (39 %): Лизы В., Арина К., Руслан Д., Дима И., Соня В., Максим А., Полины Р. В данной подгруппе детей можно выделить разные уровни присутствия агрессии. Так рисунки 9 детей (50 %) имеют

характер скрытой агрессии. Например, рисунки Димы И. и Лизы В., в которых единственным признаком агрессии является один рог животного. Описание данных животных лишено агрессивных признаков, они добрые, травоядные, дружат либо со всеми, либо с представителями своего рода или подобными (мамонт дружит со слонами). Так же агрессивный уровень представленный в одной конкретной детали отмечен в рисунке Руслана Д. (волшебные ежики с «шипами»), Сони В. (человек – ворона с острым розовым клювом), Максима А. (множество кошек с лапами – шипами), Полина Р. (животное без названия с шипами). Описание всех перечисленных животных не несет агрессивного характера – это добрые, веселые, хозяйственные животные, которые питаются растениями или специальным кормом, дружелюбные, дружат либо с себе подобными, либо с человеком.

Так же выделены рисунки с несколькими агрессивными чертами – 5 детей (28 %) – Кристина Д., Настя Е., Арина С., Дима Г., Глеб Б. Так у Кристины нарисовано 4 летающие собаки с большими когтями и шипованными крыльями. У Арины С. у разного слона 4 бивня, острые копыта, другого разного животного острый хвост, острые уши и длинный красный язык. Причем образ жизни первого (разного) животного не носит агрессивного характера (питается грушами, животное хорошее, доброе), то второй слон описан как злое животное, которое убивает людей. У Насти Е. много птиц с острыми крыльями, острыми клювами. Девочка описала этих птиц как всеядных (кушают груши и мясо. Мясо дают), хотя они добрые, дружат с орлами. При обработке данных исследования мы получили следующие результаты: высокий уровень агрессивности – у 7 детей (39 %); средний уровень агрессивности – у 5 детей (28%); низкий уровень агрессивности - у 6 детей (33 %).

Анализ результатов проведения *графической методики «Кактус»* в контрольной группе. *Высокий уровень* агрессия, характеризующийся наличием в рисунке большого количества иголок, иголки кактуса длинные, «острые» - данные рисунки присущи 8-ми дошкольникам (44 %): Диме Г., Лизе В., Маше Н., Насте Ст., Глебу Б., Сони В., Арине С., Антону В. Особенно важно отметить рисунки Димы Г. и Сони В. На рисунке мальчика нарисован не один, а 5 кактусов, все с длинными колючками, расположенными по двум сторонам от ствола, рисунок выполнен одним малиновым карандашом. Соня нарисовала один кактус зеленого цвета, но снабдила его ярко-красным бутонем с длинными прямыми колючками. *Средний уровень* агрессии был отмечен у 5-ти детей (28 %): Кристины Д., Насти Е., Алины П., Полины Р., Максима А. На рисунках этих детей на кактусах много иголок, но они тонкие, многие не соединены со стволом. Рисунки выполнены зеленым, или синим с зеленым карандашом. Например, в рисунке Кристины Д. иголки кактуса расположены вокруг ствола, немного игл на самом стволе, создается эффект «пушистого»

кактуса. В исследовании были выделены рисунки кактусов совсем без иголок, что соответствует *низкому уровню* – 5 человек (28 %): Руслан Д., Егор Ц., Арина К., Илья И., Дима И.

Анализ результатов анкетирования воспитателей по методике «Исследование уровня агрессивности детей 3 - 7 лет». *Высокий уровень агрессии*, оцениваемый в 15 - 20 баллов был отмечен у 5 дошкольников (28 %): Дима Г., Лиза В., Глеб Б., Сони В., Антону В. Для данных детей характерно несдержанность, они часто бывают чем-то недовольны, ворчат, переговариваются с взрослым, любят быть первыми и очень болезненно реагируют на критику и замечания, как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников. Не уступают сверстникам, раздражительны. Легко ссорятся и вступают в драку. Нередко взрослые замечают за ними стремление что-то сломать (чаще это постройки других детей), разбить, кинуть. Эти дети часто ругаются и некоторые сквернословят. Каждого из перечисленных детей воспитатели в группе охарактеризовали как: «Злой дух временами вселяется в него». *Средний уровень агрессивности*, оцениваемый в интервале от 7 до 14 баллов, был отмечен у 10 испытуемых (56%). Для данных детей характерны различные агрессивные проявления, различны их сочетания. Так для Димы И. более характерна вербальная агрессия, он, по отметкам воспитателей, в ответ на обычные распоряжения стремится сделать все наоборот, и переспорить его маловероятно. У него нередки приступы мрачной раздражительности, часто не по возрасту ворчлив. Воспринимает себя как самостоятельного и решительного. Любит быть первым, командовать, подчинять себе других. Не считается со сверстниками, не уступает, не делится. Неудачи вызывают у него сильное раздражение, поиски виноватых. Трое дошкольников (16 %): Илья И., Арина К., Егор Ц. набрали по 1 баллу. Так Илья И. и Егор Ц. «очень сердятся, если ему кажется, что кто-то над ними подшучивает». У Арины К. бывают приступы мрачной раздражительности. Следовательно, у данных дошкольников – *низкий уровень* агрессии. Результаты исследования уровня агрессивного поведения детей контрольной группы в констатирующем эксперименте представлены в таблице 5.

Таблица 5

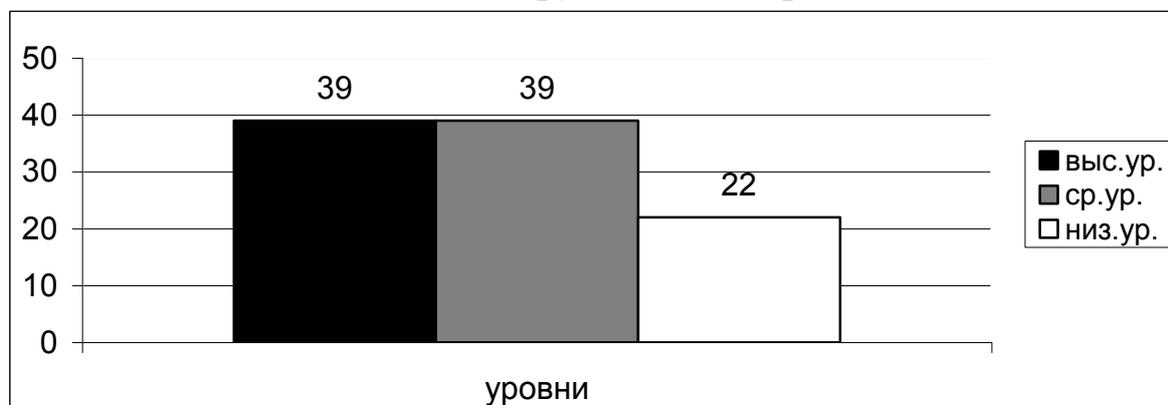
**Сводная таблица диагностики агрессивного поведения**

Методики	Количество детей 18		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Методика «Несуществующее животное»	7 (33%)	5 (28%)	6 (33%)
2. Методика «Кактус»	8 (44%)	5 (28%)	5 (28%)
3. Анкета «Исследование уровня агрессивности детей»	5 (28%)	10 (56%)	3 (16%)
<b>Средний показатель</b>	<b>7 (39%)</b>	<b>7 (39%)</b>	<b>4 (22%)</b>

Таким образом, согласно данным, представленным в таблице 4 в среднем у 7 детей (39%) высокий уровень агрессивности, у 7 детей (39%) – средний, и у 4 детей (22%) – низкий уровень агрессивности. Полученные данные представлены в гистограмме 1.

Гистограмма 1.

**Уровни агрессивного поведения в контрольной группе  
(констатирующий эксперимент)**



Перейдем к описанию проведения констатирующего эксперимента по трем выбранным методикам в экспериментальной группе.

Проанализировав работы детей после проведения *методики «Несуществующее животное»* в экспериментальной группе можно выделить несколько подгрупп детей по степени выраженности агрессивности. Рисунки, на которых в изображении животных присутствует несколько выраженных агрессивных деталей, принадлежат – двум детям – Рите Е. и Маше Н. Своего животного Рита снабдила множеством тонких ног с длинными когтями, зубами и длинным змеиным языком, острыми крыльями. Рита рассказала, что это животное злое, ловит птиц. У Маши Н. – крысобел с выростом на голове в виде рога, с шипами на шее и тонкими когтистыми лапами. Однако, крысобел добрый, питается травой и дружит с себе подобными. В данном случае уместно говорить о высоком уровне самоконтроля у Маши Н., при желании создать доброе и спокойное животное девочка использовала зеленую краску, однако в рисунке в равной степени присутствует и черный цвет.

В исследовании были выделены рисунки животных, которые описаны как злые и агрессивные. Это рисунки Полины Ц., Александра М., Бежан Н., Никиты К. Так у Полины Ц. единственным агрессивным символом выступает бивень мамонта, Полина оценивает свое животное как злое, хотя оно много спит и ест траву, однако нападает на людей. Так же не агрессивно нарисован волк у Никиты К., однако он тоже злой и охотится за птицами. При рисовании кактуса у Никиты К., Бежана Н. и Александра М. был отмечен *высокий уровень* агрессивности, следовательно, можно предположить, что данный тип поведения для мальчиков привычен и отсутствие агрессивных деталей у их животных

может быть следствием неразвитых изобразительных навыков. Так, например, динозавр Бежана Н. улыбается, хотя мальчик рассказал про него, что он злой и людей съедает. Агрессивность Полины Ц. носит оборонительный, ситуативный характер.

Следующая подгруппа рисунков животных с наличием одной агрессивной детали, что соответствует *среднему уровню* агрессивности. Такие рисунки нарисовали 3 ребенка (17%): Даша С., Леша С., Даша М. У Даши и Леша в качестве агрессивных деталей выступают когти животных. При этом и тролль Даши, и медведь Леша описаны как добрые животные, которые питаются ягодами. У динозавра Даши М-вой агрессивной деталью выступает угловатый гребень животного. Сама девочка описывает свое животное как доброе, которое питается листиками и дружит с другими динозаврами.

В рисунках 9-ти испытуемых (50 %): Игоря И., Семена Л., Ксюши С., Насти С., Ксюши К., Леры З., Матвея Б., Маши К., Даши М. представлены добрые, травоядные животные, что соответствует *низкому уровню*.

Анализируя рисунки детей по графической методике «Кактус», можно отметить следующие особенности. *Высокий уровень* агрессивности отмечен в рисунках 8-ми дошкольников (44 %): Риты Е., Семену Л., Леше С., Бежану Н., Даше С., Александру М., Матвею Б., Никите К. Колючки на рисунках данных детей длинные, часто их много как на рисунке Александра М., выполнены либо черным (у Леша С., Семена Л.), либо темно-синим цветом (у Александра М.). Подобен рисунку ребенка из контрольной группы рисунок Даши С., на котором 4 кактуса сплошь покрытых черными, длинными колючками. Важен для диагностики агрессивности рисунок Никиты К., на котором очень маленький кактус в левом углу листа с колючками, превышающими размер самого цветка.

В исследовании были выделены рисунки детей со слабо выраженной агрессивностью, которые соответствуют *среднему уровню*: 8 человек (44 %): Ксюша С., Даша М., Лера З., Маша К., Настя С., Даша М., Полина Ц., Маша Н. В рисунках этих девочек изображены зеленые кактусы с точечными (как у Насти С., Леры З.) или редкими иголками (как у Маши К., Даши М.).

В контрольной и экспериментальной группе есть дети, чьи кактусы лишены колючек - 2 ребенка (12 %): Ксюша К., Игорь И., что соответствует *низкому уровню* агрессивности.

По результатам проведенного анкетирования воспитателей по методике «Исследование уровня агрессивности детей 3 - 7 лет» были получены следующие результаты. *Высокий уровень* агрессии, оцениваемый в 15 – 20 баллов был отмечен у 5 дошкольников (28%): Рита Е., Даша С., Никита Б., Александр М., Бежан Н. *Средний уровень* агрессии, оцениваемый в интервал от 7 до 14 баллов был отмечен у 7 испытуемых (39%). Для данных детей характерны различные агрессивные проявления,

различны их сочетания. *Низкий уровень* – у шести дошкольников (33%): Игорь И., Лера З., Ксюша К., Матвей Б., Маша К., Даша М. набрали от 1 до 6 баллов.

Количественные данные результатов исследования уровня агрессивного поведения детей контрольной группы в констатирующем эксперименте представлены в таблице 7 и гистограмме 2.

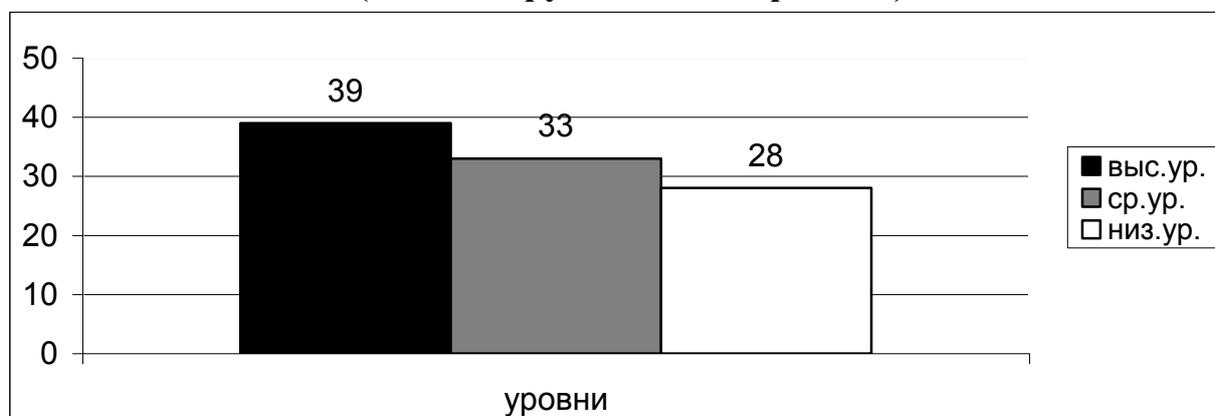
Таблица 7.

**Уровни агрессивного поведения старших дошкольников**

Методики	Количество детей 18		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Методика «Несуществующее животное»	6 (33%)	3 (17%)	9 (50%)
2. Методика «Кактус»	8 (44%)	8 (44%)	2 (12%)
3. Анкета «Исследование уровня агрессивности детей»	5 (28%)	7 (39%)	6 (33%)
<b>Средний показатель</b>	<b>7 (39%)</b>	<b>6 (33%)</b>	<b>5 (28%)</b>

Гистограмма 2.

**Уровни агрессивного поведения в экспериментальной группе (констатирующий эксперимент)**



С детьми экспериментальной группы в течение 2-х месяцев была проведена система занятий по коррекции агрессивного поведения. Для проведения занятий дети данной группы (11 девочек и 7 мальчиков) были разбиты на 2 подгруппы по 9 человек. В качестве программы для проведения занятий была выбрана коррекционно-развивающая программа для детей 5-7 лет «Уроки добра» С.И. Семенаки [5]. Коррекционно-развивающая программа включает в себя проведение 12 занятий, в процессе которых педагог (психолог) должен решать ряд задач: 1) раскрывать сущность полярных понятий – «добро» и «зло» и эмоций, которые им соответствуют; 2) знакомить детей с характеристикой эмоциональных состояний, присущих человеку; 3) учить видеть эмоциональное состояние другого и собственный эмоциональный образ, соотнося его с конкретной ситуацией; 4) развивать эмоциональную

произвольность; 5) учить конструктивным способам управления собственным поведением (снимать напряжение, избавляться от злости, раздражительности, разрешать конфликтные ситуации и др.).

Для оценки эффективности поведенной коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный эксперимент с использованием результатов предыдущего исследования.

В результате проведения методики «*Рисунок несуществующего животного*» в контрольном эксперименте с детьми контрольной группы были получены следующие данные. В контрольной группе к *низкому уровню* агрессии относятся рисунки 8 детей (45%): Ильи И., Насти Ст., Егора Ц., Маши Н., Антона В., Алины П., Полины Р., Насти Е.. Как и в констатирующем эксперименте в рисунках этих детей есть по-прежнему реальные животные с невыраженными признаками агрессии. *Средний уровень* агрессивности отмечен у 6-ти дошкольников (33%): Лизы В., Арины К., Руслана Д., Димы И., Сони В., Максима А. В данной подгруппе детей рисунки с некоторыми элементами агрессии. Наиболее популярными в работах контрольного эксперимента были рога и шипы животных. Появились элементы вербальной агрессии, например, зубы у «денди» Димы И., у «тролля» Лизы В. Образ жизни животных так же разный, например, у Лизы и Арины животные добрые, у мальчиков наоборот – злые, описан образ жизни хищников, но угрозы для человека эти животные не представляют. Так же выделены 4 рисунка с агрессивными чертами, соответствующими *высокому уровню* - 4 детей (22%) - Арины С., Димы Г., Глеба Б., Кристины Д. Все животные, кроме летающего быка у Кристины Д., описаны как злые, хищные, недружелюбные. В рисунках дети используют несколько агрессивных элементов: многочисленные шипы, как у «Дракона» Глеба Б., различные щупальца-ноги в рисунке Арины С., шипы-иглы в рисунке Димы Г.

Анализируя рисунки детей по графической методике «*Кактус*», можно отметить следующие особенности. *Высокий уровень* агрессии, отмечен у 8-ми дошкольников (45%): Диме Г., Лизе В., Насте Ст., Глебу Б., Сони В., Арине С., Алине П., Максиму А. *Средний уровень* агрессивности был отмечен у 3-х детей (17%): Кристины Д., Насти Е., Полины Р. На рисунках на кактусах, как и в констатирующем эксперименте, много иголок, они по-прежнему тонкие, многие не соединены со стволом. Были выделены рисунки кактусов совсем без иголок - 7 человек (38%) - *низкий уровень агрессивности*: Руслан Д., Егор Ц., Арина К., Илья И., Дима И., Антону В., Маше Н.

В результате анализа анкетирования воспитателей по методике «*Исследование уровня агрессивности детей 3 - 7 лет*» были получены следующие данные. Высокий уровень агрессии, оцениваемый в 15 – 20 баллов был отмечен у 4 дошкольников (22%): Дима Г., Лиза В., Глеб Б., Арина С. Средний уровень агрессии, оцениваемый в интервал от 7 до 14

баллов был отмечен у 12 испытуемых (67%). Для данных детей характерны различные агрессивные проявления, различны их сочетания. Двое дошкольников (11%): Илья И., Егор Ц. набрали от 1 до 5 баллов. Таким образом, обработав данные по методике «Исследование уровня агрессивности детей 3 - 7 лет» мы получили следующие результаты: высокий уровень агрессивности – у 4 детей (22%); средний уровень агрессивности – у 12 детей (67%); низкий уровень агрессивности - у 2 детей (11%). Количественные данные результатов исследования уровня агрессивного поведения детей контрольной группы в констатирующем эксперименте представлены в таблице 8.

Таблица 8

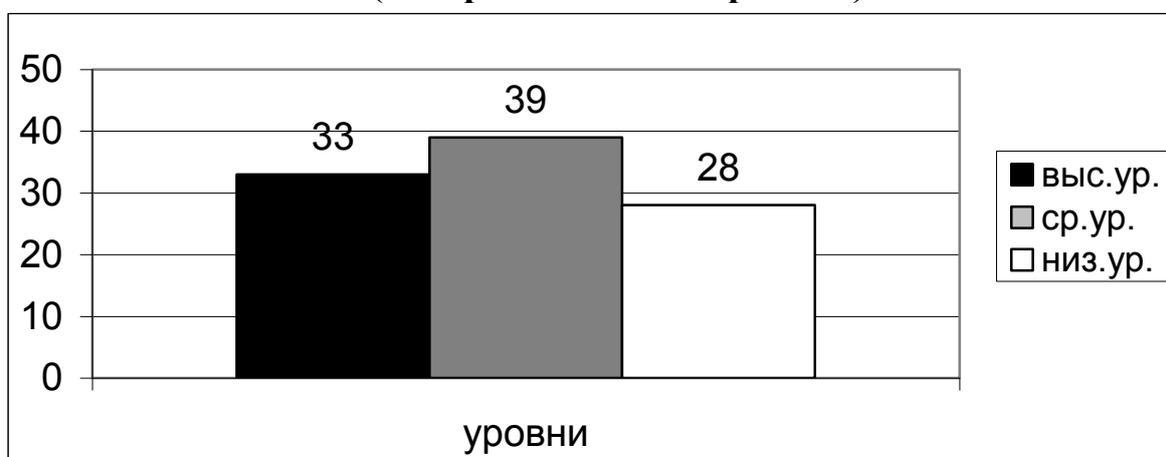
**Уровни агрессивного поведения детей в контрольной группе  
(контрольный эксперимент)**

Методики	Количество детей 18		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Методика «Несуществующее животное»	4 (22%)	6 (33%)	8 (45%)
2. Методика «Кактус»	8 (45%)	3 (17%)	7 (38%)
3. Анкета «Исследование уровня агрессивности детей»	4 (22%)	12 (67%)	2(11%)
<b>Средний показатель</b>	<b>6 (33%)</b>	<b>7 (39%)</b>	<b>5(28%)</b>

Таким образом, на основании данных представленных в таблице, можно сделать вывод о том, что в контрольной группе у 6 детей (33%) высокий уровень агрессивного поведения, у 7 детей (39%) – средний уровень и у 5 детей (28%) – низкий. Эти данные представлены в гистограмме 3.

Гистограмма 3

**Уровни агрессивного поведения в контрольной группе  
(контрольный эксперимент)**



Перейдем к анализу проведения контрольного эксперимента в экспериментальной группе. Проанализировав рисунки детей «Несуществующее животное» в экспериментальной группе после проведения контрольного эксперимента можно сделать следующие

выводы. Рисунков, на которых в изображении животных присутствует несколько выраженных агрессивных деталей, в экспериментальной группе не было.

Следующая подгруппа рисунков животных с наличием одной агрессивной детали. Такие рисунки нарисовали 3 ребенка (17%): Рита Е., Маша Н., Даша М. Однако нарисованные детали носят небольшой агрессивный характер, при этом образ жизни животного описан без агрессии. Так Даша М. нарисовала «рогатую лошадь» с большими ушами и маленьким рогом. Животное у нее хорошее, доброе, питается сеном. Наличие небольших рогов присутствует в рисунке Риты Е. По описанию ее «тролля» добрый, никого не пугает. В рисунках 15-ти испытуемых (83 %) представлены добрые, травоядные животные. Таким образом, в результате обработки данных мы получили следующие результаты: высокий уровень агрессивности – отсутствует; средний уровень агрессивности – у 3 детей (17%); низкий уровень агрессивности – 15 детей (83 %).

Анализ графической методики «*Кактус*» в экспериментальной группе по данным контрольного эксперимента был следующим. Повышенный уровень агрессивности отмечен рисунках 3-х дошкольников (17%): Риты Е., Миши Н., Даши М. Колочки на рисунках данных детей длинные, часто их много. В исследовании были выделены рисунки детей со слабо выраженной агрессивностью, соответствующей среднему уровню - 5 человек (28%): Ксюша С., Семен Л., Бежан Н., Даша С., Александр М. Так же как и в констатирующем эксперименте в экспериментальной группе есть дети, чьи кактусы лишены колючек - 10 детей (55 %): Ксюша К., Игорь И., Матвей Б., Никита К., Лера З., Маша К., Настя С., Даша М., Полина Ц., Леша С. Таким образом, в результате обработки данных мы получили следующие результаты: высокий уровень агрессивности - у 3 детей (17 %); средний уровень агрессивности - у 5 детей (28%); низкий уровень агрессивности - у 10 детей (55%).

Анализ полученных результатов по методике «*Исследование уровня агрессивности детей 3 - 7 лет*». Высокий уровень агрессии, оцениваемый в 15 – 20 баллов в данной группе отмечен не был. Средний уровень агрессии, оцениваемый в интервал от 7 до 14 баллов был отмечен у 5 испытуемых (27 %): Рита Е., Даша С., Никита Б., Александр М., Бежан Н. В поведении данных детей по-прежнему остались различные агрессивные проявления, различны их сочетания. 13 дошкольников (73%) набрали от 1 до 6 баллов. Таким образом, в результате обработки данных мы получили следующие результаты: высокий уровень агрессивности - отсутствует; средний уровень агрессивности - у 5 детей (27%); низкий уровень агрессивности - 13 детей (73 %).

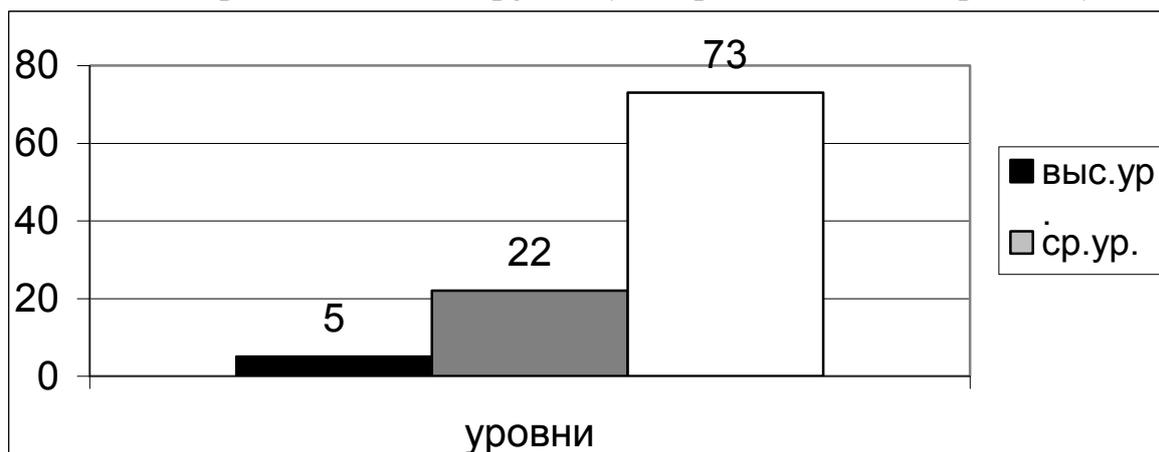
Количественные данные результатов исследования уровня агрессивного поведения детей контрольной группы в констатирующем эксперименте представлены в таблице 9 и гистограмме 4.

Таблица 9.

**Уровни агрессивного поведения детей**

Методики	Количество детей 18		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Методика «Несуществующее животное»	0 (0%)	3 (17%)	15 (83%)
2. Методика «Кактус»	3 (17%)	5 (28%)	10 (55%)
3. Анкета «Исследование уровня агрессивности детей»	0 (0%)	5 (27%)	13 (73%)
<b>Средний показатель</b>	<b>1 (5%)</b>	<b>4 (22%)</b>	<b>13 (73%)</b>

Гистограмма 4.

**Средний показатель уровней агрессивного поведения детей в экспериментальной группе (контрольный эксперимент)**

Для количественной оценки эффективности, проведенной коррекционно-развивающей работы по программе «Уроки добра» результаты констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 10 и гистограмме 5.

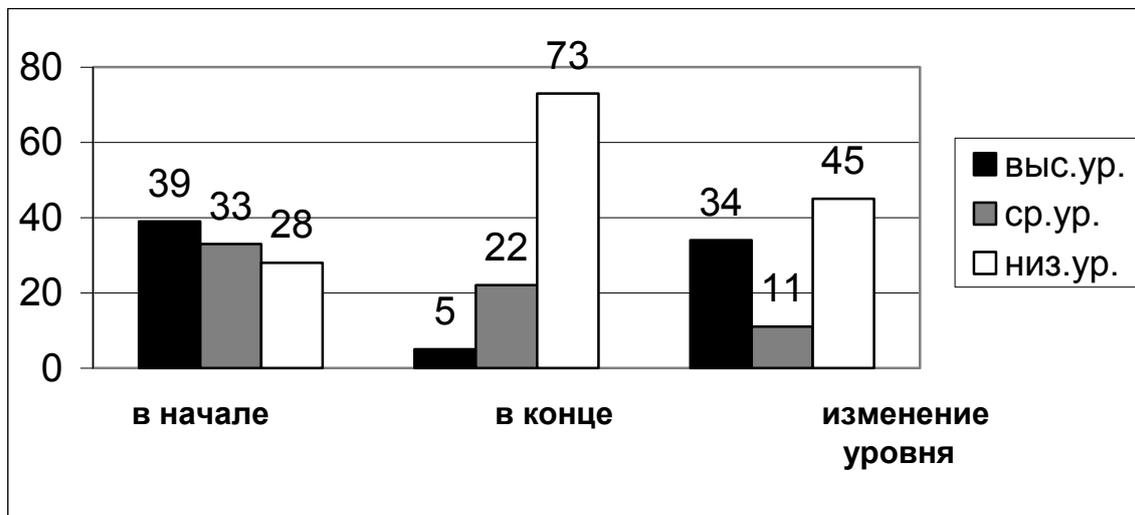
Таблица 10.

**Динамика изменения уровня агрессивного поведения в экспериментальной группе старших дошкольников**

Уровни агрессии старших дошкольников	Динамика изменения уровня агрессии в ходе проведения коррекционной работы «Уроки добра»				
	На начало		В конце		Изменение уровня %
	Абс.ч.	%	Абс.ч.	%	
Высокий уровень	7	39%	1	5%	34
Средний уровень	6	33%	4	22%	11
Низкий уровень	5	28%	13	73%	45

Гистограмма 5.

**Динамика изменения уровня агрессивного поведения  
в экспериментальной группе старших дошкольников**



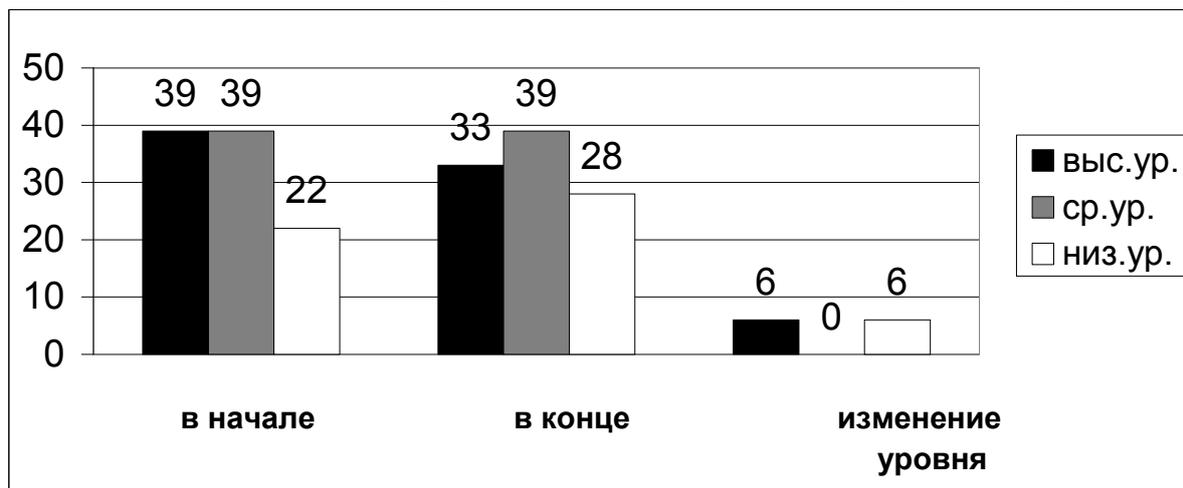
Исходя из данных, представленных в таблице 12 и гистограмме 5, следует отметить следующее: на момент контрольного эксперимента произошло уменьшение количества детей с высоким уровнем агрессивного поведения на 34%, со средним уровнем – на 11% и количество детей с низким уровнем агрессивного поведения повысилось на 45%.

Сравнивая данные констатирующего и формирующего экспериментов проведенных в контрольной группе, можно сделать вывод, что уровень агрессивного поведения детей снизился незначительно, всего на 6 %, увеличился показатель низкого уровня на 6 %, показатель среднего уровня не изменился. Отсюда следует, что в контрольной группе по-прежнему преобладает высокий и средний уровень агрессивного поведения. Результаты сравнения констатирующего и контрольного экспериментов можно пронаблюдать в таблице 11 и гистограмме 6.

Таблица 11.

**Динамика изменения уровня агрессивного поведения  
в контрольной группе**

Уровни агрессии старших дошкольников	Динамика изменения уровня агрессии				
	На начало		В конце		Изменение уровня %
	Абс.ч.	%	Абс.ч.	%	
Высокий уровень	7	39%	6	33%	6
Средний уровень	7	39%	7	39%	0
Низкий уровень	4	22%	5	28%	6

**Динамика изменения уровня агрессивного в контрольной группе**

Как видно из гистограмм 5 и 6, на момент проведения констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах было одинаковое количество детей с высоким уровнем агрессивного поведения – по 7 детей в каждой, и количество детей со средним уровнем тоже относительно одинаковое (6-7 детей).

После проведения блока занятий по коррекционно-развивающей программе «Уроки добра» С.И. Семенака [5] в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика относительно снижения уровня агрессивного поведения. Воспитатель экспериментальной группы Архипова Надежда Николаевна отмечает, что дети в группе стали более внимательными друг к другу, значительно уменьшилось количество ссор и драк между дошкольниками, чаще дети стали договариваться о различных действиях, уменьшилось количество немотивированной агрессии. Таким образом, проведение коррекционной работы с детьми экспериментальной группы можно считать эффективным.

**Литература**

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 159 с.
2. Данилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 160 с.
3. Доскин В. Рисунки детей. Психологический анализ // Дошкольное воспитание. - 2000. - №12. - С. 15-19.
4. Лютова Е.К., Молина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – СПб.: Речь, 2005. – 136 с.
5. Семенака С.И. Уроки добра: Коррекционно-развивающая программа для детей 5-7 лет. – М.: АРКТИ, 2002. – 80 с.

*И.И. Игнатович,  
О.И. Тараскина*

### Психолого-педагогические условия и задачи приобщения старших дошкольников к художественной литературе

Бурное развитие в последние годы новых методических направлений в педагогической науке привело к уточнению старых и появлению новых позиций. Новое не отвергает уже найденное, а, скорее, развивает его применительно к сложившимся социокультурным условиям нашего общества.

Художественная литература несет в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал: приобщает ребенка к духовному опыту человечества, развивает его ум, облагораживает чувства. Чем глубже и полнее воспринято читателем то или иное произведение, тем больше воздействие на личность оно оказывает. Поэтому в качестве одной из ведущих задач процесса приобщения детей к художественной литературе выдвигается задача обучения восприятию художественного произведения. В процессе приобщения к художественной литературе ребенок получает систему научных знаний о литературе как виде искусства и вырабатывает систему ценностей в области литературы как искусства, овладевает умениями, необходимыми для общения с литературой как видом искусства, и умениями, необходимыми для осмысления литературных явлений, а также развивает свои творческие литературные способности. Последовательность изучения произведений определяется сложностью художественной идеи, средств ее выражения, объемом текста, особенностями восприятия произведения учащимися. Программа изучения художественных произведений должна быть выстроена как система роста читателя с учетом усложнения, как самого художественного текста, так и деятельности детей.

В.Г. Маранцман [8], Г.Н. Кудина [7] и З.Н. Новлянская [7] в своих исследованиях рассматривают различные психологические и педагогические условия ознакомления детей с художественной литературой. Данный подход является достаточно широким и может относиться не только к старшему дошкольному периоду, но и последующему обучению младших школьников. Критериями, определяющими успешность процесса литературного образования, могут выступать:

- начитанность, круг чтения ребенка, мотивы чтения;
- уровень восприятия литературного произведения и степень сформированности читательских аналитических умений (качество чтения);
- объем литературных знаний и умение пользоваться этими знаниями в практической деятельности;

- литературно-творческие умения.

Цели процесса ознакомления старших дошкольников с художественной литературой могут быть достигнуты при соблюдении ряда методических условий.

1. Коммуникативная направленность обучения:

- создание естественной необходимости коммуникации (общение с литературным произведением, его автором, взрослыми и сверстниками);
- стимулирование коммуникации с произведением и его автором, а также с произведениями других видов искусства.

2. Выбор произведения для изучения должен учитывать не только психологические особенности и возрастные интересы ребенка, но и его личный жизненный опыт, т.к. иначе произведение не вызовет сочувствия, не сможет быть воспринятым ребенком.

3. Обучение приемам, обеспечивающим понимание текста, т.е. приемам анализа литературного произведения и приемам собственной творческой деятельности, в процессе овладения которыми, в свою очередь, формируется система читательских и речевых умений.

4. Сообщение литературных и речеведческих знаний, доступных пониманию ребенка, обучение практическому применению, полученных знаний в речевой и творческой деятельности, представляется весьма важным для адекватного понимания детьми произведения и его выражения в устной и письменной речи.

5. Интеграция занятий гуманитарного цикла, необходимая не только для развития личности и воспитания у старшего дошкольника потребности общения с искусством, но и для облегчения ребенку понимания искусства слова через обращение к другим видам искусства.

6. Сочетание логического и интуитивно-эмоционального подхода в постижении искусства слова. Поскольку умение понимать что-либо и кого-либо – умение сложное, то при обучении старших дошкольников необходимо обращать внимание не только на логическое освоение произведения или какого-либо приема анализа, но и на интуитивно-эмоциональное постижение искусства слова. Прийти к пониманию авторской позиции ребенок может разными путями.

В современной дидактике понятие «содержание образования» раскрывается во взаимосвязи с основными элементами социальной культуры, которая должна быть передана подрастающему поколению совокупностью знаний, опытом осуществления известных способов деятельности, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру [10]. Попытки определить специфическое содержание литературного образования дошкольников были предприняты еще в 30-е годы. Л.С. Выготский [2], говоря о программе детского сада, подчеркивал, что эта программа должна быть сходна со школьной программой в том смысле, что она должна быть программой единого

систематического цикла общеобразовательной работы. Вместе с тем она должна быть программой самого ребенка. Говоря о задачах ознакомления детей с художественной литературой, Л.С. Выготский [2] указывал, что они состоят не в том, чтобы изучать классическую литературу, ее историю, а в том, чтобы открыть перед ребенком мир словесного искусства.

Дальнейшие многолетние усилия педагогов и психологов (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Б.М. Теплов, А.М. Леушина, Н.А. Карпинская, Р.И. Жуковская, Е.А. Флерина и др.) создали теоретические и практические предпосылки для разработки содержания литературного образования дошкольников.

Определяя содержание процесса приобщения старших дошкольников к художественной литературе, следует учитывать основные направления работы:

- привитие ребенку интереса к книге, развитие потребности в чтении, стимулировании его творческой активности;
- развитие наблюдательности дошкольников, умений сравнивать предметы и явления, выстраивать ассоциативные связи между близкими и отдаленными друг от друга предметами и явлениями, стимулировании литературных склонностей;
- активизацию эмоциональных реакций детей, усиление их впечатлительности, отзывчивости, чуткости и к миру, и к слову, в котором этот мир изображается в литературе;
- раскрытие возможностей слова как строительного материала художественного мира, развитие интереса к словотворчеству и самовыражению в слове.

Конкретизируя задачи приобщения детей старшего дошкольного возраста к художественной литературе, необходимо подчеркнуть важность следующих позиций:

1. обучение приемам понимания художественного произведения и приемам понимания научно-познавательного текста, что включает формирование системы читательских умений и теоретико-литературных знаний.

2. обучение интерпретационной деятельности (выражение своего понимания разными способами: в устной и письменной речи и в художественной деятельности), что включает формирование системы речевых умений и творческих способностей.

3. развитие литературных способностей (эмоциональной чуткости к слову, способностей к зрительной конкретизации словесного образа и образному обобщению).

4. расширение кругозора и культурного поля ребенка, воспитание у ребенка потребности в чтении.

5. формирование эстетического вкуса и системы эстетических ценностей.

В.Ф. Асмус [1] в своих исследованиях отмечает, что детское открытие мира – это творчество в той мере, в какой, безусловно, творческим является овладение ребёнком словом, так как усвоение языка идёт индивидуальным путём, и постижение мира и языка, отражающего его, по-своему уникальны для каждого. Это открытие мира «для себя» идёт как процесс, созидающий человека. Активность этого процесса будет несоизмеримо возрастать, если ребёнок ощутит потребность в действии, воплощении замысла.

В исследованиях А.Г. Ковалева [6] отмечается, слово может выступать в качестве носителя отвлеченного и чувственного, образного содержания, мыслительного процесса. Это различие функций слов зависит не только от того, что различные слова имеют разную степень отвлечения и обобщения действительности, но и от характера сочетания слов. А.Г. Ковалев отмечает, что у писателя слово в основном выступает в качестве носителя образного содержания его мышления. Оперировав словом, писатель живописует, в этом специфика его художественной творческой деятельности. Следовательно, у писателя имеет место наиболее тесная органическая, универсальная связь между словом и образом, неразрывное единство первой и второй сигнальной системы. В этом и состоит некоторая специфика литературного творчества в отличие от других видов художественного творчества.

Склонность к литературному творчеству вначале проявляется в жажде все новых и новых впечатлений, в интересе к человеку и его характеру, в увлечении чтением, а потом уже в пробах сочинять.

Часто дети, читая художественное произведение, воспринимают изображенное неточно и даже неверно, потому что на занятиях воспитатель не всегда работает над развитием способностей, связанных с художественной рецепцией, целенаправленно.

Способность к образному анализу художественного произведения сама собой не формируется, а если она отсутствует, то читатель воспринимает лишь основные поступки героев, следит за ходом сюжета и пропускает в произведении все, что его затрудняет. Такой способ чтения закрепляется у детей и сохраняется даже в зрелом возрасте. При неточном восприятии произведения читатели из подлинно художественного произведения усваивают лишь его сюжетную схему и абстрактные, схематические представления об его образах, то есть примерно то же, что из малохудожественных книг. Поэтому необходимо учить детей «обдумывающему» восприятию, умению размышлять над книгой.

Вопросы методики работы над художественным текстом рассматриваются в трудах Н.Ф. Бунакова, Н.П. Каноникина, Т.П. Сальниковой, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского, Н.А. Щербаковой и др.

Чтение художественных произведений является своеобразным фундаментом и для актерской исполнительской интерпретации, и для

сочинительства. В их основе лежит литературное произведение, и именно оно интерпретируется и оценивается.

Специфика процесса приобщения к художественной литературе старших дошкольников отражается и в организации образовательного процесса, в активной работе воспитателя и детей со словом, оттенками его значения в речи и в художественном тексте, речевыми способами выражения чувств, переживаний, мыслей.

Параллельно необходимо вести работу по обогащению жизненного опыта старших дошкольников новыми впечатлениями, знаниями, расширению их культурного поля и соотнесению состояний, которые испытывают дети, с их словесными обозначениями.

Все сказанное позволяет утверждать, что приобщений детей к художественной литературе способствует в целом развитию личности ребенка, его духовных начал и литературных способностей. Ознакомление с художественной литературой включает целостный анализ произведения, а также выполнение творческих заданий, что оказывает благоприятное влияние на развитие поэтического слуха, чувства языка и словесного творчества детей.

### Литература

1. Асмус, В.Ф. Чтение как труд и творчество / В.Ф. Асмус // Вопросы литературы. – 1981. – № 2. – С. 12-15.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология /Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
3. Гриценко, З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению / З.А. Гриценко. – М.: Академия, 2004.
4. Гурович, Л.М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду /Л. М. Гурович // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000.
5. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста /сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000.
6. Ковалев, А.Г. Психология литературного творчества / А.Г. Ковалев. – Л.: ЛГУ, 1985.
7. Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие / Н.Г.Кудина, З.Н. Новлянская. – М., 1994.
8. Маранцман, В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфики / В.Г. Маранцман // Литературное и речевое развитие школьников. – СПб., 1992.
9. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – М.: Академия, 2006.
10. Тюмасева, З.И., Богданов, Е.Н., Щербак, Н.П. Словарь-справочник современного образования / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак.- СПб., 2004.

*И.А. Синкевич  
Л.Н. Сулоева*

## **Исследование уровней психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе**

Подготовка детей к школе – процесс многоплановый. Проблема психологической готовности детей 6 лет к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей. Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого целесообразнее начинать школьное обучение. Особенно широко эта проблема встала в связи с переходом к обучению в школе с 6 лет. Ей посвящено множество исследований и монографий (В.С. Мухина, Е.Е. Кравцова, Г.М. Иванова, Н.И. Гуткина, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова и др.). В качестве составных компонентов психологической готовности к школе обычно рассматривается личностная (или мотивационная), интеллектуальная и волевая готовность.

Личностная, или мотивационная готовность к школе включает стремление ребёнка к новой социальной позиции школьника. Эта позиция выражается в отношении ребёнка к школе, учебной деятельности, учителям и самому себе как к ученику. В работах Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной, Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова было показано, что к концу дошкольного детства стремление ребёнка в школу побуждается широкими социальными мотивами и конкретизируется в его отношении к новому социальному, «официальному» взрослому – к учителю. Наблюдения и исследования (в частности К.Н. Поливановой) показывают, что любое требование учителя шестилетние дети выполняют охотно и без возражений. В исследованиях Т.А. Нежновой, И.В. Дубровиной изучалось формирование внутренней позиции школьника. Их работа показала, что школа привлекает многих детей, прежде всего, формальными аксессуарами. Школа для них – это своеобразная игра во взрослость.

Ребёнок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом плане и социальном отношении, он должен достичь определённого уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определённого запаса знаний об окружающем мире сформированности элементарных понятий. Ребёнок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, уметь планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Важны положительное отношение к умению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач. Не менее важны и навыки речевого общения, развитая мелкая

моторика руки и зрительно-двигательная координация. Поэтому понятие «готовность ребёнка к школе» - комплексное, многогранное и охватывает все сферы жизни ребёнка. Критерии готовности к школьному обучению связаны с психологическим возрастом ребенка, который отсчитывается не по часам физического времени, а по шкале психологического развития. Эту шкалу тоже надо уметь читать: понимать принципы ее составления, знать точки отсчета, размерность.

Актуальность настоящего исследования обусловлена современными тенденциями развития социокультурной ситуации в стране, которые порождают возрастающий интерес к формированию психологической готовности к школьному обучению. Это определяется особенностями современной эпохи, провозгласившей гуманитаризацию процессов воспитания и образования. Важным моментом становится возможность развития интеллектуального потенциала каждой личности, то есть развития способности каждого человека к активной и сознательной деятельности, творческой инициативе. Новые образовательные программы и психолого-педагогические технологии ориентируют специалистов дошкольных учреждений и системы дополнительного образования на введение в учебно-воспитательный процесс занятий на развитие у детей взаимосвязи компонентов готовности к обучению в школе.

**Целью** данного исследования является изучение специфики и особенностей психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе.

**Объект исследования** – психологическая готовность к обучению в школе.

**Предмет исследования** – уровни психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе.

В ходе исследования должна быть подтверждена или опровергнута **гипотеза** – развитие психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе будет эффективно в том случае, если: выделены критерии и уровни психологической готовности детей; определена программа развития уровней психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психологическую, педагогическую, методическую литературу по исследуемой проблеме.
2. Подобрать методики для диагностики уровней психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе.
3. Выявить и проанализировать уровень психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе.
4. Подобрать программу развития уровней психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе.

5. Разработать психолого-педагогические рекомендации по развитию уровней психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе для педагогов, психологов, родителей.

Методологической основой исследования выступает концепция психологов и педагогов Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, А.А. Люблинская, Л.И. Леонтьев, Г.А. Урунтаева, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, К.Д. Ушинский, которые считают, что в этот период у детей складывается внутренняя позиция школьника, отражающая отношение к нему взрослых; подчеркивают значение таких умений детей, как управление своим поведением, способность включаться в общую деятельность, принимать систему требований, предъявляемых школой и учителем.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в теоретическом и экспериментальном обосновании психолого-педагогических условий специальной работы над развитием психологической готовности детей 6 лет к обучению школе.

Практическая значимость работы определяется тем, что наше исследование направлено на исследование совершенствования способности к целенаправленному обучению и оптимизацию условий развития мотивационно – волевого компонента психологической готовности к школе: разработанные методы и формы работы оптимальны для решения поставленных задач в соответствии с выявленными недочётами, сформулированы психолого-педагогические рекомендации.

Данная работа потребовала двух этапов исследования: теоретического и практического. На теоретическом уровне был составлен структурный анализ компонентов психологической готовности дошкольника к школьному обучению. Это потребовало следующих методов: изучение, анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по теме; экспериментально-эмпирические методы: беседа, наблюдение, эксперимент; методы количественного и качественного анализа данных; методы математической обработки и обобщения результатов исследования.

Апробация исследования: материалы данного исследования были представлены на педагогическом совете в 2008-2009 гг.

**База исследования:** МДОУ № 33 и МДОУ № 97 г. Мурманска. В эксперименте принимали участие 40 детей 2 подготовительных к школе групп: 20 детей – экспериментальная группа и 20 детей – контрольная группа. Экспериментальное исследование проходило в три этапа: 1) подбор методик и проведение диагностик (Керна-Йирасека и Н.И. Гуткиной) - сентябрь 2009г.; 2) определение программы развития уровней психологической готовности старших дошкольников – октябрь-ноябрь 2009г.; 3) проведение сравнительного анализа результатов исследования - декабрь 2009г.

На первом этапе целью было выявить уровень психологической готовности к школе детей старшей возрастной группы. Для этого был проведён анализ методических источников и выделены основные критерии, позволяющие оценить психологическую готовность детей.

Для тестирования уровня школьной зрелости детей была выбрана обязательная методика «Ориентировочный тест Керна–Йирасека на определение школьной зрелости», «Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 лет к школьному обучению» Н.И. Гуткиной. Данные методики отражают все основные компоненты психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе. Каждое задание оценивается баллами от 1 (наилучшая оценка) до 5 (наихудшая оценка). Результаты исследований наглядно представлены в таблицах и гистограммах 1-2.

Таблица 1.

**Уровни психологической готовности к обучению в школе детей контрольной группы на констатирующем этапе исследования**

Методики	Количество детей в группе - 20		
	Высокий %	Средний %	Низкий %
Тест Керна-Йирасека	10%	35%	55%
Методика Н.И. Гуткиной	10%	60%	30%
Средний показатель	10%	47,5%	42,5%

Гистограмма 1.

**Уровни психологической готовности к обучению в школе детей контрольной группы на констатирующем этапе исследования**

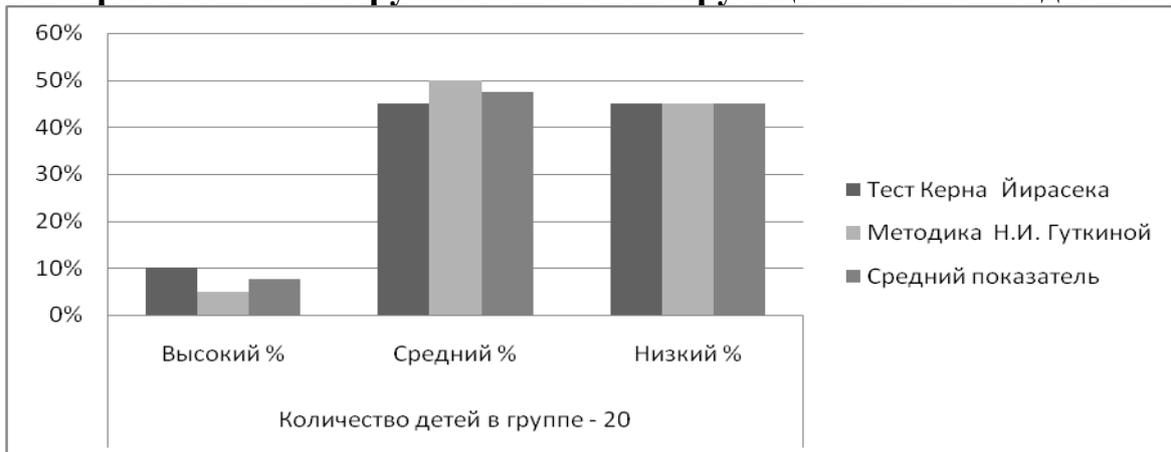


Таблица 2.

**Уровни психологической готовности к обучению в школе детей экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования**

Методики	Количество детей в группе - 20		
	Высокий %	Средний %	Низкий %
Тест Керна-Йирасека	10%	45%	45%
Методика Н.И. Гуткиной	5%	50%	45%
Средний показатель	7,5%	47,5%	45%

**Уровни психологической готовности к обучению в школе детей экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования**



Для развития уровней психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста наиболее приемлемым и современным средством является сочетание игровых и учебных занятий, разработанных С.И. Агеевой, Н.Н. Васильевой, Н.Ф. Виноградовой, З.М. Михайловой, Е.Н. Потаповой, М.С. Рузиной, Е.О. Севостьяновой и др.

Разработанный комплекс включает в себя:

- игры-занятия по обучению чтением;
- упражнения для закрепления правильного произношения звуков;
- игры-упражнения на звуковой анализ слова;
- игровые упражнения на сравнение предметов;
- игры-упражнения на определение формы предметов;
- игры-упражнения на составление фигур из частей;
- игры и упражнения для развития предпосылок логического мышления и способности к обобщениям;
- игры и упражнения для развития образно-схематического мышления и зрительного анализа;
- игры и упражнения для развития способности выполнять действия по словесной инструкции взрослого, контролировать и оценивать свою деятельность.

Данный комплекс был применён в работе с детьми для повышения уровня психологической готовности детей 6 лет. Контрольная группа детей продолжала заниматься в течение экспериментального периода по традиционной программе «Программа воспитания и обучения в детском саду» под ред. Васильевой (с аналогичной продолжительностью и кратностью занятий). Апробируя данный комплекс занятий на практике в течение 3 месяцев в ходе контрольного эксперимента, были получены следующие результаты, которые наглядно представлены в таблицах и гистограммах 3-4.

Таблица 3.

**Уровни психологической готовности к обучению в школе  
контрольной группы детей (контрольный эксперимент)**

Методики	Количество детей в группе - 20		
	Высокий %	Средний %	Низкий %
Тест Керна-Йирасека	15%	70%	15%
Методика Н.И. Гуткиной	15%	70%	15%
Средний показатель	10%	70%	15%

Гистограмма 3.

**Уровни психологической готовности к обучению в школе  
контрольной группы детей (контрольный эксперимент)**



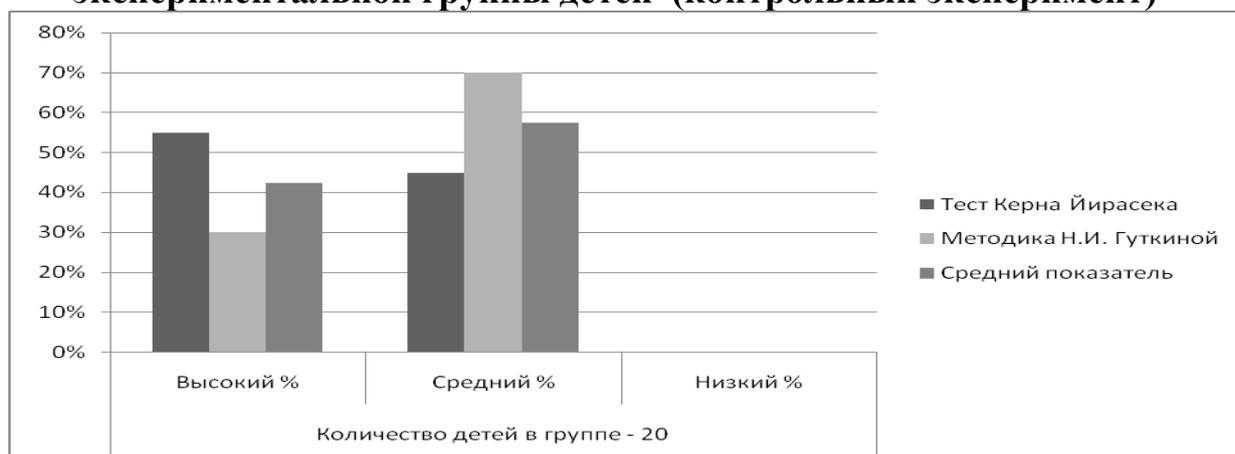
Таблица 4.

**Уровни психологической готовности к обучению в школе  
экспериментальной группы детей (контрольный эксперимент)**

Методики	Количество детей в группе - 20		
	Высокий %	Средний %	Низкий %
Тест Керна-Йирасека	55%	45%	0%
Методика Н.И. Гуткиной	30%	70%	0%
Средний показатель	42,5%	57,5%	0%

Гистограмма 4.

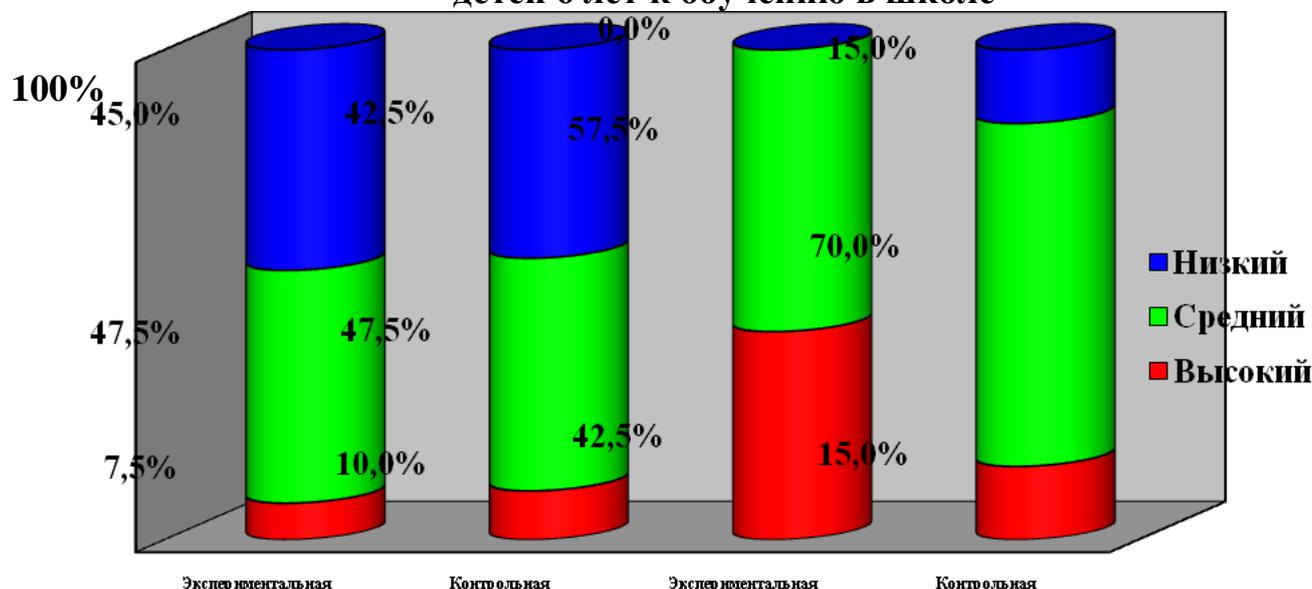
**Уровни психологической готовности к обучению в школе  
экспериментальной группы детей (контрольный эксперимент)**



В гистограмме 5 представлена динамика развития уровней психологической готовности в экспериментальной и контрольной группах детей 6 лет к обучению в школе (контрольный эксперимент).

Гистограмма 5.

**Динамика развития уровней психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе**



Средства и методы, используемые в экспериментальной программе на основе методик психологов, были эффективнее и полученные результаты выше. Дети экспериментальной группы лучше усвоили программу в игровой форме, предложенной нами, чем в ситуации стандартного занятия. Необходимо постоянное включение в урок-занятие элементов игры, проведение специальных дидактических и развивающих игр. Занятия по традиционной программе направлены, главным образом, на освоение определённого объёма знаний. Результаты наблюдений показали, что занятия по экспериментальной программе способствуют формированию у детей устойчивого интереса к процессу выполнения игровых упражнений, на занятиях дети более активны, более внимательны, более эмоциональны.

Контрольные исследования уровней психологической готовности детей 6 лет к школе дают основание сделать следующие выводы: дети экспериментальной группы повысили свои результаты по качеству выполнения тестовых заданий. В контрольной группе динамика развития уровней психологической готовности старших дошкольников ниже, чем в экспериментальной группе. Следовательно, комплекс игровых упражнений может быть использован в работе воспитателей, психологов в ДОУ.

Итак, можно сделать вывод: анализ результатов показал, что в обеих группах детей имела место тенденция повышения положительных изменений, но темпы прироста в экспериментальной группе выше, что

подтверждает предположение о благоприятном влиянии равномерного формирования уровней психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе.

Таким образом, использование в практике работы программы по подготовке детей к школе позволило повысить эффективность процесса обучения и воспитания и оказало положительное влияние на эмоциональное состояние детей (дошкольники проявили интерес, испытывали потребность в признании педагога). Отметим, что полученные данные в контрольном эксперименте дают возможность констатировать, что предложенная нами программа положительно влияет на процесс подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, то есть гипотеза подтверждена.

### **ГЛАВА III. Познавательная и эмоционально-волевая сферы учащихся начального и среднего звеньев образовательной школы**

*О.Н. Недосека,  
Т. В. Харченко*

#### **Влияние стиля семейного воспитания на эмоционально-волевое развитие ребенка младшего школьного возраста**

Семья на современном этапе общественного развития рассматривается как институт первичной социализации ребенка. Родительство имеет социокультурную природу и характеризуется системой предписанных культурой и общественной моралью норм и правил поведения. Родители несут ответственность перед обществом за организацию системы условий, соответствующих возрастным особенностям ребенка на каждой из ступеней онтогенеза и обеспечивающих оптимальные возможности его личностного и умственного развития. Эмоциональная насыщенность и эмоционально-позитивный характер межличностных отношений, устойчивость, длительность и стабильность взаимодействия, совместная деятельность и сотрудничество с взрослым как образцом компетентности, социальная поддержка и инициирование к самостоятельной деятельности делают семью уникальной структурой, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для личностного и интеллектуального развития детей.

Главная особенность семейного воспитания в том, что оно эмоционально по своему содержанию и предполагает любовь родителей к детям и ответное чувство детей к родителям. Теплота домашнего микроклимата, комфортность состояния в домашней атмосфере стимулируют ребенка к воспитанию бытующих в семье правил, манеры поведения, взглядов и стремлений. Детско-родительские отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений. Как считают исследователи, во-первых, детско-родительские отношения характеризуются сильной эмоциональной значимостью, как для ребенка, так и для родителя. Во-вторых, имеет место амбивалентность в отношениях родителя и ребенка – с одной стороны родитель должен уберечь ребенка от опасности, а с другой стороны, дать ребенку опыт самостоятельности во взаимодействии с внешним миром. С одной стороны родитель должен позаботиться о ребенке, а с другой – научить его заботиться о себе самому. В-третьих, особенность родительского отношения к ребенку заключается в том, что оно меняется в зависимости от возраста ребенка.

Многими учеными (А. Фрейд, М. Раттер, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Дж. Боулби, В.В. Лебединский, А.Д. Кошелева и др.) неоднократно подчеркивалось, что нормальное развитие каждого ребенка (его эмоций, воли, мотивов, интеллекта) может происходить только при постоянном общении с близкими взрослыми. Нарушение взаимоотношений между родителями и детьми имеют серьезные последствия для их психического развития. Динамика эмоциональных контактов и эмоциональная атмосфера семьи в целом становится одной из причин встречающихся трудностей в поведении, и обуславливает наличие острых эмоциональных реакций, ведущих к появлению страха и разрушению деятельности.

В современной отечественной психологии детско-родительские отношения рассматривают семейную ситуацию с помощью таких категорий как родительская позиция (А.С. Спиваковская), родительское отношение (А.Я. Варга), характер взаимодействия (О.А. Карабанова, А.И. Захаров), стиль воспитания (Э.Г. Эйдемиллер).

В основе того или иного стиля семейного воспитания находится определенное родительское отношение к ребенку. Стили воспитания – это целостная система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания его индивидуально-психологических особенностей и поступков.

В исследованиях А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Л.С. Савиной, В.К. Котырло показано, что недостаточный уровень эмоционально-волевого развития детей может быть одной из причин, лежащей в основе неуспеваемости, неумении соблюдать нормы и правила поведения.

Проблема эмоционально-волевого развития личности младших школьников не относится к числу достаточно разработанных как на психологическом, так и на педагогическом уровне. При её изучении исследователи сталкиваются со слабым развитием большинства личностных предпосылок младших школьников: недостатком произвольности поведения, неразвитой рефлексией, отсутствием внутреннего плана действий, ситуативностью интереса к своей личности. Несмотря на это, младшие школьники психологически готовы понимать и выполнять общепринятые правила, стремятся к самосовершенствованию в эмоционально-волевом отношении в соответствии с идеалом. Однако, интерес к проблематике эмоционально-волевой регуляции велик, и это связано с тем, что в современных условиях увеличивается «нагрузка» на данную сторону личности, без развития эмоционально-волевой сферы невозможно становление самосознания личности, её самоопределения, самореализации и самоутверждения. Процесс эмоционально-волевого развития рассматривается как психологически обоснованная,

последовательная смена актов, в ходе которой решаются задачи развития личности.

Данное исследование посвящено проблеме изучения взаимосвязи стилей семейного воспитания с эмоционально-волевым развитием личности младшего школьника.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

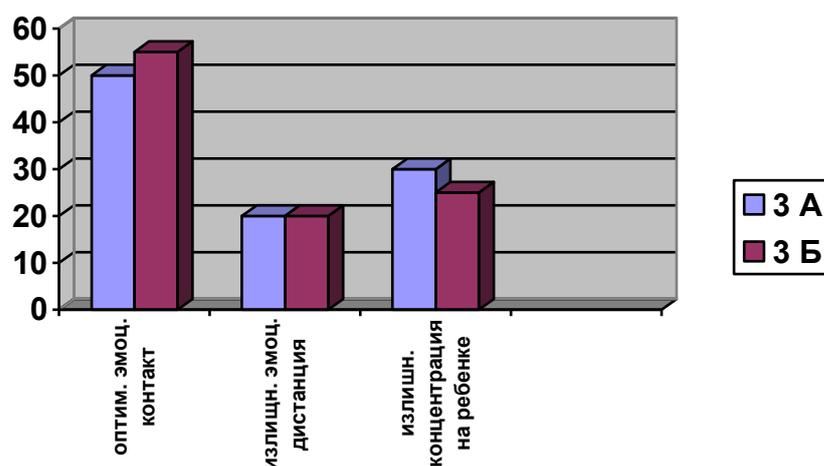
- методика PARI E. Шеффер и Р.Белла (адаптация Т.В. Нещерет);
- метод наблюдения для оценки волевых качеств А.И. Высоцкого;
- проективная методика «рисунок семьи»;
- методика В. М. Минаевой на определение состояния эмоциональной сферы ребенка.

В исследовании приняли участие учащиеся 3 классов и их родители. 3 «А» класс составил экспериментальную группу, 3 «Б» - контрольную. Общее количество испытуемых 104 человека, из них 21 девочка, 19 мальчиков и 64 родителя.

Особенности типов и стилей семейного воспитания детей младшего школьного возраста наглядно представлены на гистограмме 1.

Гистограмма 1.

Результаты методики PARI E. Шеффер и Р.Белла (адаптация Т.В. Нещерет)



Количественный анализ результатов показал, что 50% респондентов – родителей из экспериментальной группы и 55% контрольной группы обеспечивают оптимальный эмоциональный контакт с ребенком. Данный тип отношений соответствует демократическому стилю воспитания. Развивающее условие воспитания - это сочетание высокой требовательности и контроля с демократичностью и принятием. Эти родители считают, что относиться к детям следует нежно, с теплотой, пониманием, доброжелательно, хотя, прислушиваясь к мнениям детей, уважая их независимость, они не исходят только из желаний детей, а придерживаются своих правил, ясно объясняя мотивы своих требований.

20% испытуемых из обеих групп показали излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком, что соотносится с авторитарным стилем воспитания. В ряде исследований за последние годы по проблеме стиля семейного воспитания детей отмечается, что блокирование потребности в эмоциональном контакте с близкими взрослыми приводит к возникновению особого аномального психического состояния - психической эмоциональной депривации.

Эмоциональная депривация нарушает психическое развитие ребенка, искажает его эмоциональную сферу, формирует своеобразные черты эмоционального портрета ребенка. К ним относятся: пониженный фон настроения, бедная гамма эмоций, уплощенный эмоциональный фон взаимодействия с окружающими, неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности, обостренное чувство тревоги и страха. Дефицит общения с родителями, недостаток тактильных и эмоционально-насыщенных контактов, является непосредственной причиной не только задержки физического развития, но и причиной нарушений, прежде всего в эмоциональном развитии.

Психологами подчеркивается, что эмоционально-личностная депривация возникает при проживании ребенка в семье, где отсутствует материнская забота или присутствует эмоциональное отвержение его. Все это также сказывается на ребенке в виде общих психических и эмоциональных нарушений развития.

Анализ ответов на вопросы теста показал, что 30% родителей экспериментального класса и 25% контрольного считают излишнюю концентрацию на ребенке приоритетными позициями в процессе воспитания детей. Данный тип семейного воспитания характеризуется тем, что ребенок воспринимается как кумир семьи: безусловное эмоциональное принятие, симбиотическая связь с ним.

Ребенок является центром семьи, его интересы приоритетны, удовлетворение любых потребностей чрезмерно; требования, запреты, контроль и санкции отсутствуют. Здесь присутствует только поощрения, но так как они не связаны с реальными достижениями ребенка, они теряют свое развивающее продуктивное значение. Специфика этих отношений с ребенком соответствует попустительскому стилю семейного воспитания.

Результаты проведенного нами исследования показали, что излишняя эмоциональная дистанция и излишняя концентрация на ребенке в развитии детско-родительских отношений обращают особое внимание, так как у родителей не сформировано полное представление об адекватном воспитании. Ребенок не ощущает себя уютно и комфортно в семье (он не удовлетворен своим положением в семье), дети растут в условиях дефицита истинного добра, ласки, любви; боятся наказания, в семье – неблагоприятная обстановка, чрезмерная опека.

Для исследования особенности межличностных отношений в семье (глазами ребёнка), определения самочувствия ребенка в семье использовалась проективная методика «Кинетический рисунок семьи».

Анализ работ детей 3 «А» класса (экспериментальная группа) показывает, что 85 % детей изображают себя вместе с родителями. Из них 60% детей рисуют себя, маму и папу, а 25 % себя, маму и других родственников: бабушек, братьев, сестер (при отсутствии отца). Для их рисунков характерно, что они изображают первыми различные предметы, а не людей, что говорит об эмоциональной озабоченности семейной ситуацией, уходе, защите от неприятного задания. Дети как бы откладывают рисование членов семьи и изображают вещи, которые не обладают сильной эмоциональной значимостью. Для 45% детей характерно как бы "застывание" на предметах или явлениях окружающего мира, оттягивание момента рисования. Они начали рисунок с изображения кругов, треугольников, облаков, деревьев, солнца, дома.

О тревожности свидетельствует подчеркнутая прорисовка глаз (60%), являющаяся показателем наличия страхов. В 37 % рисунках встречается специфическая "тревожная линия", 30 % детей обращались к ведущему за поддержкой и помощью, спрашивая о правильности работы.

О конфликтности в семье свидетельствует отсутствие некоторых членов семьи, изоляция отдельных фигур, а также выделение отдельных членов семьи при одновременном увеличении расстояния между ними и ребенком (40% рисунков). Расстояние между фигурами отражает эмоциональную дистанцию членов семьи по отношению к ребенку. Показателем конфликтности являются также паузы перед рисованием той или иной фигуры. 15 % детей отказались вначале от рисования на заданную тему, что говорит о негативном отношении, чрезмерном эмоциональном напряжении ребенка в семейной ситуации, тенденции к вытеснению этих ощущений. 10 % нарисовали фигуру мамы последней.

Отсутствие основных частей тела и лица (рук - 17,5 %; рта - 20 %; ушей - 7,5%; ног -10 %), изображение редуцированных кистей рук (60 %), а также штриховка рук (25%) может свидетельствовать об эмоциональной напряженности в социальных контактах, сочетании сниженной потребности в общении и эмоциональной «бедностью».

Таким образом, анализ рисунков детей 3 А класса свидетельствуют об испытываемом ребенком чувстве отчужденности ( при нарушенных семейных отношениях, эмоциональной зависимости, чувстве неуверенности, потребности в защите и заботе).

Можно предположить, что 15 % (не нарисовавших себя) одновременно с чувством отверженности испытывают чувство вины за то, что не принимаются близкими. Для некоторой группы рисунков характерны ощущение потери своего "Я" и переживание отсутствия

эмоциональной вовлеченности в отношениях с близкими. Это дети, изображающие себя или других членов семьи в вале машин или роботов (10%). Лишь 25% детей "заявили/" о необходимости признания своей значимости (более детальное изображение самого себя). 55% детей использовали одинаковый цвет для изображения себя и своих близких.

В 3 «Б» классе 40 % рисуют себя в отдалении от первого изображенного члена семьи. С учетом ранее выделенных неблагоприятных признаков, данный показатель может свидетельствовать о наиболее отрицательных эмоциях ребенка по отношению к этому члену семьи.

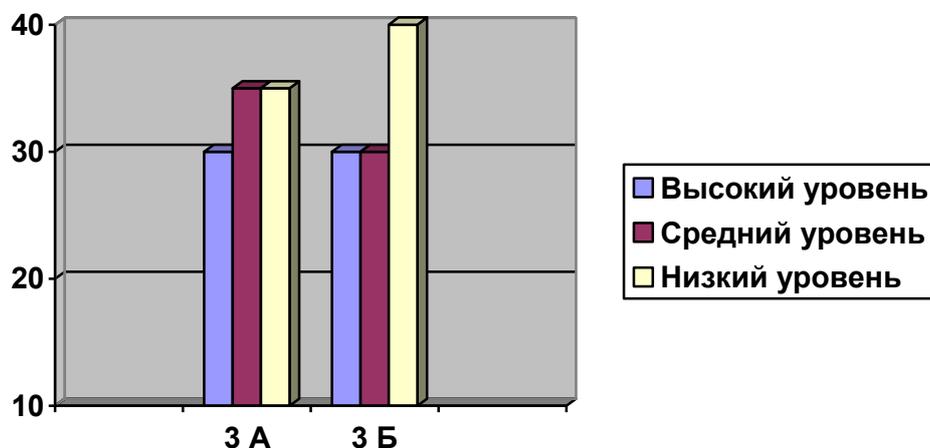
Признаками агрессивности в семейной ситуации являются раскинутые в стороны руки и пальцы в виде длинных палочек. Рисунки детей этого класса свидетельствуют, что большее количество детей испытывает депрессивное состояние, чувство неудобства, ограниченности, скованности реальностью (60 % против 42,5% из контрольной группы) и чувство внутреннего напряжения, тяжести борьбы (15% против 10% рисунков детей из экспериментальной группы).

Преобладающее количество составляют рисунки в средней части листа, свидетельствующие о потребности заботливого контроля ради сохранения психологического равновесия.

Для определения уровня эмоционального развития ребенка использовались методика В.М.Минаевой. Представляем анализ результатов (гистограмма 2).

Гистограмма 2.

### Уровень эмоционального развития детей 3 «А» и 3 «Б» классов



Гистограмма свидетельствует, что 35% детей из экспериментальной группы и 40% из контрольной показали низкий уровень эмоционального развития. Эти дети хорошо ориентируются только в противоположных «простых» эмоциональных состояниях (веселый - грустный). Наибольшие трудности, в том числе и отказ от выполнения

задания, связаны с определением выражения эмоции удивления. Отмечается слабая дифференциация похожих (близких) эмоциональных состояний. Наряду с этим дети легко определяют, умеют сами изображать негативные эмоции: владеют большим спектром выражения состояния «сердитого». Это говорит о том, что данное состояние наиболее близкое, хорошо знакомое, во многих проявлениях.

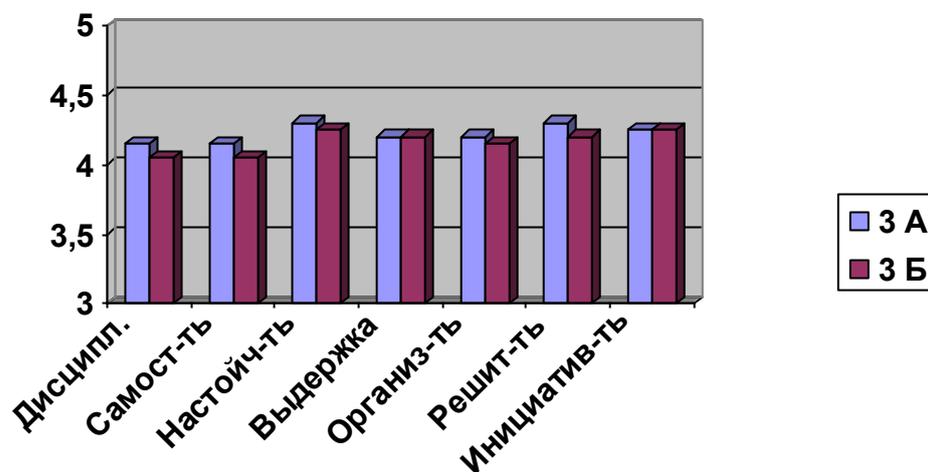
30% детей из обеих групп можно отнести к высокому уровню эмоционального развития. Это те дети, в семьях которых родители обеспечивают оптимальный эмоциональный контакт.

Для определения уровня сформированности волевых качеств личности младшего школьника нами была использована методика А.И. Высоцкого, которая даёт полную характеристику волевой активности субъекта в результате наблюдения за его настойчивостью, инициативностью, решительностью, самостоятельностью, выдержкой организованностью и дисциплинированностью, проявляемых в каком-нибудь виде деятельности. Мы наблюдали за проявлением волевых качеств в учебной, изобразительной и трудовой деятельности.

Оценка волевых качеств производилась по пятибалльной системе: 5 - волевое качество очень сильно развито, 4 - сильно развито, 3 - слабо развито, 2 - очень слабо развито, 1 - волевое качество не присуще данному субъекту. Результаты диагностики представлены на гистограмме 3.

Гистограмма 3.

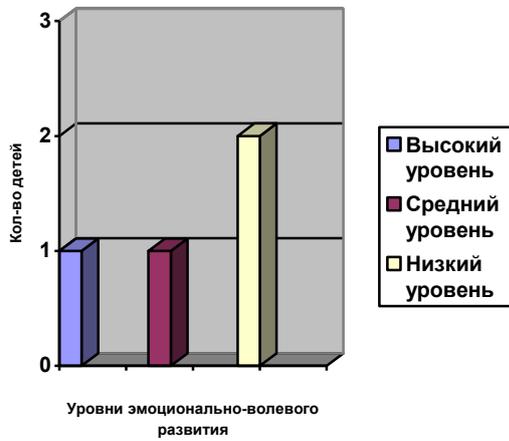
**Результаты диагностики наблюдения волевых качеств у учащихся экспериментальной и контрольной групп**



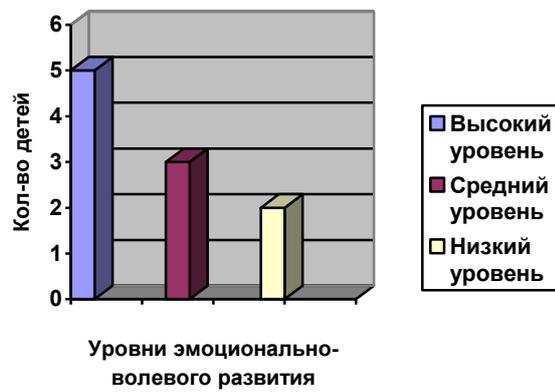
Данные гистограммы показывают, что показатели волевых качеств у детей контрольной и экспериментальной группы находятся на одинаковом уровне развития. На гистограммах 4 и 5 представлены показатели соотношения стиля семейного воспитания и уровня эмоционально-волевого развития детей из обеих групп.

**Влияние стиля семейного воспитания на уровень эмоционально-волевого развития учащихся 3 А класса**

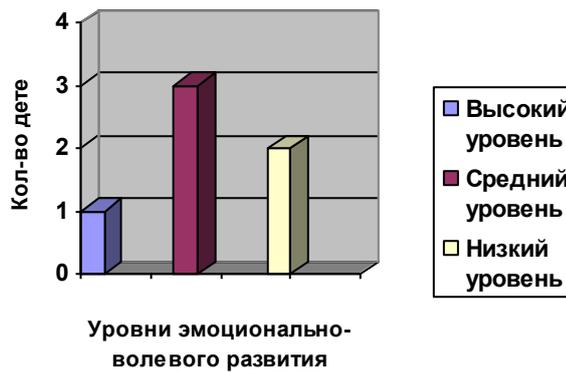
**Эмоционально-волевое развитие при авторитарном стиле семейного воспитания (3 А класс)**



**Эмоционально-волевое развитие при демократическом стиле семейного воспитания (3 А класс)**

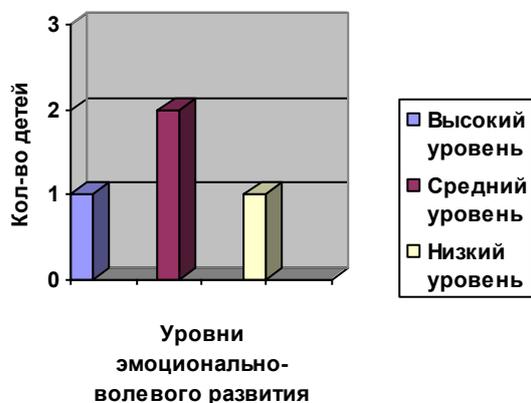


**Эмоционально-волевое развитие при попустительском стиле семейного воспитания (3 А класс)**

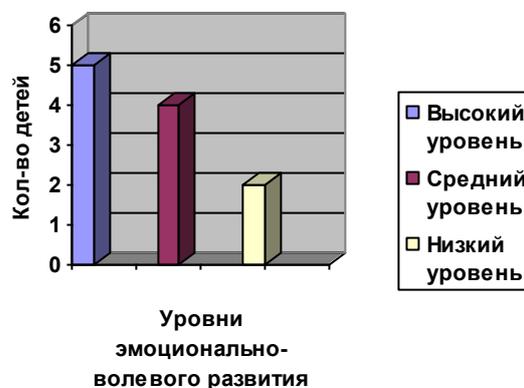


## Влияние стиля семейного воспитания на уровень эмоционально-волевого развития учащихся 3 Б класса

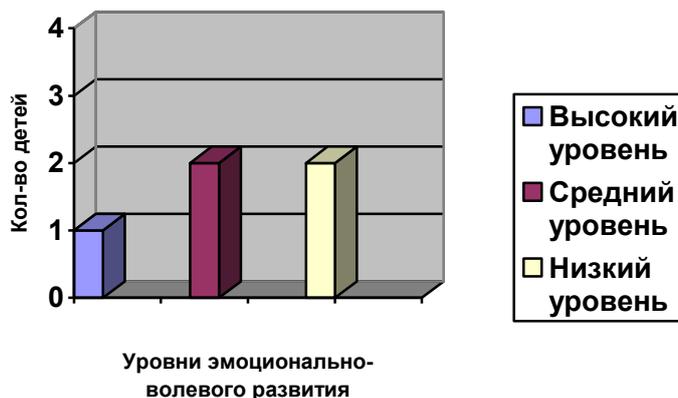
Эмоционально-волевое развитие при авторитарном стиле семейного воспитания (3 Б класс)



Эмоционально-волевое развитие при демократическом стиле семейного воспитания (3 Б класс)



Эмоционально-волевое развитие при попустительском стиле семейного воспитания (3 Б класс)



Проанализировав данные гистограмм, можно сделать выводы:

1. При авторитарном и попустительском стиле семейного воспитания преобладает низкий и средний уровни эмоционально-волевого развития;
2. При демократическом стиле семейного воспитания преобладает высокий уровень эмоционально-волевого развития.

Равномерное распределение детей с разными уровнями развития по классам, выявление стартового уровня эмоционально-волевого развития личности младшего школьника позволяет утверждать, что на начало формирующего этапа эксперимента уровень развития учащихся экспериментальной и контрольной групп был практически одинаков.

Таким образом, показано, что существует влияние стиля семейного воспитания на эмоционально-волевое развитие младших школьников. В дальнейшем была создана психолого-педагогическая программа и проведена специальная работа, направленная на коррекцию эмоционально-волевого развития детей экспериментальной группы. Результаты этой работы показали положительную динамику в развитии эмоционально-волевой сферы детей.

## **Влияние школьной тревожности на успеваемость учащихся начальных классов**

Увеличение количества тревожных детей во многом зависит от социально-экономических изменений происходящих сегодня в мире. Это объясняется тем, что взрослые постоянно находятся в состоянии тревоги и волнения, как за свое будущее, так и за будущее своего ребенка, тем самым, передавая это тревожное состояние детям. В младшем школьном возрасте данная ситуация усугубляется тем, что, подготавливая ребенка к школе, родители нанимают репетиторов и учителей еще когда ребенок находится в дошкольном возрасте. Происходит столкновение ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать, и приводит к тому, что к моменту поступления в школу ребенок уже «подготовлен» к тревожному реагированию на различные аспекты школьной жизни. Вследствие чего на младшей ступени обучения выявляется все больше детей с повышенным или высоким уровнем школьной тревожности, поэтому детальное изучение этой проблемы является одной из актуальных задач современной психологии.

Школьная тревожность является ярким признаком школьной дезадаптации ребенка, что в свою очередь оказывает отрицательное влияние на все сферы жизнедеятельности школьника: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия. Данная проблема осложняется тем, что довольно часто в практике школьной жизни дети с выраженной тревожностью считаются наиболее «удобными» для учителей и родителей: они всегда готовят уроки, стремятся выполнять все требования педагогов, не нарушают правил поведения в школе. С другой стороны, это не единственная форма проявления школьной тревожности; зачастую это проблема и наиболее «трудных» детей, которые оцениваются родителями и учителями как неуправляемые, невнимательные, невоспитанные, наглые. Такое разнообразие проявлений школьной тревожности обусловлено неоднородностью причин, приводящих к школьной дезадаптации. Вместе с тем, несмотря на очевидность различий поведенческих проявления, в их основе лежит единый синдром – школьная тревожность, которую не всегда бывает просто распознать.

Разнообразие причин возникновения школьной тревожности заключается и в том, что она может возникнуть и поддерживаться на всем протяжении обучения ребенка, начиная поступления в школу и заканчивая выпускными классами. Поэтому в решении данной проблемы необходимо учитывать возраст ученика, трудности с которыми он сталкивается в данный период его жизни. Немалую роль в возникновении школьной

тревожности играет ближайшее окружение ребенка, которыми являются родственники, учителя и другие.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема школьной тревожности и работа с ней многогранна и сложна, и хотя исследуется многими зарубежными (К. Изард, Р. Мэй, К. Хорни и др.) и отечественными (И.В. Вачков, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан и др.) психологами и педагогами, в настоящий момент времени остается до конца не раскрытой.

**Цель исследования:** изучить влияние школьной тревожности на успеваемость младших школьников.

**Задачи:**

1. Исследовать теоретические взгляды отечественных и зарубежных психологов на соотношение понятий тревоги и тревожности;
2. Рассмотреть специфические особенности школьной тревожности;
3. Провести теоретический анализ взаимосвязи тревожности и учебной деятельности школьников;
4. Экспериментально изучить влияние школьной тревожности на успеваемость учащихся младших классов;
5. Разработать и экспериментально апробировать программу коррекционно-развивающей работы по снижению уровня школьной тревожности учащихся младших классов;
6. Провести контрольный эксперимент и сопоставить результаты исследования.

**Гипотезы исследования:**

1. Высокий уровень школьной тревожности отрицательно влияет на успеваемость младших школьников;
2. Снижению уровня школьной тревожности будут способствовать:
  - обучение навыкам саморегуляции и способам снятия напряжения;
  - повышение уровня самооценки у участников группы;
  - повышение общей коммуникативной культуры учащихся.

**Объект исследования:** школьная тревожность учеников младших классов.

**Предмет исследования:** влияние школьной тревожности на успеваемость учеников младших классов.

Методологическую основу составили психологические концепции тревожности А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, К. Хорни и др.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы:**

1. Теоретические: изучение и анализ научной литературы по теме исследования;
2. Эмпирические: наблюдение, беседа, диагностические методы, методы математической обработки данных.

**База исследования:** исследование проводилось на базе гимназии №4 г. Мурманска, с учащимися 4-х классов в количестве 68 человек.

Практическая значимость заключается в том, что на основе предложенного исследования разработаны коррекционно-развивающая программа, а также психолого-педагогические рекомендации направленные на снижение уровня школьной тревожности учащихся младших классов, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности педагогов и психологов образовательных учреждений.

Этапы исследования:

1. Констатирующий этап эксперимента включает в себя проведение фронтальной диагностики уровня школьной тревожности учащихся начальных классов, выявление влияния уровня школьной тревожности на успеваемость методом математической обработки с помощью ранговой корреляции Спирмена.

2. Формирующий этап эксперимента заключается в проведении коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение уровня школьной тревожности учащихся начальных классов.

3. Контрольный этап эксперимента – выявление эффективности коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение уровня школьной тревожности учащихся начальных классов.

Для выявления уровня школьной тревожности были выбраны: опросник школьной тревожности Филлипса и модифицированный для 3-6 классов личностный опросник Кеттелла [6, 9].

Выбор опросника школьной тревожности Филлипса обусловлен несколькими факторами. Данный опросник относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни, а также он достаточно прост в проведении и обработке, подходит для данного возраста учащихся. Расшифровка значений шкал данного опросника позволяет сделать выводы о качественном своеобразии переживания школьной тревожности каждым учащимся:

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;

2. Переживание социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты;

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку удовлетворять свои потребности в успехе, достижении высокого результата;

4. Страх самовыражения – негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей;

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей;

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков;

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного реагирования на тревожный фактор среды;

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения в школе.

В исследовании также был использован опросник Кеттелла для получения более достоверной информации о наличии повышенного или высокого уровня тревожности младших школьников. По результатам данного опросника можно получить информацию не только по уровню тревожности школьника, а также и другие показатели наиболее значимые с точки зрения учебы: исполнительность, волевой самоконтроль, активность, независимость, эмоциональность, активность в общении, потребность в общении, психическое напряжение [9].

Из 68 учащихся 4-х классов проходивших исследование на определение текущего уровня школьной тревожности, были определены несколько групп детей с разными уровнями тревожности. Так, с уровнем школьной тревожности, который соответствует норме, оказались 39 младших школьников, что составило 57% от всего количества младшекласников. Из оставшихся 29 (43%) детей: с повышенным уровнем тревожности – 20 (29% от общего количества, 68% от группы с школьной тревожностью) человек, с высоким уровнем тревожности – 9 (13% от общего количества, 32% от группы с школьной тревожностью) (таблица 1).

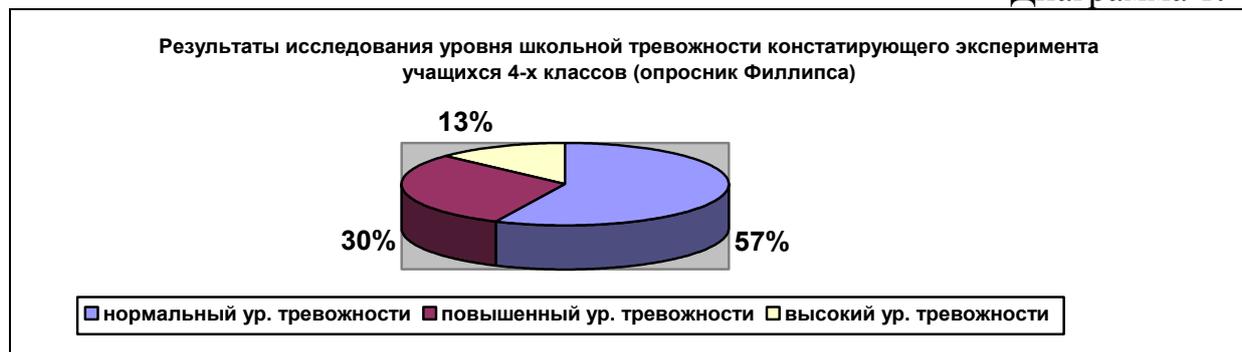
Таблица 1

**Результаты исследования уровня школьной тревожности констатирующего эксперимента учащихся 4-х классов (опросник Филлипса)**

Нормальный уровень тревожности	Повышенный уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	Всего
39 человек (57%)	20 человек (29%)	9 человек (13%)	68 человек

Более наглядно результаты исследования уровня школьной тревожности с помощью опросника Филлипса в ходе констатирующего эксперимента представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1.



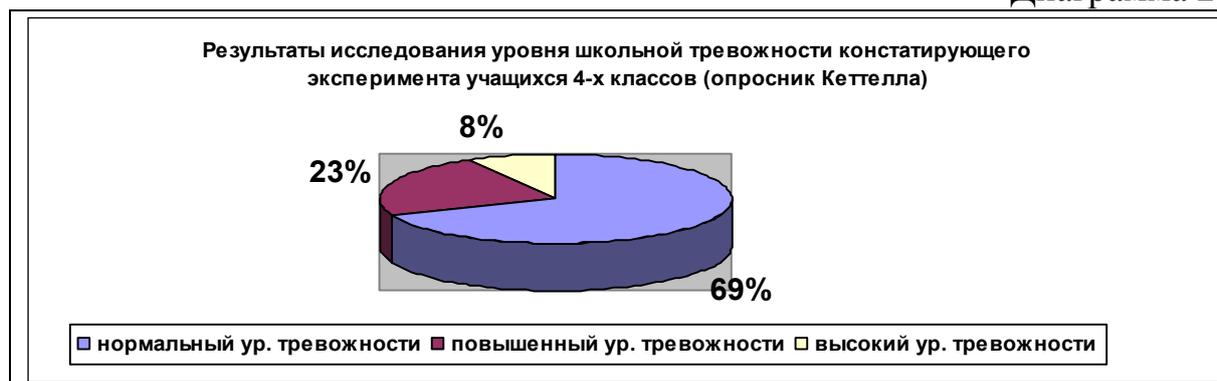
Результаты, полученные с помощью опросника Кеттелла несколько отличны от предыдущих показателей. Так, при анализе результатов полученных по шкале тревожности личностного опросника Кеттелла 15 (23%) человек с повышенным уровнем тревожности, 6 (8%) школьников – высокий уровень тревожности и у 47 (69%) – показали нормальный уровень школьной тревожности. Стоит отметить, что из 47 испытуемых показавшим нормальный уровень школьной тревожности по данной методике, показатели 11 детей имеют тенденцию к повышению, т.е. находятся на грани с повышенным уровнем тревожности, что может объяснять некоторые расхождения с результатами опросника школьной тревожности Филлипса. Все результаты, полученные по методике Кеттелла, представлены в таблице 2 и диаграмме 2.

Таблица 2.

**Результаты исследования уровня школьной тревожности констатирующего эксперимента учащихся 4-х классов (опросник Кеттелла)**

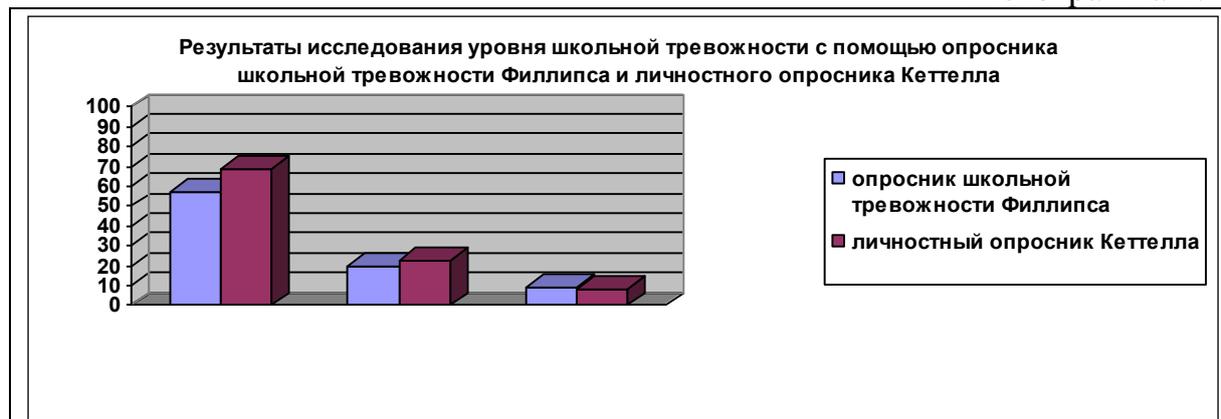
Нормальный уровень тревожности	Повышенный уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	Всего
47 человек (69%)	15 человек (23%)	6 человек (8%)	68 человек

Диаграмма 2.



Итоговые результаты по обеим методикам представлены на гистограмме 1.

Гистограмма 1.



После проведения анализа результатов уровня школьной тревожности учащихся 4-х классов, полученных с помощью выбранных нами диагностических методик, из 68 человек было выбрано 29 школьников с показателями повышенного и высокого уровня школьной тревожности по опроснику Филлипса, и повышенными (также находящимися на грани с повышенным уровнем) и высокими показателями школьной тревожности по опроснику Кеттелла. Все эти 29 школьников будут включены в наше последующее исследование.

В процессе анализа оценок из классного журнала были обозначены на основе математического расчета средние арифметические значения оценочных баллов успеваемости выбранных нами испытуемых с повышенным и высоким уровнем тревожности на основе выделения частного деления всех значений баллов на их количество.

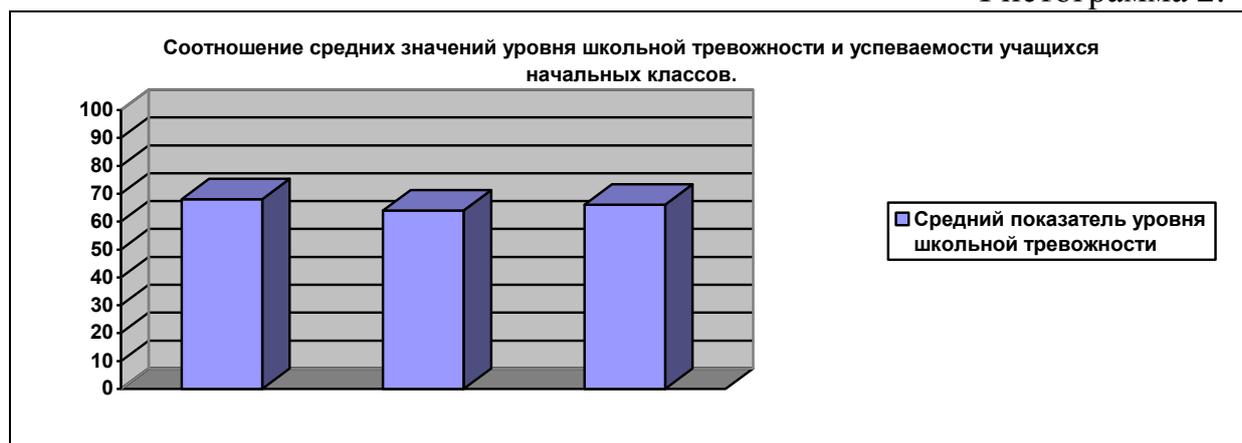
В результате было выявлено, что среди испытуемых детей с исключительно отличными отметками нет, 7 (24%) человек обучаются на отметки «4» и «5», у таких детей средний балл приближается к «4,5» и выше. Средний балл около «4» соответствует детям, которые учатся только на «4», либо попеременно «3», «4» и «5», к ним относится 6 (21%) человек, и 13 (45%) школьников имеют средний балл от «3,1» до «3,7».

Анализ полученных результатов предоставляет нам информацию о том, что среди учеников, относящихся к «отличникам», «хорошистам» или «неуспевающим» встречается как высокий, так и близкий к норме уровень школьной тревожности. Так, например, ученица Кристина Т., средний балл которой по успеваемости 4,6, что является одним из самых высоких: уровень школьной тревожности по опроснику Филлипса - высокий, по шкале тревожности Кеттелла – повышенный. Другой ученик с показателями тревожности по опроснику Филлипса – высокий, по опроснику Кеттелла – повышенный, учится в преобладающем большинстве на оценку «3», средний балл которого 3,4. Что касается повышенного уровня тревожности, то там аналогичные результаты,

например, Дима П., у которого самый низкий показатель успеваемости, уровень тревожности по опроснику Филлипса повышенный, а по данным опросника Кеттелла нормальный, но на грани с повышенным уровнем. И Марк Б., уровень школьной тревожности которого по двум методикам находится на повышенном уровне, имеет средний балл за успеваемость 4,6, что означает о преобладающих оценках «4» и «5».

Среднее значение уровня тревожности у учащихся, успеваемость которых находится в пределе 3,6 и ниже, составляет 68%. У школьников с показателем успеваемости 3,7-4,3 средний показатель уровня школьной тревожности 64%. У отличников (успеваемость 4,4 и выше) тревожность в среднем на уровне 66% (гистограмма 2).

Гистограмма 2.



Сходство в средних значениях школьной тревожности у учащихся с разным уровнем успеваемости можно объяснить тем, что среди «отличников», «хорошистов» и «неуспевающих» присутствуют школьники с высоким и близким к норме уровнем школьной тревожности. Данный анализ позволяет сделать предположение о том, что прямой связи между уровнем школьной тревожности и успеваемостью не наблюдается, но для получения точных данных необходимо провести математический анализ.

Количественная обработка была связана с применением статистико-математических методов, в данном случае мы выбрали метод ранговой корреляции Спирмена, который позволит измерить силу корреляционной связи между двумя признаками, измеренными на одной и той же группе испытуемых. В рамках нашей работы мы с помощью данного метода выявим, влияет ли уровень школьной тревожности на успеваемость учащихся младших классов [5].

Коэффициент корреляции между уровнем школьной тревожности и успеваемостью младших школьников составляет  $r = -0,04$ , который меньше критических значений  $r (p < 0,05) = 0,37$  и  $r (p < 0,01) = 0,48$ . Данное значение коэффициента свидетельствует о том, что значимой зависимости между уровнем школьной тревожности младших школьников и их успеваемостью не наблюдается. На основании таких результатов можно заключить, что

гипотеза о наличии взаимосвязи между школьной тревожностью и успеваемостью в младших классах не находит своего подтверждения.

Такой результат, вероятно, связан с тем, что успеваемость как понятие определяется многими параметрами – и личностными особенностями учащихся, мотивационным компонентом, интеллектуальными задатками, особенностями познавательной сферы и другими. Исходя из нашей работы в целом, можно прийти к выводу о том, что тревожность оказывает влияние на успешность обучения и деятельность школьника, но не является определяющей в большинстве случаев. И наоборот, школьная успеваемость может способствовать снижению или увеличению уровня школьной тревожности, однако также не является определяющим фактором.

Данная выборка младших школьников из 29 человек с повышенным и высоким уровнем школьной тревожности была разделена на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу вошли 15 школьников, контрольная группа состоит из 14 человек. Экспериментальная группа будет участвовать в формирующем этапе нашего исследования, цель которого – снижение уровня школьной тревожности с помощью проведения коррекционно-развивающей программы.

Таким образом, в процессе проведения констатирующего эксперимента нам не удалось подтвердить одну из наших гипотез, заключающейся в том, что повышенный или высокий уровень школьной тревожности у младших школьников отрицательно влияет на их успеваемость. Следующим этапом нашего исследования является составление и проведение *коррекционно-развивающей программы*, направленной на снижение уровня школьной тревожности у учеников младших классов.

Школьная тревожность является распространенным явлением в работе школьного психолога, что подтверждается результатами нашей диагностики, где из всей выборки детей младших классов 43% школьников склонны к переживанию состояния тревоги, что в свою очередь только, хоть и не прямо, но мешает успешному процессу обучения. Поэтому в настоящее время актуальна проблема снижения уровня тревожности у школьников с помощью коррекционно-развивающих программ.

На данном этапе исследования нами была разработана коррекционно-развивающая программа, включающая игры и упражнения, разработанные А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой и К. Фопелем, целью которой является снижение уровня школьной тревожности учащихся младших классов [6, 8].

В рамках этой программы реализуются следующие направления работы:

1. Обучение навыкам саморегуляции и способам снятия напряжения;

2. Повышение уровня самооценки у участников группы;
3. Повышение общей коммуникативной культуры учащихся.

Успешная реализация данных направлений работы помогает младшим школьникам снизить уровень школьной тревожности, что в свою очередь будет способствовать более успешной школьной адаптации. Во время проведения занятий по данной программе используются следующие методы работы:

- Психогимнастические упражнения, направленные на снижение психоэмоционального напряжения и раскрепощения участников группы в начале занятия;
- Развивающие игры, упражнения с игровыми элементами, соответствующие темам занятия;
- Беседы и дискуссии.

Данная программа разработана в виде цикла из 10 занятий для учащихся 4-х классов (дети 10-11 лет). Занятия проводились в группе из 15 человек. Данное количество участников группы является наиболее оптимальным. Эффективность деятельности такой группы определяется не только приемлемой плотностью взаимодействия между участниками группы, но и возможностью контролировать и управлять действиями участников со стороны ведущего. Эта группа младших школьников была выделена из 29 детей, у которых в результате констатирующего эксперимента был выявлен повышенный или высокий уровень школьной тревожности. В результате, из всей выборки детей, склонных к переживанию состояния тревоги, нами было создано 2 группы, одна из которых будет участвовать в коррекционно-развивающем мероприятии, а другая будет являться контрольной группой. Наличие контрольной группы в нашем исследовании необходимо для того, чтобы с большей точностью констатировать возможные изменения в уровне школьной тревожности, которые могут произойти благодаря реализации нашей программы, а не иным факторам, путем сравнения возможных колебаний уровня тревожности у каждой из групп.

Длительность каждого занятия 40-50 мин. Каждое занятие состоит из трех основных частей: вводной (разминка или разогрев), основной (или рабочее время) и завершающей, где дается обратная связь от участников. При работе с детьми были учтены следующие моменты:

- Активность ведущего занятий.
- Наличие эмоционального компонента.
- Наличие игрового компонента.

Коррекционно-развивающая программа построена по следующему алгоритму:

- Занятия 1-2 ориентированы на создание рабочей атмосферы, формулирование правил группы;

- Занятия 3-4 направлены на разрядку школьной тревожности, обучению снятия мышечного напряжения, концентрации внимания;
- Занятия 5-7 способствуют повышению самооценки учащихся;
- Занятия 8-9 направлены на развитие навыков общения;
- Занятие 10 (итоговое занятие) представляет собой подведение и обобщение результатов работы.

Для построения занятий используется следующая схема.

Каждое занятие начинается с ритуала приветствия. Целью его проведения является настрой на работу, сплочение группы, создание группового доверия.

Следующим этапом занятия является рефлексия состояния участников. Она позволяет настроиться на серьезный лад, обратить внимание на свое состояние «сейчас», для того чтобы в конце занятия оценить его изменение.

Затем следует «разогревающее» психогимнастическое упражнение, которое выполняет функцию «эмоциональной стимуляции».

Работа по теме занятия состоит из одного или нескольких упражнений, создающих условия для достижения целей каждого конкретного занятия.

Последним этапом занятия является рефлексия состояния, включенная в ритуал завершения занятия. Благодаря ей, происходит ассимиляция опыта, полученного каждым участником на протяжении занятий.

После завершения формирующего эксперимента нам необходимо провести повторное исследование, тестирование, для того, чтобы зафиксировать проявившиеся изменения в уровне школьной тревожности или их отсутствие в каждой из групп детей.

*Контрольное* исследование проводилось с использованием тех же психодиагностических методик, которые были применены в констатирующем эксперименте.

Анализируя результаты, полученные после контрольной диагностики экспериментальной группы с помощью опросника школьной тревожности Филлипса, можно сказать, о том, что произошли некоторые изменения в лучшую сторону у большинства детей, в данном случае - снижения, как в уровне школьной тревожности, так и в качественном своеобразии переживания тревожности связанном с различными областями школьной жизни. У 12 детей, что составляет 80% от всей группы, можно констатировать снижение уровня школьной тревожности. Уровень школьной тревожности из повышенного снизился до нормального уровня всего у 3 участников, у остальных младшекласников данный показатель снизился из высокого уровня до повышенного или произошло снижение уровня тревожности в рамках значений, которые относятся к повышенному уровню, в некоторых случаях вплоть до границы с нормой.

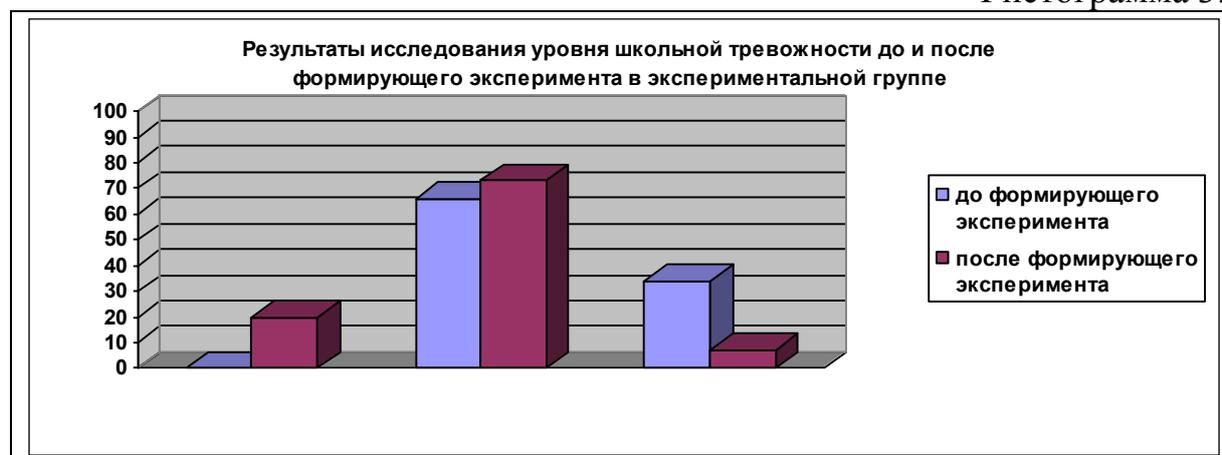
Между нормальным и повышенным уровнем школьной тревожности находится 5 человек, что составляет 33% от всего количества участников. У 3 школьников диагностика показала незначительное повышение уровня школьной тревожности.

Анализ результатов полученных по шкале тревожности личностного опросника Кеттелла показывает, что снижение показателей произошло у 9 детей. Уровень тревожности у 1 ребенка повысился, остался на прежнем уровне у 5 детей.

Для подтверждения эффективности программы, мы считаем необходимым провести математическую обработку результатов экспериментального исследования. Данную обработку мы проведем с помощью Т- критерия Вилкоксона, который позволяет сопоставить показатели, измеренные на одной и той же выборке, а также оценить не только направленность сдвигов, но и их интенсивность. Во время этой математической обработки мы сравнивали показатели уровня школьной тревожности экспериментальной группы до формирующего этапа эксперимента и после него.  $T(эмп) = 7$ , который меньше критических значений  $T(p<0,05)=30$  и  $T(p<0,01)=19$ , этот показатель позволяет с вероятностью 99% сказать, что коррекционно-развивающая программа эффективна для применения ее с целью снижения уровня школьной тревожности учащихся младших классов.

Количество детей с нормальным, повышенным или высоким уровнем школьной тревожности экспериментальной группы до и после формирующей части нашего исследования представлены в гистограмме 3.

Гистограмма 3.



По результатам количественной обработки видно, что число школьников с повышенным уровнем тревожности экспериментальной группы после проведения коррекционно-развивающего мероприятия возросло на 7%. Данные изменения можно объяснить тем, что количество детей с высоким уровнем тревожности снизилось на 27%, но снижение показателей произошло не до уровня нормы, а до повышенного уровня. Также стоит отметить, что до формирующего эксперимента в данной

выборке нормальный уровень школьной тревожности не наблюдался ни у одного ребенка. На последнем этапе нашего исследования мы можем констатировать, что нормальный уровень школьной тревожности отмечается у 20% испытуемых.

С помощью опросника школьной тревожности Филлипса, кроме общего уровня школьной тревожности, также диагностировались и другие показатели, которые позволяют понять качественное своеобразие переживания школьной тревожности, связанной с различными областями школьной жизни.

По значениям шкалы «переживание социального стресса» можно сделать вывод о том, что у 10 детей (67%) произошло снижение показателей. У 3 (20%) школьников результаты не изменились и только у 2 (13%) – увеличились незначительно, при этом, не превышая нормы. Подводя итог анализу по этой шкале, можно сделать вывод о том, что большинство показателей у детей изменились в положительную сторону, при этом у 14 (93%) младших школьников они находятся в пределах нормы по результатам контрольного эксперимента. Этот вывод также подтверждает и математическая обработка результатов, проведенная с помощью Т- критерия Вилкоксона, где  $T(\text{эмп})=16$ ,  $T(\text{эмп}) < T(p<0,05)$ , что свидетельствует о снижении показателей шкалы на уровне значимости 95%.

По шкале показывающей уровень фрустрации потребности в достижении успеха у 8 (53%) детей наблюдается снижение показателей, у 3 (20%) значения увеличились и у 4 (27%) школьников они остались на прежнем уровне. У 9 (60%) детей уровень не превышает нормы, в отличие от результатов констатирующего эксперимента, где нормальный уровень наблюдался только у 6 (40%) школьников. Математическая обработка Т- критерием Вилкоксона, позволяет сказать, что произошедшие изменения в значениях являются случайными и коррекционно-развивающая программа не оказала большого влияния на данный параметр, т.к.  $T(\text{эмп}) = 24$ , что больше  $T(p<0,05) = 13$  и попадает в зону незначимости.

При анализе шкалы, измеряющей уровень страха самовыражения, то можно выделить следующие моменты: у 7 (47%) школьников данный показатель не изменился, из них у 2 младшекласников этот показатель был в норме. У остальных 8 (53%) детей результаты контрольного эксперимента улучшились по сравнению с констатирующим. Математическая обработка с помощью того же критерия указывает на то, что зафиксированные изменения произошли с вероятностью 99% благодаря влиянию формирующего эксперимента, т.к.  $T(\text{эмп})=0$ , что меньше  $T(p<0,01)= 1$ .

Шкала, определяющая уровень страха проверки знаний показывает, что у 8 (53%) детей показатель уменьшился, причем у половины из них оказался в пределах нормы, в отличие от результатов констатирующего

эксперимента, где уровень в пределах нормы не наблюдался. У 4 (27%) школьников уровень по данной шкале не изменился и у 3 (20%) – повысился. Результаты математической обработки ( $T(\text{эмп})=12,5$ ) свидетельствуют о том, что произошедшие положительные сдвиги в значениях, направленные на уменьшение уровня тревожности во время проверки знаний, являются преобладающими.

По шкале отвечающей за уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих, у 7 (47%) школьников показатели не изменились, у 1 человека уровень тревожности увеличился и 7 (47%) младших школьников показали улучшение по данному параметру. Математическая обработка свидетельствует о том, что сдвиг показателей в сторону уменьшения более интенсивен, чем в обратном, что мы можем утверждать с вероятностью 95%, т.к.  $T(\text{эмп})=3$  и попадает в зону неопределенности.

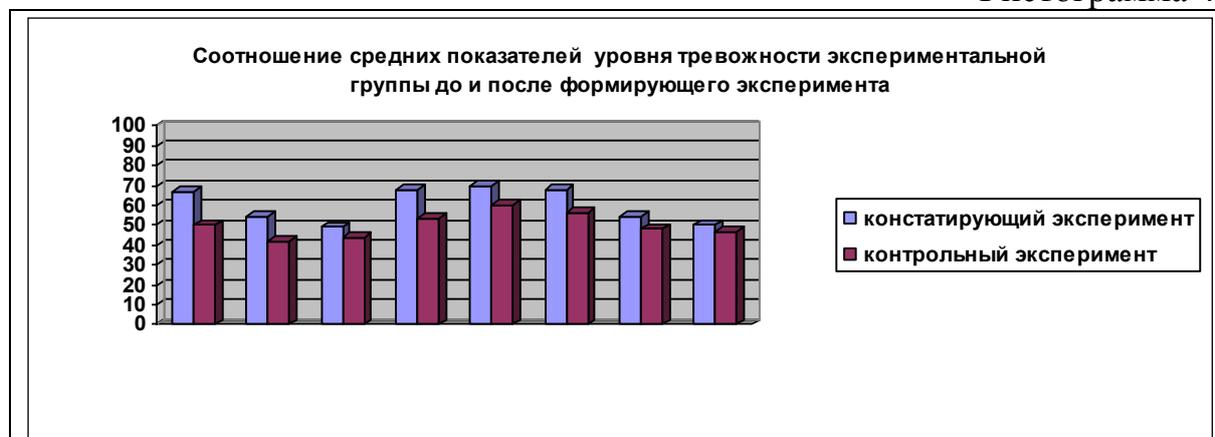
Следующая шкала показывает уровень физиологической сопротивляемости стрессу, в которой после проведения контрольного эксперимента можно отметить, что у 5 (33%) школьников значения остались на том же уровне, что и до формирующего эксперимента. Стоит отметить, что у этих школьников он не превышает пределов нормы. У 3 (20%) детей этот показатель повысился, а у остальных 7 (47%) человек можно зафиксировать изменения в положительную сторону, в нашем случае это уменьшение уровня. Все изменения по каждому из участников как положительные, так и отрицательные не превышают друг друга, т.к.  $T(\text{эмп})=19,5$  и больше  $T(p<0,05)=10$ , что означает отсутствие тенденции к определенному виду сдвигов.

При анализе последней шкалы опросника школьной тревожности Филлипса, которая характеризует уровень общего негативного эмоционального фона отношений школьников с взрослыми в школе, можно отметить, что у 6 (40%) детей этот показатель не изменился, причем у подавляющего большинства он находился и остается после формирующего эксперимента в пределах нормы. У 3 (20%) участников произошло повышение данного параметра, а у остальных 7 (47%) школьников отмечается его снижение. Все изменения по данной шкале, как показывает математическая обработка, с помощью Т-критерия Вилкоксона, являются случайными и сдвиги в положительную сторону не превышают сдвигов в отрицательную.

Таким образом, с помощью качественного и количественного анализа мы подтвердили снижение уровня общей школьной тревожности у участников экспериментальной группы после формирующего эксперимента. Также мы подтвердили положительные сдвиги и по другим шкалам, определяющим своеобразие школьной тревожности: переживание социального стресса, страх самовыражения, страх проверки знаний и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Математическая обработка

показала, что сдвиги показателей в положительном направлении не превышают сдвигов в отрицательном по следующим шкалам: уровень фрустрации потребности в достижении успеха, уровень физиологической сопротивляемости стрессу, уровень общего негативного эмоционального фона отношений школьников с взрослыми в школе.

Гистограмма 4.



Как видно из гистограммы 4 средние значения тревожности всей группы, участвовавшей в формирующем эксперименте, по различным шкалам имеют тенденцию к снижению в контрольном эксперименте. В нашей работе особое внимание уделяется первой шкале, которая характеризует общий уровень школьной тревожности, по которой видно, что средний показатель снизился почти на 20%. Среднее значение по шкале измеряющей переживание социального стресса снизилось на 12%, фрустрация потребности в достижении успеха уменьшилось на 5%, улучшились показатели на 15% по шкале страха самовыражения, меньше на 10% данные страха ситуации проверки знаний, среднее значение уменьшилось на 12% означаящий страх несоответствия ожиданиям окружающих, на 6% снижение показателей низкой физиологической сопротивляемости стрессу и всего на 3% изменились в лучшую сторону данные по проблемам и страхам в отношениях с учителями. Данные изменения могут свидетельствовать о том, что коррекционно-развивающая программа, целью которой было снижение уровня школьной тревожности учащихся младших классов, можно назвать эффективной.

В исследовании кроме экспериментальной группы также была сформирована и контрольная группа, в которую входят 14 учащихся младших классов, с повышенным или высоким уровнем школьной тревожности. Наличие этой группы в нашей работе необходимо для убеждения в том, что на изменения уровня школьной тревожности повлиял формирующий эксперимент, а не иные факторы. Данная группа не принимала участие в коррекционно-развивающем мероприятии, поэтому все возможные изменения в уровне школьной тревожности можно отнести к факторам, не рассматриваемым в работе.

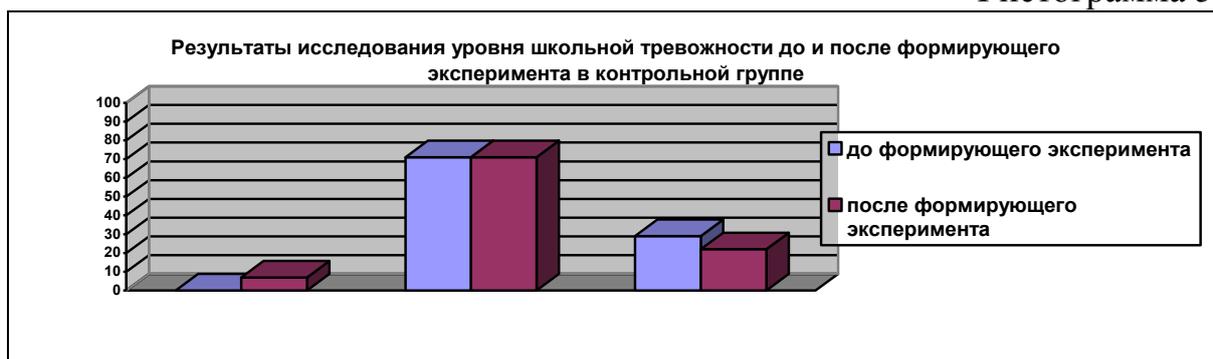
При анализе результатов по шкале общей школьной тревожности контрольного эксперимента и констатирующего эксперимента в данной группе, можно сделать следующие выводы: у 5 (36%) школьников показатели остались на прежнем уровне, у 4 (28%) детей результаты улучшились и по результатам диагностики у 5 (37%) младшеклассников уровень школьной тревожности повысился. Как видно, в контрольной группе присутствуют показатели, изменение которых направлено и в положительную сторону, т.е. снижение уровня школьной тревожности, и в отрицательную, но чтобы определить являются ли какие-нибудь сдвиги преобладающими, мы провели математическую обработку результатов экспериментальных исследований с применением Т-критерия Вилкоксона:  $T(\text{эмп})=24$ , что больше  $T(p<0,05)=8$ , следовательно сдвиг показателей в отрицательную сторону является случайным и интенсивность изменения показателей как в положительную, так и в отрицательную сторону не превышают друг друга.

Таким образом, можно утверждать, что за время проведения формирующего эксперимента, никакие иные факторы не оказывали существенного влияния на уменьшение или увеличение школьной тревожности, как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Данный вывод подтверждает наше предположение о том, что положительные изменения в уровне школьной тревожности у участников формирующего эксперимента произошли благодаря проведению коррекционно-развивающего мероприятия.

Результаты диагностики уровня тревожности с помощью личностного опросника Кеттелла во многом совпадают с результатами, полученными с помощью опросника Филлипса. Так, у 3 школьников наблюдается повышение уровня тревожности, у 7 человек результаты остались на прежнем уровне, только у 4 младших школьников уровень тревожности изменился в лучшую сторону.

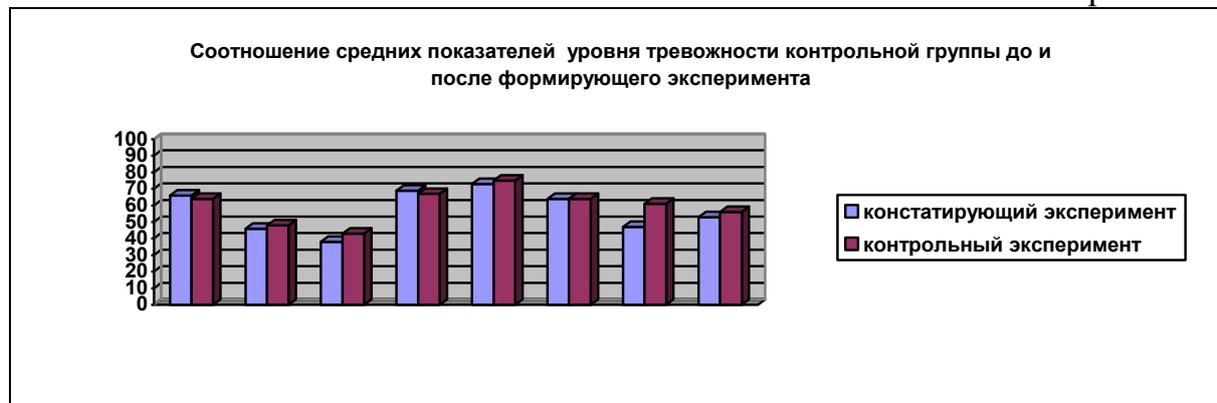
Количество детей с нормальным, повышенным или высоким уровнем школьной тревожности экспериментальной группы до и после формирующей части нашего исследования представлены в гистограмме 5.

Гистограмма 5.



Данная гистограмма позволяет увидеть, что существенных изменений не наблюдается до и после формирующего эксперимента в количестве детей с нормальным, повышенным и высоким уровнем в контрольной группе.

Гистограмма 6.



Как видно из гистограммы 6 средние показатели уровня тревожности в контрольной группе по каждой шкале существенно не изменились, в отличие от изменений средних значений до и после формирующего эксперимента в экспериментальной группе детей (гистограмма 3).

Если подробнее рассмотреть изменения, произошедшие до и после формирующего эксперимента в контрольной группе, то можно выделить следующие моменты: по шкале общей школьной тревожности среднее значение уменьшилось на 2%, по шкалам переживание социального стресса, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний средний показатель увеличился на 2%, на 5% увеличились значения по шкале фрустрация потребности в достижении успеха, на 14% увеличилось среднее значение по шкале низкой сопротивляемости стрессу и не произошло изменений в шкале страха несоответствия ожиданиям окружающих. Изменение средних значений уровня школьной тревожности, а также других диагностируемых признаков, связанных с ней, экспериментальной и контрольной групп, которые произошли в ходе нашего исследования, представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Шкала	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Общая школьная тревожность	Уменьшение на 20%	Уменьшение на 2%
2. Переживание социального стресса	Уменьшение на 12%	Увеличение на 2%
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	Уменьшение на 5%	Увеличение на 5%
4. Страх самовыражения	Уменьшение на 15%	Увеличение на 2%
5. Страх ситуации проверки знаний	Уменьшение на 10%	Увеличение на 2%
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Уменьшение на 12%	Без изменений
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Уменьшение на 6%	Увеличение на 14%
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Уменьшение на 3%	Увеличение на 3%

В целом, исходя из полученных результатов видно, что в процессе нашего исследования в экспериментальной группе произошли положительные изменения, направленные на снижения уровня школьной, что нельзя сказать про контрольную группу, где существенных изменений не наблюдается. Математическая обработка экспериментальных данных подтверждает этот вывод, а также является основанием утверждать об эффективности разработанной нами коррекционно-развивающей программы, которая была реализована на формирующем этапе исследования в экспериментальной группе.

При сопоставлении результатов всего нашего исследования в рамках изучения проблемы тревожности в младшем школьном возрасте, можно сделать следующие выводы:

1. Школьная тревожность – одна из распространенных и типичных проблем в младшем школьном возрасте. Это подтверждают результаты проведенной диагностики на констатирующем этапе нашего исследования, где у 43% школьников из всей выборки отмечался повышенный или высокий уровень школьной тревожности. Данные результаты подтверждают актуальность нашего исследования;

2. Гипотеза о влиянии школьной тревожности на успеваемость младших школьников не нашла своего подтверждения. Такой результат может объясняться тем, что оценка как критерий успеваемости определяется довольно широким кругом факторов и прямое влияние школьной тревожности на успеваемость в рамках нашей работы, выявить не удалось. Однако для окончательного решения необходимо провести более детальное исследование на большей выборке испытуемых;

3. Предположение о возможности снижения уровня школьной тревожности посредством коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на обучение навыкам саморегуляции и способам снятия напряжения, повышение уровня самооценки, повышение общей коммуникативной культуры учащихся, нашла свое экспериментальное подтверждение. Так, в результате реализации разработанной нами коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение уровня школьной тревожности учащихся младших классов в экспериментальной группе было отмечено снижение данного показателя и других факторов связанных с своеобразием переживания школьной тревожности.

Таким образом, проблема школьной тревожности сложна и многообразна, поэтому в рамках одной выпускной квалификационной работы полностью рассмотреть данную проблему не предоставляется возможным. Для наиболее полного освещения проблемы школьной тревожности, на наш взгляд, необходимо проводить более детальное и глубокое исследование, увеличивать количество человек в выборках, увеличить сроки исследования, расширять диагностический

инструментарий и т.д. В перспективе интерес могут представлять исследования посвященные взаимосвязи тревожности с личностными особенностями, взаимосвязи школьной тревожности с уровнем конфликтности или агрессивности, исследовать особенности школьной тревожности в других возрастных группах и т.д.

### Литература

1. Азарова Т.В., Битянова М.Р., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М., 2001.
2. Громская Н.В. Школьная тревожность // Школа и производство. – 2005. - №8
3. Жердева Л.А. Особенности проявлений когнитивного стиля «импульсивность-рефлексивность» у тревожных школьников // Дис.... канд. пед. наук. – М., 2005.
4. Зиновьева Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников // Дис.... канд. пед. наук. – М., 2005.
5. Локоть Н.В. Математическая обработка результатов экспериментальных исследований. – Мурманск, 2005.
6. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция – СПб., 2006.
7. Степанов С. Беспокойство – его причины и следствие. // Школьный психолог. – 2004.- №8.
8. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Вып. 1 – 4. – М., 1999.
9. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в средней школе (3 – 6 классы).

## **Проявления креативности у младших школьников, обучающихся в различных дидактических системах**

Проблема креативности в настоящее время является предметом анализа различных социальных дисциплин и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии и психологии. В современных условиях творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Количество изменений в жизни, происходящих за короткий отрезок времени, требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым изменениям. Для того, чтобы найти свое место в жизни и адекватно реагировать на ее изменения, человек должен активизировать свой творческий потенциал. Именно поэтому проблема развития творческих способностей ребенка, его познавательных интересов является одной из ключевых в педагогике и психологии. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления понятия, динамики, факторов, влияющих на развитие креативности, и практического воплощения этих знаний в практике обучения.

**Цель исследования** – определить специфику проявлений креативности детей младшего школьного возраста, обучающихся в различных дидактических системах.

**Объект исследования** – проявления креативности у младших школьников.

**Предмет исследования** – уровни креативности у младших школьников, обучающихся в различных дидактических системах.

**Гипотеза исследования:** обучающая система Л.В. Занкова способствует развитию креативности в младшем школьном возрасте.

**Задачи исследования:**

1. Изучить основные подходы в понимании феномена креативности в психологии.
2. Рассмотреть специфику проявлений креативности у младших школьников в условиях организованного обучения.
3. Проследить влияние обучающей системы Л. В. Занкова на развитие творческих способностей младших школьников.
4. Изучить уровень креативности у младших школьников, обучающихся по системе Л.В. Занкова и по программе «Школа России».
5. Проанализировать и обобщить результаты экспериментального исследования, разработать рекомендации.

**База проведения исследования:** МО СШ № 33 г. Мурманска.  
Испытуемые: учащиеся 1 «А» класса, обучающиеся по системе Л.В. Занкова (20 чел.), учащиеся 1 «Б» класса, обучающиеся по традиционной системе (20 чел.).

Креативность определяется как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, определенных видах деятельности, характеризовать личность в целом или отдельные ее стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность рассматривается как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, признается многомерным явлением.

Анализ исследований феномена креативности позволяет сделать следующие выводы:

1) отсутствуют определенные критерии оценки «творческого» (существуют подходы, которые берут за критерий создание нового продукта, а также реализацию человеком собственной индивидуальности, при этом вовсе не обязательно создание какого-то продукта);

2) природа феномена «творческой» не имеет единого объяснения: под этим понятием подразумевается и максимальное выражение интеллектуальных способностей, и признание самостоятельной творческой способности, и явление особого типа личности;

3) существуют различные подходы к рассмотрению творческой способности как врожденной (не изменяющейся характеристики) и как поддающейся изменениям (при этом развитие креативности осуществляется разными способами);

4) отсутствуют однозначно интерпретируемые понятия в этой области.

Задача развития у ребенка творческих способностей решается благодаря вооружению его способами деятельности, знакомству с принципом выполнения работы, созданию условий для выявления и расцвета его одаренности. Наиболее эффективный путь развития индивидуальных способностей лежит именно через приобщение школьников к продуктивной творческой деятельности. Учащиеся начальных классов легко включаются в творческую деятельность, если она вызывает живой интерес, удивление, радость познания, удовлетворенность деятельностью. Главное в творческой деятельности учащихся - процессуальная сторона, методы овладения знаниями. П.Я. Лернер показал, что учащиеся могут овладеть определенным опытом творческой деятельности, которая отвечает таким исторически сложившимся характеристикам, как осуществление ближнего и дальнего переноса знаний, умений и навыков в новую ситуацию, комбинирование и преобразование известных способов при решении новой проблемы,

видение новой проблемы в традиционной ситуации, создание принципиально нового подхода к объекту и т.д. Основное отличие творческой познавательной деятельности от воспроизводящей в обучении состоит в активизации познавательных способностей и творческих сил учащихся, в более глубоком проникновении в сущность изучаемых вопросов, в большей самостоятельности учащихся, в новизне их суждений и выводов

В современном российском образовании наиболее популярными являются традиционная система обучения «Школы России», система развивающего обучения Л.В. Занкова, система «Школа 2100» Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Достоинством традиционной системы является ее изученность, синтез лучших методов и приемов еще советской педагогики, патриотичность, доступность. Однако основным недостатком данной системы является слабое развитие творческого потенциала учащихся.

Обучение по системе Л.В. Занкова ориентировано на ученика с целью раскрыть его индивидуальность, творческие способности. Работа учащихся приобретает творческий характер, так как связана с поиском средств решения задачи. Обучающийся не только усваивает готовые представления и понятия, но и сам добывает информацию и с ее помощью строит свое представление о мире. Взаимоотношения учителя и учеников строятся на идеях педагогики сотрудничества, создания ситуации успеха для каждого школьника, включения обучающихся в диалог, дискуссию. Будучи ориентированной на достижение конечного позитивного результата, система Л.В. Занкова предполагает развитие всех компонентов психики - познавательного, эмоционального, мотивационного, волевого, коммуникативного, творческого.

С целью определения уровней креативности у младших школьников, обучающихся в различных дидактических системах, было проведено экспериментальное исследование, которое проводилось в 3 этапа: I - диагностика уровня креативности у детей младшего школьного возраста в начале систематического обучения; II – реализация программы развития креативности у младших школьников; III – анализ эффективности опытно-экспериментальной работы. База проведения исследования - СОШ № 33 г. Мурманска. В исследовании принимали участие ученики 1 «А» класса, обучающиеся по системе Л. Занкова (20 чел.), и 1 «Б» класса, обучающиеся по традиционной системе (20 чел.).

Для диагностики использовались следующие методики:

- 1) «Предложения», авторы Дж. Гилфорд, Е. Торренс. Цель: изучение продуктивности дивергентного мышления при операциях с символическим материалом.

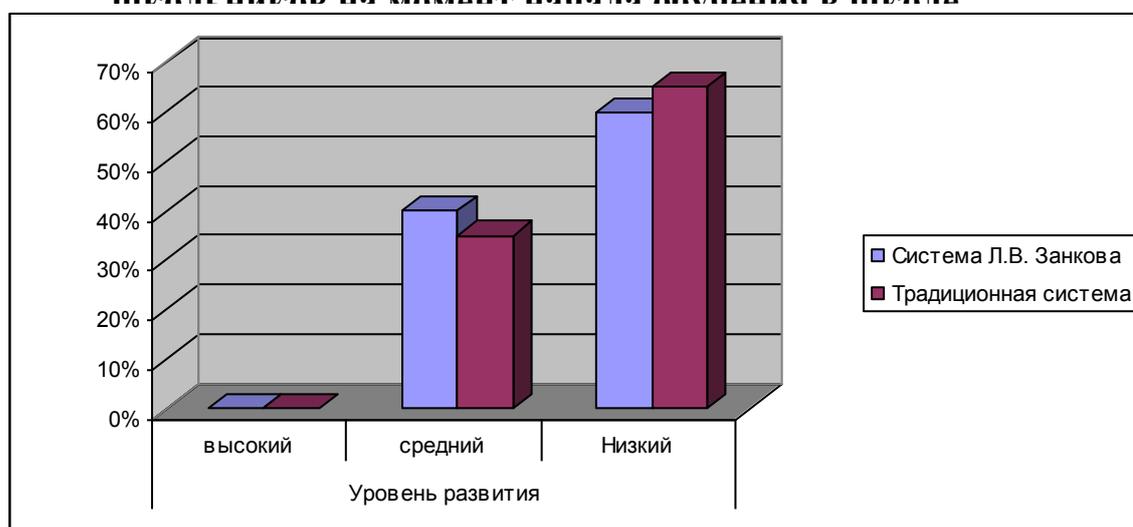
- 2) «Круги», автор Вартега. Цель: изучение уровня беглости, гибкости, оригинальности мышления.

3) «Составление изображений», автор Е. Туник. Цель: изучение уровня оригинальности рисунков.

В ходе диагностики на констатирующем этапе исследования были получены следующие данные. Среди детей, обучающихся по системе Л.В. Занкова, высокого уровня развития дивергентного мышления отмечено не было. В группе первоклассников, начавших обучение по традиционной системе, результатов, превышающих средние значения, не выявлено. Средний уровень развития дивергентного мышления у школьников из 1 «А» (система Л.В. Занкова) продемонстрировали 8 учеников (40 %), из 1 «Б» - 7 человек (35 %). Дети составляли предложения в соответствии с возрастной нормой от 4 до 5. Испытуемые, не придумавшие необходимого количества предложений, составили 60% (12 чел.) из 1 «А» (система Л.В. Занкова) и 65% (13 чел.) из 1 «Б» (традиционная система). Эти дети смогли придумать по 2–3 простых предложения, не отличающихся оригинальностью (про маму, дедушку, машину), использовали не три предложенные буквы, а две или одну (гистограмма 1).

Гистограмма 1.

**Уровень развития дивергентного мышления у младших школьников на момент начала обучения в школе**



Таким образом, уровень развития дивергентного мышления у детей, поступивших в первый класс, преимущественно низкий.

При оценке беглости мышления были получены следующие результаты. Значений, превышающих средние, достигли 8 школьников: 4 первоклассника, начавших обучение по системе Л.В. Занкова (20 %) и 4 – обучающихся по традиционной системе (20 %). Дети смогли придумать до 13 – 14 образов. Средних результатов добились 20 испытуемых: 9 первоклассников (45 %) из 1 «А» и 11 школьников (55 %) из 1 «Б». Среди испытуемых были учащиеся, которые не смогли

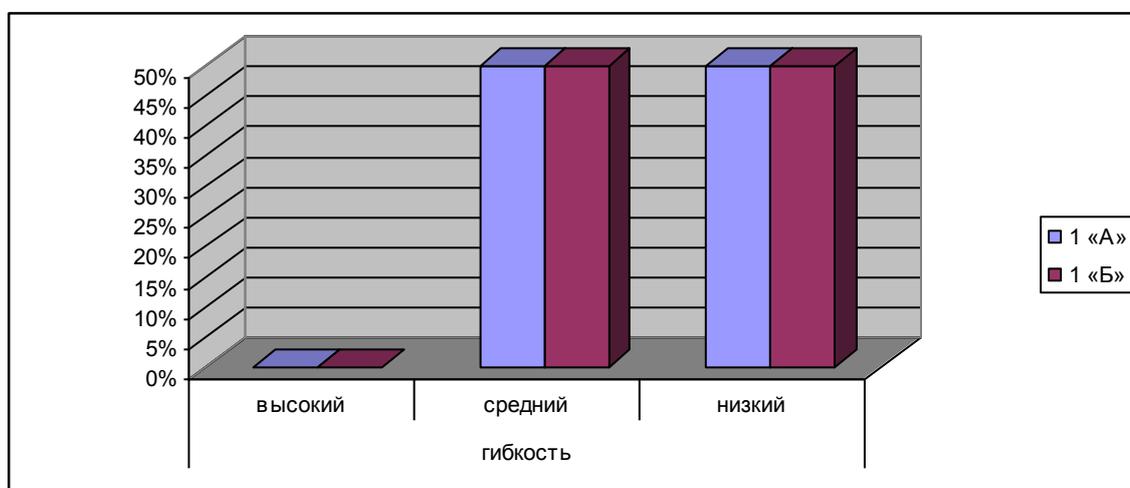
придумать больше 10 образов: 7 детей (35 %) из класса обучения «по Л.В. Занкову» и 5 первоклассников (25 %) из «традиционного» класса.

Исследование гибкости мышления школьников показало: значений, превышающих средние, и характеризующихся как высокий уровень, среди испытуемых двух классов не выявлено. Все используемые образы либо соответствовали средним значениям, либо были крайне бедны и неоригинальны. Средние результаты свойственны 20 испытуемым: 10 первоклассников (50 %) из «класса Л.В. Занкова» и 10 школьников (50 %) - из «традиционного». Дети использовали образы из классов хорошо знакомых предметов. Остальные 20 школьников (50 и 50% соответственно) не смогли придумать выразительные образы.

Сравнительные данные, характеризующие уровни креативного развития детей, поступивших учиться в школу, представлены в гистограммах 2, 3.

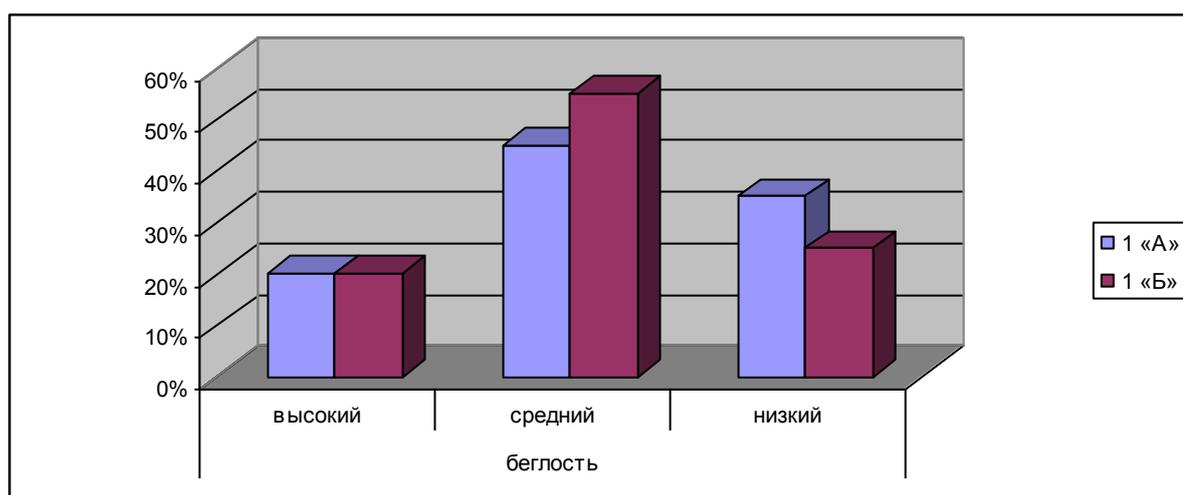
Гистограмма 2.

**Уровень развития беглости выполнения задания у детей 6-7 лет по данным первой серии эксперимента**



Гистограмма 3.

**Уровень развития гибкости мышления детей 6-7 лет на момент начала обучения по образовательной программе**



В серии исследования с помощью методики «Составление изображений» оценивались два показателя креативности – беглость и оригинальность изображений. Значения, превышающие средние показатели, продемонстрировали 8 школьников (10 %), по 4 человека (20 %) из каждого класса (результат выше 7 баллов). На их рисунках много повторяющихся мелких деталей, таких как окна у дома, много шариков у клоуна и т.д. Испытуемые справляются с инструкцией и рисуют 4 осмысленных объекта. Средние значения в диапазоне от 5 до 7 баллов характерны для 19 детей: 10 первоклассников (50 %) из «класса Занкова» и 9 (45 %) – из «традиционного» класса. Дети использовали основные фигуры для создания образа: круг для лица, квадрат для дома и т.д. В их рисунках было мало деталей, много ошибок (например, изображая клоуна, дети увлекались рисунком достоверной фигуры, забывая про инструкцию использовать только предлагаемый набор фигур). Низких значений (до 5 баллов) достигли 15 испытуемых: 7 школьников (35 %) из «класса Занкова», 8 детей (40 %) – из «традиционного» класса. В своих работах они изобразили мало деталей, многие не использовали все предложенные образы. Оценивая оригинальность изображений, можно выделить следующие уровни выполнения задания. Высоких результатов в 8 баллов достигли только 2 школьника, по одному (5 %) из каждого класса. Эти дети придумали оригинальные объекты и элементы изображений, отличающиеся оригинальностью. Создавать отдельные оригинальные элементы, но не новый образ, могут 12 первоклассников: 7 детей (35%) из «класса Занкова» и 5 первоклассников (25%) – из «традиционного» класса. Детей, чьи работы не отличались оригинальностью, в исследовании было 20 человек: 12 испытуемых (60 %) из 1 А класса и 14 (70 %) – из 1 Б (таблица 1).

Таблица 1.

**Уровни креативного развития детей 6-7 лет на момент начала обучения по образовательной программе**

	беглость			оригинальность		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
1 А	20 %	50 %	30 %	5 %	35 %	60 %
1 Б	20 %	45 %	35 %	5 %	25 %	70 %

Таким образом, уровень развития креативности у младших школьников в основном низкий. У 60 % испытуемых в каждом классе низкий уровень развития дивергентного мышления, у 50 % - низкий уровень развития гибкости мышления, способности к созданию нового, оригинального продукта.

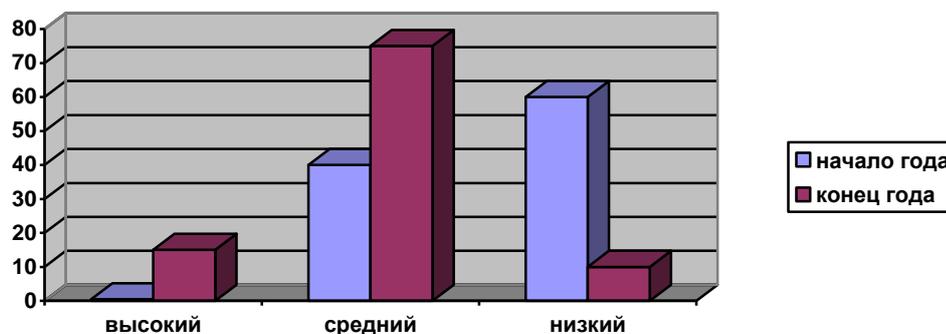
В ходе опытно-экспериментальной работы по развитию креативности у младших школьников были разработаны и проведены уроки по системе Л.В. Занкова с учащимися 1 А класса. В марте 2009 г. был осуществлен сравнительный анализ уровней креативности у детей,

обучающихся по системе Л.В. Занкова и программе «Школа России». В эксперименте участвовали 40 испытуемых: 20 учащихся 1 «А» класса и 20 учащихся 1 «Б» класса.

Диагностика уровня развития дивергентного мышления у младших школьников дала следующие результаты. У троих испытуемых (15%), обучающихся по системе Л.В. Занкова, был отмечен уровень выполнения задания выше средних норм (составили по 6 предложений, придумали не только существительные на заданную букву, но и прилагательные, наречия, глаголы, активно использовали знания, полученные на уроках). Средний уровень развития дивергентного мышления продемонстрировали 15 учеников (75 %). Дети составляли предложения в соответствии с возрастной нормой - от 4 до 5. Предложения в основном простые, состоящие из трех слов. Среди первоклассников были дети, которые не смогли придумать необходимого количества предложений, таких в классе было 2 человека (10 %). Они придумали по 2 – 3 простых предложения, не отличающихся оригинальностью, использовали не три предложенные буквы, а две или одну (гистограмма 4).

Гистограмма 4.

#### Уровни развития дивергентного мышления у детей, обучающихся по системе Л.В. Занкова



Таким образом, среди детей, обучающихся по системе Л.В. Занкова, большинство школьников имеет средний уровень развития дивергентного мышления. Но важно отметить, что в классе учатся дети, чей уровень развития выше средних данных. Количество детей с низким уровнем развития минимальное.

Оценивая беглость мышления испытуемых, получили следующие результаты: этот показатель креативности выше средних значений обнаружен у 3 школьников (15 %). Дети смогли преобразить от 13 до 14 кругов. Средних значений достигли 17 первоклассников (85 %). Школьников, не справившихся с заданием, не было. Уровень гибкости мышления выше средних значений продемонстрировали 3 испытуемых (использовали различные классы предметов, в рисунках изображены герои мультфильмов, посуда, элементы Вселенной, спортивные атрибуты, человек и др.). Эти рисунки были интересными, иногда веселыми и имели

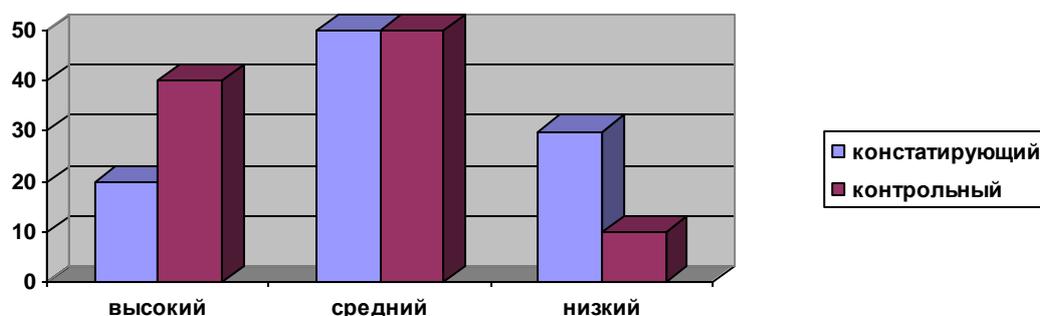
ярко выраженное авторское проявление. Средние значения уровня гибкости мышления продемонстрировали 15 человек (75%). В основном дети создавали стереотипные изображения. В ходе исследования выявлено 2 испытуемых (10%), которые не смогли набрать среднего количества классов предметов. Оригинальное изображение было отмечено только у одного испытуемого.

Таким образом, среди испытуемых, обучающихся по системе Л.В. Занкова, были отмечены следующие уровни развития креативности: высокий - у 15% школьников, средний – у 75 %, низкий - у 10 %.

Оценивая беглость выполнения задания при составлении изображений, необходимо подчеркнуть произошедшую динамику. Высоких показателей добились 8 детей (40%). В рисунках этих детей очень много мелких деталей, служащих украшением, дополнением, особым назначением. Средний уровень выполнения продемонстрировали 10 школьников (50%), эти дети набрали от 5 до 7 баллов. Испытуемых, у которых деталей мало, много ошибок и не использованы все предложенные образы - 2 человека (10 %) (гистограмма 5).

Гистограмма 5.

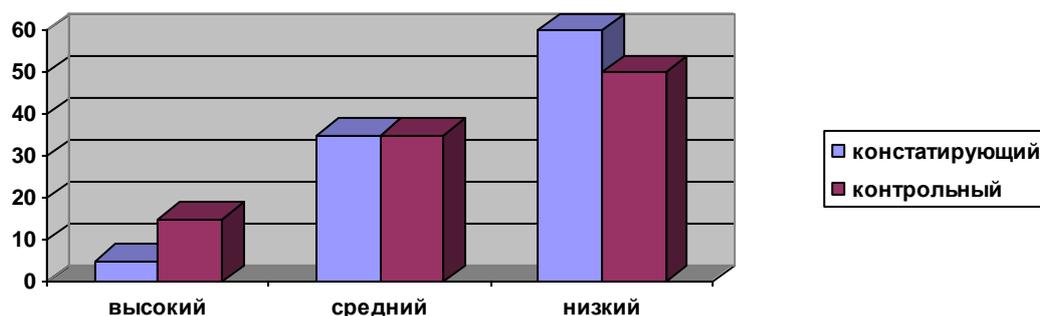
#### Уровни беглости выполнения задания в классе, обучающемся по системе Л.В. Занкова



Таким образом, по данным контрольного эксперимента среди первоклассников, обучающихся по системе Л.В. Занкова, к концу учебного года отмечена положительная динамика в развитии креативности (увеличилось количество детей, выполнивших задания на высоком уровне, и уменьшились показатели низкого уровня).

Умение создавать оригинальные изображения и использовать оригинальные детали на высоком уровне развито у 3 первоклассников (15%). Оригинальные детали, которые не используются другими школьниками, смогли придумать 7 детей (35%). У 10 человек (50%) образы были стандартными, оригинального выполнения не отмечено (гистограмма 6).

**Уровень оригинальности изображений испытуемых, обучающихся по системе Л.В. Занкова**



В рамках контрольного этапа эксперимента с помощью тех же методик была проведена диагностика уровня развития креативности у детей, обучающихся по системе «Школа России» (традиционной) (таблица 2).

Таблица 2.

**Сравнительные данные показателей уровня креативности у младших школьников, обучающихся по разным дидактическим системам**

	Серия № 1			Серия № 2						Серия № 3						
	Дивергентное мышление			Беглость			Гибкость			Оригинальность	Беглость			Оригинальность		
				1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
А	5	5	0	5	5		5	5	0	5	0	0	0	5	5	0
Б		0	0	5	5	0		0	0	0	0	0	0		5	0

Следовательно, согласно представленным в таблице данным, можно сделать вывод о том, что уровень развития креативности в 1 А классе, обучающемся по системе Л.В. Занкова, выше уровня развития креативности их ровесников из параллельного класса Б, обучающихся по традиционной системе.

Среди детей, обучающихся по системе Л.В. Занкова, есть школьники, чей уровень креативного развития превышает средние значения. Дети творчески подходят к заданиям, при их выполнении активно пользуются знаниями, полученными на уроках. Был отмечен единственный ребенок в эксперименте, работы которого являются уникальными и оригинальными. Подобных детей в параллельном классе, обучающемся по традиционной системе, не было. Детей, чьи результаты соответствуют возрастным нормам развития дивергентного мышления, в 1 А классе больше. Среди школьников, обучающихся по традиционной системе, средних значений достигает только половина испытуемых. В

первом Б классе половина детей (50 %) имеет низкий уровень развития креативности. Предложенные задания вызывали у них затруднения, их результаты отличались стандартностью. Подобные дети были и в 1 А классе, но их количество меньше – 10 %.

На основании расчетов экспериментальной части работы была построена таблица для сопоставления данных (таблица 3).

Таблица 3.

**Расчет критериев при сопоставлении групп до формирующего эксперимента и после формирующего эксперимента**

	Есть эффект			Нет эффекта			Суммы
	Кол-во испытуемых	доля		Кол-во испытуемых	доля		
До формирующего эксперимента	2	10%	А	18	90%	Б	20
После проведения формирующего эксперимента	8	40%	В	12	60%	Г	20
Суммы	10			30			40

$$\varphi_1(10\%) = 0,644$$

$$\varphi_2(40\%) = 1,369$$

$$\varphi^*_{эмп} = (1,369 - 0,644) * \sqrt{20 * 20 / 20 + 20} = 0,725 * 10 = 7,25$$

$$\varphi_{кр} = 2,91 (p \leq 0,05)$$

$$1,64 (p \leq 0,01)$$

$$\varphi^*_{эмп} > \varphi_{кр}$$

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что обучающая система Л.В. Занкова способствует развитию креативности в младшем школьном возрасте, подтвердилась.

## **Проявление гиперактивности детей младшего школьного возраста**

Работая в школе, психологи встречаются с разнообразными запросами клиентов. Очень часто причиной обращения к психологу становится чрезмерная двигательная активность ребенка, непоседливость, импульсивность, неумение сосредоточиться на выполнении одного дела. Все эти признаки характеризуют гиперактивное поведение. Дети, отличающиеся гиперактивным поведением, часто вызывают нарекания со стороны учителей в школе, так как на уроках, не умея ждать своей очереди, выкрикивают; не дослушав вопроса, или дают первый пришедший в голову ответ; не умеют сосредоточиться на выполнении задания. Часто такие дети становятся инициаторами ссор и драк, поскольку не только очень подвижны, но и часто неловки и даже неуклюжи, поэтому нередко задевают, толкают, роняют окружающие предметы, а в силу своей импульсивности не всегда могут конструктивно разрешить возникшую ситуацию.

Своим поведением гиперактивные расторможенные дети возбуждают класс, затрудняя проведение учебных занятий. По данным разных авторов гиперактивное поведение встречается довольно часто: от 2 до 20% учащихся характеризуются чрезмерной подвижностью, расторможенностью. Среди детей с расстройством поведения медики выделяют особую группу страдающих незначительными функциональными нарушениями со стороны центральной нервной системы. Эти дети мало чем отличаются от здоровых, разве что повышенной активностью.

Интерес к данной проблеме не убывает, поскольку если 8-10 лет назад таких детей в классе было по одному - два, то сейчас - до пяти человек и более. И.П. Брызгунов [1] отмечает, что если в конце 50-х годов публикаций на эту тему было порядка 30, то в 1990 году их число возросло до 7000. В этом заключается актуальность нашей работы.

**Цель исследования** заключается в изучении проявлений гиперактивности у детей младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать и систематизировать теоретические источники по рассматриваемой проблеме.
2. Изучить специфику проявления гиперактивности в младшем школьном возрасте в психолого-педагогической литературе.
3. Изучить экспериментальным способом проявления гиперактивности учащихся начальной школы.

4. Разработать систему психокоррекционных занятий с гиперактивными детьми младшего школьного возраста и реализовать её на практике.
5. Оценить эффективность влияния специально разработанных коррекционных занятий на гиперактивность детей младшего школьного возраста.

**Объект исследования** – гиперактивность у детей.

**Предмет исследования** – процесс психокоррекции гиперактивности у детей младшего школьного возраста.

В основу нашей работы легли теории В. Тржесоглава об избытке двигательной активности, Е.М. Мостюковой, Г.В. Грибановой о генетической природе гиперкинетического синдрома, теория Лютовой Е.К., Мониной Г.Б. о минимальных мозговых дисфункциях.

Исследование проводилось на базе прогимназии №24 и гимназии №7 г. Мурманска. В исследовании принимали участие учащиеся 1Б класса прогимназии №24 – 11 человек и учащиеся 1А класса гимназии №7 – 11 человек, принцип выбора – по результатам первичной диагностики на основе внешнего наблюдения классным руководителем и педагогом-психологом. Затем на основе психодиагностического исследования по выявлению гиперактивности у учащихся 1Б класса была сформирована экспериментальная группа, а из учащихся 1А – контрольная. Контрольная группа – учащиеся в возрасте 7-8 лет, 11 человек, из них мальчиков – 4, девочек – 7. Экспериментальная группа – учащиеся в возрасте 7-8 лет, 11 человек, из них мальчиков – 3, девочек – 8.

Использовались следующие методы исследования: методы сбора эмпирической информации – наблюдение, беседа, диагностический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), психокоррекционные методы; методы обработки полученных данных – качественный, количественный анализ, методы статистической обработки полученных экспериментальных данных.

В исследовании использовались следующие методики: Тест Тулуз-Пьерона (модификация Л.А. Ясюковой); Гештальт-тест Л. Бендер; Методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина; Схема наблюдения за ребенком П. Бейкера и М. Алворда; Анкета «Признаки импульсивности».

**Гипотезы исследования:** уровень гиперактивности у младших школьников будет снижен, если: проводить коррекционное воздействие на развитие внимания, самоконтроля и усидчивости с нагрузкой на одну функцию с постепенным переходом к коррекции двух функций одновременно в различных сочетаниях (внимание + усидчивость, внимание + сдержанность, усидчивость + сдержанность) и к комплексной, триединой коррекции.

С помощью теста Тулуз-Пьерона можно надежно замерить скоростные характеристики психических процессов, а также объем и

качество произвольного внимания (концентрация, устойчивость, распределение, переключение), нарушения внимания, имеющие нейрофизиологическую основу (ММД). Тест Тулуз-Пьерона дает информацию и более общих характеристиках работоспособности, таких как вработываемость, утомляемость, продолжительность цикла устойчивой работоспособности, периодичность отвлечений и перепадов в скорости работы. Тест также позволяет выявить особенности отклонений в функционировании мозга (или тип ММД) для оптимизации последующей коррекционной работы с ребенком.

Диагностика проводится следующим образом: на доску перерисовываются квадратики-образцы и часть тренировочной строки, с которыми происходит устная работа. Затем дети на своем бланке на тренировочной строке пробуют делать самостоятельно. После выполняются 10 строчек с заданием на время, при этом на каждую строчку дается 1 минута. Обработка результатов тестирования осуществляется с помощью наложения на бланк ключа, изготовленного из прозрачного материала. Для каждой строчки подсчитывается общее количество обработанных квадратиков и количество ошибок. Обязательным является расчет двух показателей: скорость выполнения теста и точность выполнения теста. Уровень развития определяется путем сравнения количественных значений у данного ребенка с нормативными данными.

### 2. Гештальт-тест Л. Бендер[7].

Эта методика предназначена для оценки уровня развития способности к пространственной организации визуального стимульного материала и зрительно – моторной координации.

Тест включает 9 оригинальных фигур Вертхеймера. Испытуемому предлагается скопировать эти фигуры на лист бумаги формат А4, дается простой карандаш и резинка. Карточки предъявляются в определенном порядке, временные ограничения на выполнение теста отсутствуют, фигуры не нужно убирать до тех пор, пока испытуемый не закончит копирование. Результаты копирования ребенком каждой конкретной фигуры интерпретируются качественным анализом (использование таблиц возрастных норм), и количественным анализом (система бальной оценки).

### 3. Методика «Графический диктант» [2].

Методика направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по указанию взрослого. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клетку с нанесенными на нем четырьмя точками. Пример узора приводится на доске. Затем дети под диктовку начинают рисовать тренировочный узор. На самостоятельное продолжение узора дается полторы-две минуты. Таким же образом диктуются остальные узоры. Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих узоров

оценивается порознь выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка выставляется от 0 до 4 баллов. Затем выводится итоговая оценка за работу под диктовку и за самостоятельное продолжение. После итоговые оценки суммируются, давая суммарный балл, который может колебаться в пределах от 0 до 16 баллов.

4. Схема наблюдения за ребенком П. Бейкера и М. Алворда [3].

Схема наблюдения была разработана американскими психологами П. Бейкер и М. Алворд, которые предлагают выявлять гиперактивность у ребенка по следующим критериям: дефицит активного внимания (7 признаков), двигательная расторможенность (4 признака), импульсивность (6 признаков). Если проявляются хотя бы шесть из перечисленных признаков, педагог может предположить (но не поставить диагноз!), что ребенок, за которым он наблюдает, гиперактивен. Эта схема наблюдения была предложена классному руководителю.

5. Анкета «Признаки импульсивности» [5].

Анкета «Признаки импульсивности» разработана для педагогов, не содержит специальных медицинских и психологических терминов, и поэтому не вызовет трудностей при ее заполнении и интерпретации. Анкета состоит из 20 вопросов, на которые нужно ответить «да – нет».

Для получения объективных данных необходимо, чтобы 2—3 взрослых человека, хорошо знающих ребенка, оценили уровень его импульсивности с помощью данной анкеты. Следует суммировать все баллы и найти среднее значение. Результат 15—20 баллов свидетельствует о высокой импульсивности, 7 — 14 — о средней, 1 — 6 баллов — о низкой. Данная анкета была предложена классному руководителю и родителям.

На этапе констатирующего эксперимента проведено психодиагностическое исследование по выявлению гиперактивных учащихся 1Б класса прогимназии №24 и 1А класса гимназии №7, на основе которого была сформирована контрольная и экспериментальная группы.

В результате первичной диагностики экспериментальной группы были получены следующие результаты: (таблица 1).

Таблица 1.

№	Имя	Тулуз-Пьерон		Л. Бендер	Граф. Диктант	Схема наблюдения	Анкета
		V	K				
1	Алина М.	1п 15,2	1п 0,624	2сл	3ср 11	10	12ср
2	Анастасия Г.	2сл 25,5	3ср 0,941	2сл	1н 5	10	18ср
3	Вероника С.	5в 49	1п 0,684	3ср	3ср 13	13	18ср
4	Герман С.	1п 8,6	1п 0,426	3ср	2нср 10	13	14ср
5	Михаил Б.	3ср 33,2	1п 0,810	2сл	2нср 9	6	21ср
6	Михаил М.	3ср 28,8	3ср 0,924	3ср	4в 15	10	38в
7	Нелли Ш.	5в 60	3ср 0,945	2сл	1н 7	8	15ср
8	Полина И.	3ср 31,6	1п 0,813	2сл	2нср 9	10	9н
9	Полина С.	4х 43,4	1п 0,876	2сл	1н 7	6	7н
10	Софья Ч.	3ср 34,7	2сл 0,902	2сл	3ср 12	8	21ср
11	Юлия Ч.	4х 44,2	2сл 0,910	2сл	3ср 12	7	15ср

Для большей наглядности представим результаты в процентном виде (таблицы 2,3,4) и в гистограммах (гистограммы 1,2,3):

Таблица 2.

Уровень	Скорость переработки информации	Внимательность	Зрител.-моторная координация
патологии	18%	55%	
слабый	10%	18%	73%
средний	36%	27%	23%
хороший	18%		
высокий	18%		

Таким образом, можно отметить преобладание средних скоростных характеристик (36% - 4 чел.), внимательности в зоне патологии (55% - 5чел.) и слабого уровня зрительно-моторной координации (73% - 8 чел.).

Гистограмма 1.

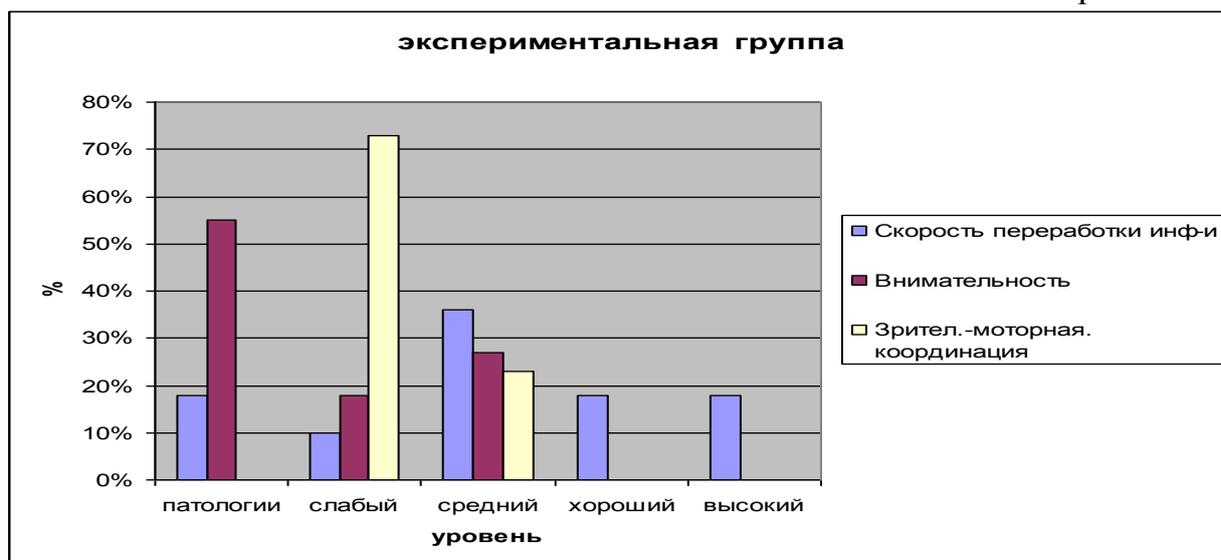
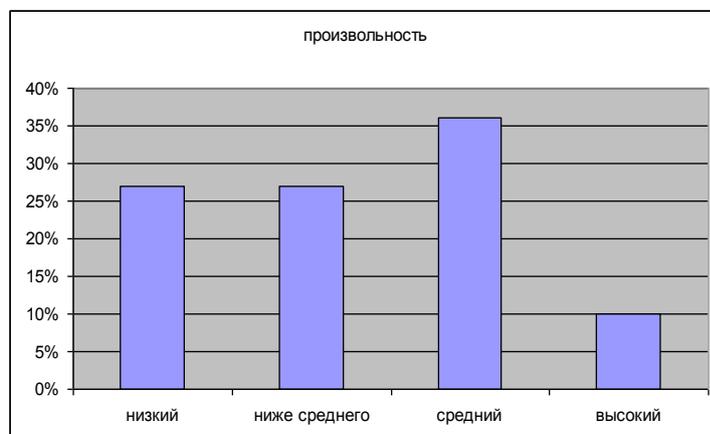


Таблица 3.

Гистограмма 2.

уровень	произвольность
низкий	27%
ниже среднего	27%
средний	36%
высокий	10%

По уровню произвольности можно наблюдать равные значения на низком уровне и на уровне ниже среднего: по 27% (3 чел.).

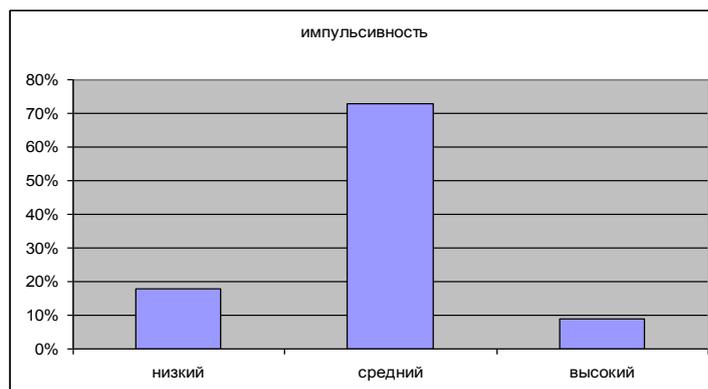


Наибольшие значения на среднем уровне – 36% (4 чел.).

Таблица 4.

уровень	импульсивность
низкий	18%
средний	73%
высокий	9%

По показателям импульсивности наибольшее количество испытуемых попадают в среднюю зону импульсивности – 73%.



Итак, видно, что у большинства детей наблюдается средний уровень импульсивности (73% - 8 чел.) в сочетании с уровнем внимательности в зоне патологии (55% - 5 чел.) (ММД не выявлено) и слабым уровнем зрительно-моторной координации (73% - 8 чел.). При этом у большинства учащихся диагностируется хорошая и средняя скорость переработки информации. По результатам наблюдения классным руководителем были выявлены все компоненты гиперактивности.

В результате первичной диагностики контрольной группы были получены следующие результаты (таблица 5):

Таблица 5.

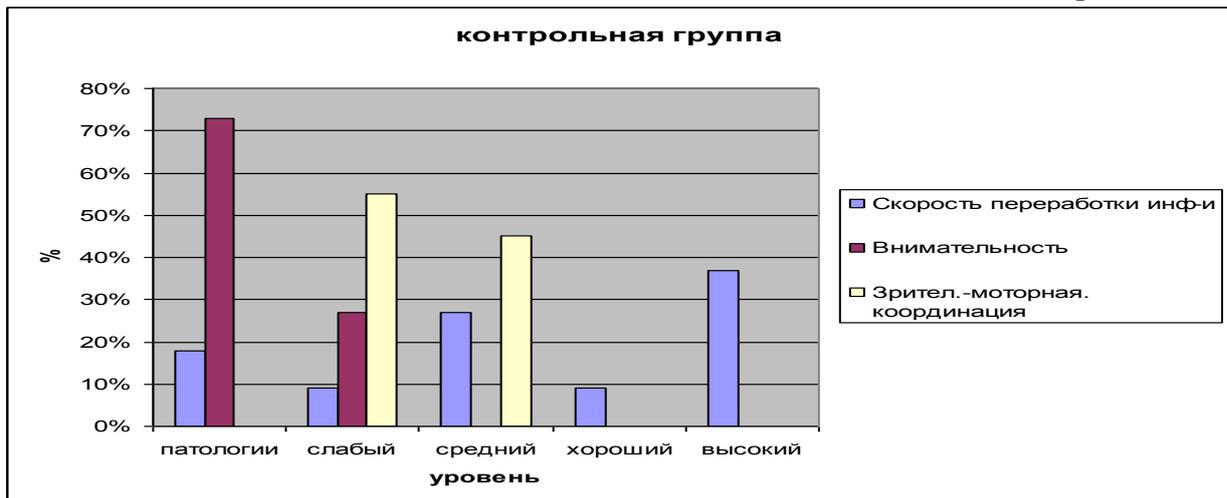
№	Имя	Тулуз-Пьерон		Л. Бендер	Гр. Диктант	Схема наблюдения	Анкета
		V	K				
1	Андрей А.	5в 56,2	1п 0,874	3ср	4в 15	10	12 ср
2	Вика Л.	3ср 27,7	1п 0,856	2сл	4в 14	13	10 ср
3	Есения Д.	5в 47,3	3ср 0,937	2сл	4в 14	13	24 ср
4	Каролина К.	5в 47,9	1п 0,839	2сл	4в 15	14	16 в
5	Кристина Н.	2сл 19,5	1п 0,6	2сл	3ср 13	6	13 ср
6	Максим М.	1п 12,1	1п 0,818	3ср	3ср 13	10	10 ср
7	Марина Л.	4х 36,8	1п 0,641	3ср	4в 16	5	9 н
9	Слава К.	1п 8,8	1п 0,852	2сл	1н 6	16	28 в
10	Сергей Г.	5в 48,8	3ср 0,936	2сл	4в 16	7	22 ср
11	Таня М.	3ср 29,3	3ср 0,925	3ср	4в 16	12	12 ср
12	Яна Л.	3ср 32,1	1п 0,885	3ср	4в 16	9	23 ср

Представим результаты в процентном виде (таблицы 6, 7, 8) и в наглядном (гистограммы 4, 5, 6):

Таблица 6.

уровень	Скорость переработки информации	Внимательность	Зрител.-моторная координация
патологии	18%	73%	
слабый	9%	27%	55%
средний	27%		45%
хороший	9%		
высокий	37%		

Гистограмма 4.



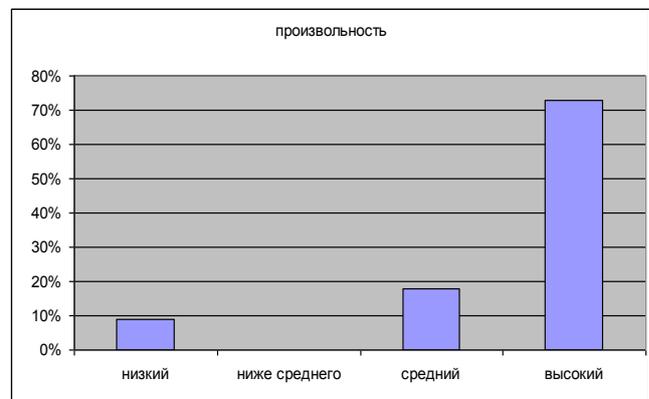
Таким образом, можно отметить преобладание высоких скоростных характеристик (36% - 4 чел.), внимательности в зоне патологии (73% - 8чел.) и среднего уровня зрительно-моторной координации (55% - 6 чел.).

Гистограмма 5.

Таблица 7.

уровень	произвольность
низкий	9%
ниже среднего	-
средний	18%
высокий	73%

По уровню произвольности можно наибольшие значения на высоком уровне –73% (8 чел.).



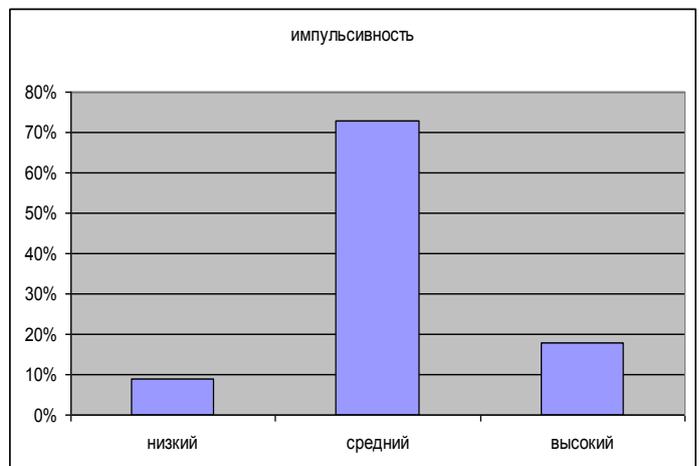
Гистограмма 6.

Таблица 8.

уровень	импульсивность
низкий	9%
средний	73%
высокий	18%

По показателям импульсивности наибольшее количество испытуемых попадают в среднюю зону импульсивности – 73% (8 чел.).

Итак, можно наблюдать, что у большинства детей наблюдается средний уровень импульсивности (73% - 8 чел.) в сочетании с уровнем внимательности в зоне патологии (73% - 8 чел) (ММД не выявлено) и слабым уровнем зрительно-моторной координации(55% - 5 чел.). При этом



у большинства учащихся диагностируется высокая и средняя скорость переработки информации. По результатам наблюдения классным руководителем были выявлены все компоненты гиперактивности.

Исходя из вышеизложенного, дети нуждаются в целенаправленной и планомерной психологической коррекции. В первой главе уже отмечалось, что низкий уровень внимательности, импульсивность отрицательно влияет на развитие ребенка и на результативность его деятельности. Поэтому необходимость коррекции гиперактивности не вызывает сомнений.

На этапе формирующего эксперимента с целью коррекции гиперактивности у учащихся была разработана и проведена психокоррекционная программа. Коррекционная программа включает в себя диагностический, установочный, коррекционный и оценочный блоки. Собственно коррекционный блок состоит из 12 занятий, составленных с учетом основных принципов психокоррекции, и отражающий в себе основные направления коррекционной работы, а так же методы и приемы, которые подробно рассмотрены в теоретической части работы.

#### Этапы групповой психокоррекции.

Этапы	Цели, задачи	Упражнения
I. Ориентировочный	Формирование доверительных отношений. Настрой учеников на совместную работу, снятие первоначальной настороженности, контроль двигательной активности.	«Давайте поздороваемся», «Жучок», «Передай мяч», «Смеяться запрещается», «Графический диктант», «Штриховка», «Слушай хлопки».
II. Реконструктивный	Развитие слабых функций. Развитие внимания, контроль двигательной активности, контроль импульсивности.	«Путешествие на облаке», «Крошечные друзья», «Черепашка», «Камень мудрости», «Морские волны», «Снеговик и матрешки», «Тряпичная кукла и солдат», «Птенцы», «Запретная цифра», «Я помогаю другим», «Речка», «Разрывание бумаги», «Летает – не летает», «Смеяться запрещается», «Что нового», «Путешествие на облаке», «Раскрась фигуры», «Замри».
III. Закрепляющий	Закрепление полученных навыков.	«Запрещенное движение», «Расставь знаки», «В магазине зеркала», «Говори!», «Хрюшки», «Гусеница», «Тряпичная кукла и солдат», «Слушай хлопки», «Разведчики».

В программу вошли упражнения направленные на развитие внимания, произвольности, координации движения, снижения импульсивности, релаксацию, эмоционально-личностную сферу.

Целью психокоррекционной программы является постепенное устранение симптомокомплекса гиперактивности, повышения уровня внимания, формирование навыков самоконтроля. Важно отметить, что коррекция сочетала в себе элементы приемов и упражнений из разных направлений коррекционной работы.

В программе используются такие формы работы как коммуникативный тренинг, работа в группе, индивидуальная работа. Во время проведения занятий по данной программе используются следующие методы работы: ролевые игры, корректурные пробы, беседы; дискуссии, упражнения на релаксацию, разминки (подвижные игры).

Занятия проводились в прогимназии №24 с экспериментальной группой во второй половине дня в течение 5 месяцев (ноябрь 2007-март 2008г.). Продолжительность одного занятия 35 минут, исходя из возрастных особенностей. Каждое занятие состоит из трех основных частей: вводной (разминка или разогрев), основной (или рабочее время) и завершающей. Всего было проведено 12 занятий.

Исходя из особенностей коррекции гиперактивного поведения, экспериментальная группа была разделена на 3 подгруппы (3 по 3 человека и 1 по 2). Занятия с каждой подгруппой проходили по одинаковой программе (занятия №№1-4) раз в неделю. Затем 4 подгруппы были объединены до двух, по 6 и 5 человек. С ними также было проведено 4 занятия (занятия №№5-8) раз в неделю. Третий этап коррекционной программы предполагал проведение занятий со всей экспериментальной группой (занятия №№9-12) раз в неделю, но в связи с трудностью реализации подобного на практике была продолжена работа с двумя подгруппами раз в неделю.

На этапе контрольного эксперимента проведена вторичная диагностика контрольной и экспериментальной групп с целью изучения динамики гиперактивности и оценки эффективности коррекционной работы.

Проследим динамику изменения показателей до и после проведения коррекционной программы в контрольной и экспериментальной группах, представим полученные результаты в виде графиков.

В результате вторичной диагностики в экспериментальной группе были получены следующие результаты (таблица 8):

Таблица 8.

Результаты исследования после проведения коррекционной программы.

№	Имя	Тулуз-Пьерон		Л. Бендер		Гр. Диктант		
		V	К					
1	Алина М.	4х	37,3	1п	0,885	4х	3ср	11
2	Анастасия Г.	3ср	30,4	3ср	0,941	2с	4в	16
3	Вероника С.	5в	56,7	3ср	0,910	2с	4в	14
4	Герман С.	4х	42,4	3ср	0,943	2с	4в	15
5	Михаил Б.	3ср	35,3	3ср	0,907	2с	3ср	12
6	Михаил М.	5в	49,1	5в	0,984	3ср	4в	14
7	Нелли Ш.	5в	60	4х	0,963	2с	3ср	12
8	Полина И.	5в	51,8	4х	0,976	2с	3ср	11
9	Полина С.	5в	45,9	4х	0,972	4х	3ср	12
10	Софья Ч.	3ср	33,9	4х	0,971	3ср	4в	13
11	Юлия Ч.	5в	52,7	4х	0,972	2с	4в	14

Для наглядности представим результаты в процентном виде (таблица 9):

Таблица 9.

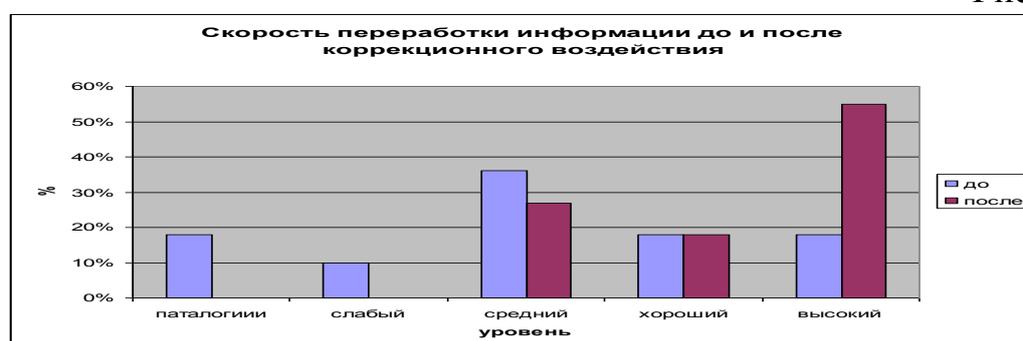
уровень	Скорость переработки информации	Внимательность	Зрител.-моторная координация
патологии		9%	
слабый			64%
средний	27%	37%	18%
хороший	18%	45%	18%
высокий	55%	9%	

Для большей наглядности сравним результаты до и после психокоррекционной работы в таблице №10 и на гистограммах 7, 8.

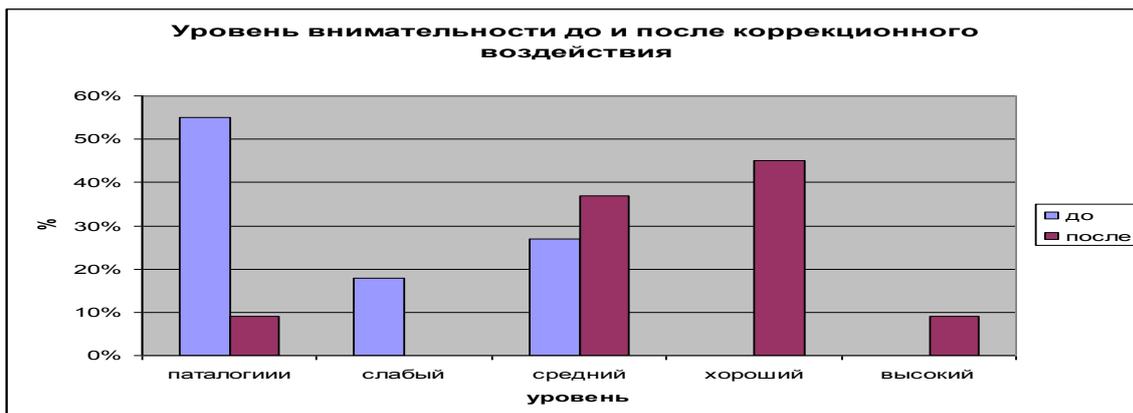
Таблица 10.

№	Имя	Тулуз-Пьерон				Л. Бендер		Гр. Диктант	
		V		К		до	после	до	после
		до	после	до	после				
1	Алина М.	1п 15,2	4х 37,3	1п 0,624	1п 0,885	2с	4х	3ср 11	3ср 11
2	Анастасия Г.	2сл 25,5	3ср 30,4	3ср 0,941	3ср 0,941	2с	2с	1н 5	4в 16
3	Вероника С.	5в 49	5в 56,7	1п 0,684	3ср 0,910	3ср	2с	3ср 13	4в 14
4	Герман С.	1п 8,6	4х 42,4	1п 0,426	3ср 0,943	3ср	2с	2нср 10	4в 15
5	Михаил Б.	3ср 33,2	3ср 35,3	1п 0,810	3ср 0,907	2с	2с	2нср 9	3ср 12
6	Михаил М.	3ср 28,8	5в 49,1	3ср 0,924	5в 0,984	3ср	3ср	4в 15	4в 14
7	Нелли Ш.	5в 60	5в 60	3ср 0,945	4х 0,963	2с	2с	1н 7	3ср 12
8	Полина И.	3ср 31,6	5в 1,8	1п 0,813	4х 0,976	2с	2с	2нср 9	3ср 11
9	Полина С.	4х 43,4	5в 45,9	1п 0,876	4х 0,972	2с	4х	1н 7	3ср 12
10	Софья Ч.	3ср 34,7	3ср 33,9	2сл 0,902	4х 0,971	2с	3ср	3ср 12	4в 13
11	Юлия Ч.	4х 44,2	5в 52,7	2сл 0,910	4х 0,972	2с	2с	3ср 12	4в 14

Гистограмма 7.



Гистограмма 8.



Показатели скорости до и после коррекционного воздействия изменились:

- уровни слабый 18% (2 чел.) и паталогии 10% (1 чел.) снизились до нуля;
- средний снизился с 36% (4 чел.) до 27% (3 чел.);
- хороший остался прежним 18% (2 чел.);
- высокий повысился с 18% (2 чел.) до 55% (6 чел.) за счет снижения среднего, слабого и уровня паталогии.

Метод математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона [4] подтвердил наличие существенных сдвигов, что свидетельствует о повышении скоростных характеристик на уровне значимости  $\geq 99\%$ .

Показатели внимательности:

- уровень паталогии снизился 55% (6 чел.) до 9% (1 чел.);
- слабый уровень снизился с 18% (2 чел.) до 0%;
- средний повысился 27% (3 чел.) до 37% (4 чел.);
- появились хороший 45% (5 чел.) и высокий 9% (1чел.) уровни.

Изменения показателя внимательности внутри экспериментальной группы значимы, их статистическую достоверность (99%) подтверждают результаты математической обработки данных экспериментального исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Гистограмма 9.



Показатели зрительно-моторной координации:

- слабый уровень снизился с 73%(8 чел.) до 64%(7 чел.);
- средний 27% (3 чел.) до 18% (2 чел.);
- появился хороший уровень 18% (2 чел.) за счет снижения показателей двух предыдущих.

Гистограмма 10.



Показатели произвольности и самостоятельности: уровни слабый 27% (3 чел.) и ниже среднего 27% (3 чел.) снизились до нуля; за их счет повысились средний уровень (с 36% до 45%, с 4 до 5 чел. соответственно) и высокий (с 10% до 55%, с 1 чел. до 6 чел.).

Результаты математической обработки данных с использованием Т-критерия Вилкоксона [4] до и после коррекционного воздействия по методике «Графический диктант» также показывают, что изменения достоверны на достаточном уровне значимости (99%).

Как показывают приведенные выше данные, в экспериментальной группе повысился уровень внимания как один из критериев гиперактивности, при этом скоростные характеристики не только не были потеряны, но и возросли.

Повысились показатели зрительно-моторной координации и произвольности, что также свидетельствует и снижении гиперактивности. Изменения показателей внутри экспериментальной группы находятся на достаточном уровне значимости, их статистическую достоверность (99%) подтверждают результаты математической обработки данных экспериментального исследования.

В результате вторичной диагностики в контрольной группе были получены следующие результаты (таблица 12):

Таблица 12.

## Результаты вторичного исследования.

№	Имя	Тулуз-Пьерон		Л. Бендер	Гр. Диктант
		V	K		
1	Андрей А.	5в 60	4х 0,96	3ср	2нср 8
2	Вика Л.	5в 51,1	1п 0,829	2сл	2нср 9
3	Есения Д.	5в 47,6	3ср 0,922	3ср	2нср 8
4	Каролина К.	5в 60	3ср 0,922	3ср	2нср 10
5	Кристина Н.	1п 18,8	1п 0,755	2сл	2нср 8
6	Максим М.	1п 13,1	4х 0,969	2сл	3ср 13
7	Марина Л.	5в 48,1	4х 0,960	3ср	4в 16
8	Слава К.	3ср 32,5	3ср 0,908	3ср	2нср
9	Сергей Г.	5в 60	1п 0,853	3ср	4в 14
10	Таня М.	5в 45	1п 0,887	4х	2нср 8
11	Яна Л.	4х 44,1	3ср 0,927	3ср	3ср 12

Для наглядности представим результаты в процентном виде (таблица 13):

Таблица 13.

уровень	Скорость переработки информации	Внимательность	Зрител.-моторная координация
патологии	18%	36%	
слабый			27%
средний	9%	36%	64%
хороший	9%	28%	9%
высокий	64%		

Для большей наглядности сравним результаты до и после психокоррекционной работы в сводной таблице №14 и на гистограммах.

Таблица 14.

№	Имя	Тулуз-Пьерон				Л. Бендер		Гр. Диктант	
		V		K		до	после	до	после
		до	после	до	после				
1	Андрей А.	5в 56,2	5в 60	1п 0,874	4х 0,96	3ср	3ср	4в 15	2нср 8
2	Вика Л.	3ср 27,7	5в 51,1	1п 0,856	1п 0,829	2сл	2сл	4в 14	2нср 9
3	Есения Д.	5в 47,3	5в 47,6	3ср 0,937	3ср 0,922	2сл	3ср	4в 14	2нср 8
4	Каролина К.	5в 47,9	5в 60	1п 0,839	3ср 0,922	2сл	3ср	4в 15	2нср 10
5	Кристина Н.	2сл 19,5	1п 18,8	1п 0,6	1п 0,755	2сл	2сл	3ср 13	2нср 8
6	Максим М.	1п 12,1	1п 13,1	1п 0,818	4х 0,969	3ср	2сл	3ср 13	3ср 13
7	Марина Л.	4х 36,8	5в 48,1	1п 0,641	4х 0,960	3ср	3ср	4в 16	4в 16
8	Слава К.	1п 8,8	3ср 32,5	1п 0,852	3ср 0,908	2сл	3ср	1н 6	2нср
9	Сергей Г.	5в 48,8	5в 60	3ср 0,936	1п 0,853	2сл	3ср	4в 16	4в 14
10	Таня М.	3ср 29,3	5в 45	3ср 0,925	1п 0,887	3ср	4х	4в 16	2нср 8
11	Яна Л.	3ср 32,1	4х 44,1	1п 0,885	3ср 0,927	3ср	3ср	4в 16	3ср 12

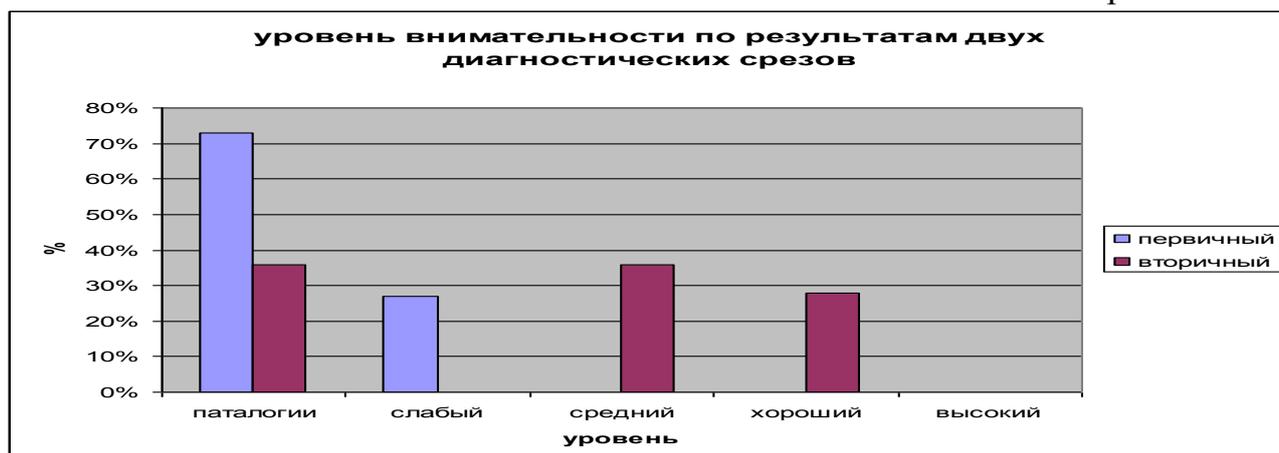


Гистограмма 11.

Показатели скорости по результатам первичной и вторичной диагностик: уровень патологии остался таким же 18% (2 чел.); слабый уровень исчез; средний уровень понизился с 27% (3 чел.) до 9% (1 чел.); хороший уровень остался таким же 9% (1 чел.); высокий уровень повысился за счет исчезновения слабого и снижения среднего (с 37% (4 чел.) до 64%(7 чел.)).

Эти результаты являются статистически значимыми по данным математической обработки по Т-критерию Вилкоксона [4] на низшем уровне значимости (95%).

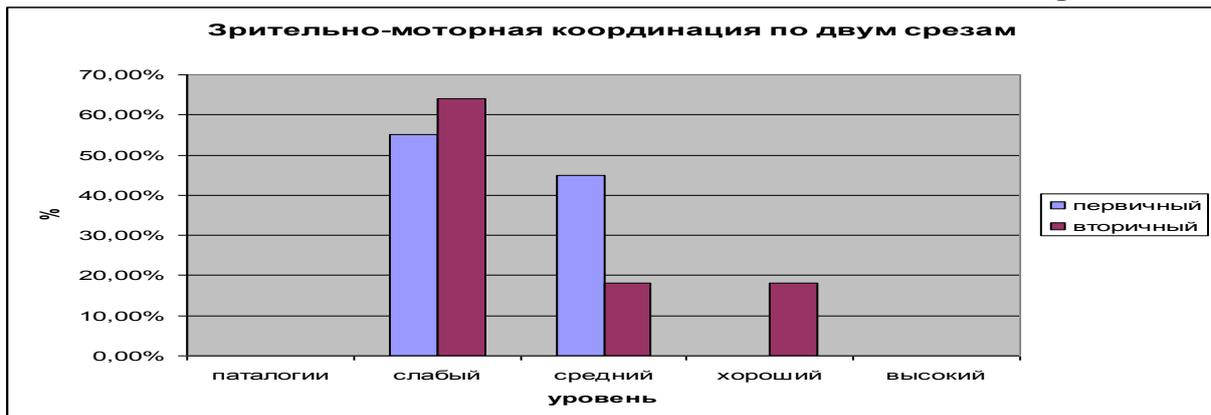
Гистограмма 12.



Показатели внимательности: уровень патологии снизился с 73% (8 чел.) до 36% (4 чел.); слабый уровень снизился с 27% (3 чел.) до 0%; появился средний 36% (4 чел.) и хороший 27% (3 чел.) уровни.

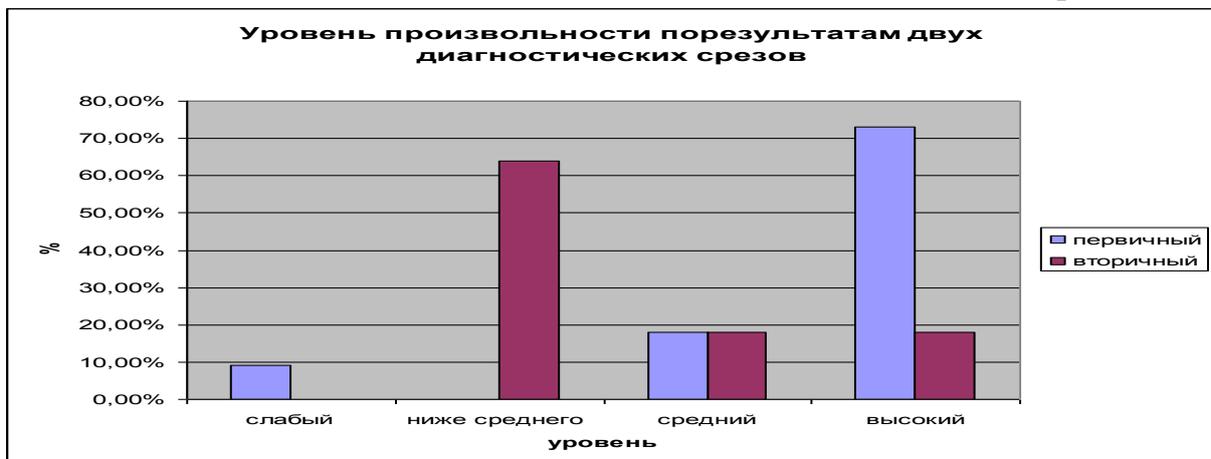
Но эти результаты не являются статистически значимыми по данным математической обработки при помощи Т-критерию Вилкоксона.

Гистограмма 13.



Показатели зрительно-моторной координации: слабый уровень повысился с 55% (6 чел.) до 64% (7 чел.); средний уровень снизился с 45% (5 чел.) до 18% (2 чел.); появился хороший уровень 18% (2 чел.) за счет снижения показателей среднего уровня.

Гистограмма 14.



Показатели произвольности и самостоятельности: слабый уровень 9% (1 чел.) исчез; появился уровень ниже среднего 63% (7 чел.); средний остался таким же – 18% (2 чел.); высокий снизился 73% (8 чел.) до 18%.

Результаты математической обработки данных с использованием Т-критерия Вилкоксона [4] по методике «Графический диктант» также показывают, что изменения в контрольной группе статистически не значимы.

Таким образом, мы видим, что в контрольной группе, хотя и произошли сдвиги в сторону улучшения показателей, статистически значимыми они не являются.

При сравнении показателей с использованием U-критерия Манна-Уитни [6] экспериментальной и контрольной групп по всем параметрам выявлены статистические изменения на достаточном уровне значимости (99%), что подтверждают результаты математической обработки данных экспериментальных исследований.

После сопоставления результатов констатирующего и контрольного экспериментов были сделаны следующие выводы: Предположение о возможности снижения уровня гиперактивности у младших школьников при проведении коррекционного воздействия на развитие внимания, самоконтроля и усидчивости с нагрузкой на одну функцию с постепенным переходом к коррекции двух функций одновременно в различных сочетаниях (внимание + усидчивость, внимание + сдержанность, усидчивость + сдержанность) и к комплексной, триединой коррекции нашло свое экспериментальное подтверждение. Так, в результате реализации разработанной нами коррекционной программы, направленной на снижение гиперактивного поведения, в экспериментальной группе было отмечено существенное снижение импульсивности, неусидчивости, двигательной расторможенности, повышения уровня внимания и произвольности.

Мы видим, что в экспериментальной группе после проведения коррекционной программы наблюдаются изменения показателей на достаточном уровне значимости, что с вероятностью 99% подтверждают результаты математической обработки данных экспериментальных исследований. Изменения показателей же в контрольной группе не являются статистически значимыми, кроме скоростных показателей, что так же подтверждают результаты математической обработки данных экспериментальных исследований. Следовательно, коррекционная программа подтвердила свою эффективность и при полной реализации ее на практике вероятность статистической значимости существенно возрастает.

Результаты исследования не исчерпывают проблемы. В перспективе можно изучить влияния близкого взрослого на выраженность гиперактивности ребенка, разработать целенаправленную программу взаимодействия для родителей гиперактивных детей.

### **Литература**

1. Венгер А.Л., Цукерман Т.А. Психологическое обследование младших школьников. – М., 2005.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб., 2004.
3. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М., 2000.
4. Математическая обработка результатов экспериментальных исследований / Сост. Н.В. Локоть. – Мурманск, 2003.
5. Моница Г.Б., Лютова Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: Психолого-педагогическая помощь. Монография. – СПб., 2007.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2004.
7. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе: методическое руководство. – СПб., 1999.

## **Влияние тревожности на самооценку и статусное положение подростка в группе сверстников**

Одной из главных целей школьного образования является создание и поддержание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Большое значение для развития личности имеет психическое здоровье, то есть состояние душевного, физического и социального благополучия. Если человек попадает в ситуацию дискомфорта, то в первую очередь фрустрируется эмоциональная среда, человек реагирует на эту ситуацию негативными переживаниями, которые вызывают тревожность.

**Целью** нашей работы является исследование специфики и особенностей тревожности, самооценки и статусного положения подростка в группе сверстников.

### **Задачи:**

1. Проанализировать теоретическую литературу по данной теме.
2. Провести исследование школьной тревожности, самооценки и статусного положения учащихся подросткового возраста.
3. Выявить взаимосвязь между школьной тревожностью, самооценкой и статусным положением учащихся 8 классов.
4. Исходя из полученных данных, составить и провести коррекционную программу по работе с тревожными подростками, определить степень ее эффективности при работе с подростками.
5. Сформулировать психолого-педагогические рекомендации для учителей и родителей по повышению эффективности взаимодействия с тревожными подростками.

**Объект исследования:** тревожность, самооценка и статусное положение в группе.

**Предмет исследования:** особенности влияния тревожности на самооценку и статусное положение в группе сверстников подросткового возраста.

В качестве **гипотезы исследования** выступило предположение о влиянии тревожности на самооценку и статусное положение в группе сверстников. Мы считаем, что подростки с высоким уровнем тревожности имеют заниженную самооценку, что не позволяет им успешно презентовать себя в группе сверстников.

Исследование проходило на базе Мурманского политехнического лица. В нем приняли участие учащиеся 8 классов: 8 УФМА, 8 УФМБ, 8 СЕП, 8 ИТП. Общее количество испытуемых 86 человек, из них 40 девочек и 46 мальчиков.

В работе были использованы следующие **методы исследования**: методы сбора эмпирической информации – диагностический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), психокоррекционные методы; методы обработки полученных данных – качественный, количественный анализ данных, методы статистической обработки полученных результатов. В процессе констатирующего и контрольного экспериментов нами были использованы следующие **методики**: тест Филиппса, направленный на диагностику уровня и факторов школьной тревожности, тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева, метод социометрии, направленный на определение статусного положения подростка в группе сверстников.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что на основе анализа литературы мы устанавливаем соотношение между двумя научными понятиями, рассматривая влияние тревожности на самооценку и статусное положение подростка в группе сверстников.

Практическая значимость: в исследовании предлагается программа, направленная на коррекцию тревожности в подростковом возрасте, которая может быть использована в практической деятельности психолога.

В современной литературе часто смешиваются понятия «тревога» и «тревожность». *Тревога* - эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляемое в ожидании неблагоприятного развития событий, т.е. эпизодические проявления беспокойства и волнения. Функционально тревога не только предупреждает о возможной опасности, но и побуждает к поиску и конкретизации этой опасности, к активному исследованию действительности с целью (установкой) определить угрожающий предмет, а может проявляться как ощущение беспомощности, неуверенности в себе, бессилия перед внешними факторами, преувеличение их могущества и угрожающего характера. Поведенческие проявления тревоги заключаются в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность. Единичные, т. е. не часто возникающие, проявления тревоги могут перерасти в устойчивое состояние, которое и получило название «тревожность». При этом следует четко разграничивать термины «тревожность» и «страх». Ч.Д. Спилберг считает, что, в отличие от страха как реакции на конкретную угрозу, тревога представляет собой генерализованный, диффузный и беспредметный страх.

Исследованию *тревожности* как психологического феномена посвящены работы таких авторов как З. Фрейд, К. Хорни, Р. Мей, Ч. Спилбергер, К. Изард. Ими были рассмотрены различные подходы к пониманию природы тревоги и тревожности. Если подходить к рассмотрению определения тревожности, то в литературе можно встретить следующие его характеристики: 1) *тревожность* (готовность к страху) – состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного

внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх (с точки зрения физиологических изменений, происходящих в организме в момент сложной ситуации); 2) *тревожность* – это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают; 3) *тревожность* – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях; 4) *тревожность* – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности; 5) *тревожность* – переживание эмоционального неблагоприятия, связанное с предчувствием опасности или неудачи.

Следовательно, понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющее отрицательную эмоциональную окраску и проявляющееся в определенных социальных ситуациях. Выделяют два основных вида тревожности 1) *ситуативная тревожность*, порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство; 2) *личностная тревожность*, которая рассматривается как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях.

Исследования А.М. Прихожан показали, что существуют различные формы тревожности, то есть особые способы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления.

*Открытая тревожность* – сознательно переживаемая и проявляющаяся в деятельности в виде состояния тревоги. Она может существовать в различных формах: 1) *острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность*, дезорганизующая деятельность человека; 2) *регулируемая и компенсируемая тревожность*, которая может использоваться человеком в виде стимула для выполнения соответствующей деятельности, что возможно в стабильных, привычных ситуациях; 3) *культивируемая тревожность*, связанная с поиском «вторичных выгод», от собственной тревожности, что требует определения личностной зрелости (проявляется в подростковом возрасте); 4) *скрытая тревожность* – в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагоприятию и даже отрицанию его, либо косвенным путем через специфические формы поведения (постукивание пальцем по столу, расхаживание из стороны в сторону).

*Школьная тревожность* - это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций, а именно связанных с взаимодействием ребенка с различными компонентами образовательной среды. Она является одной из типичных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог. Особое внимание привлекает тем, что выступает ярким признаком школьной дезадаптации учащегося, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия. Школьную тревожность рассматривали А. М. Прихожан, И. В. Дубровина, Е. В. Новикова, И. Б. Кочубей, Е.К. Лютова, Г. Б. Моница. В своих работах данные авторы раскрыли причины возникновения школьной тревожности, описали динамику развития данного психологического феномена, раскрыли типичные проявления школьной тревожности на различных этапах обучения в школе.

Подростковый возраст характеризуется резким повышением уровня школьной тревожности, что связывают с началом пубертатного кризиса, который характеризуется развитием самосознания. Именно в этот возрастной период тревожность может стать устойчивым личностным образованием, которая взаимосвязана с особенностями самооценки подростка. В подростковом возрасте происходит становление самооценки. Именно от того, насколько «удачно» сформирована самооценка подростка, зависит его личностная полноценность и успешность взаимодействия с окружающей средой и окружающими людьми.

Самооценка связана с одной из центральных потребностей подростка – потребностью в самоутверждении, со стремлением учащегося найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении. В подростковом возрасте возникает интерес к собственному внутреннему миру, появляется желание понять и лучше узнать себя. Возникшее острое чувство «Я», увеличение значимости проблем, связанных с самооценкой сопровождаются трудностями думать и говорить о себе, слабым развитием рефлексивного анализа, что приводит к высокой тревожности, возникновению чувства неуверенности в себе. Следовательно, требуется целенаправленная коррекционная работа с подростками с высоким уровнем тревожности, которая предполагает развитие рефлексии как самопознания внутренних психических актов и состояний, формирование устойчивой положительной самооценки.

Исследуя особенности самооценки и статусного положения подростка в группе как показателей тревожности, важно отметить, что период отрочества характеризуется интенсивным процессом психического и личностного развития, физического созревания организма подростка. В самосознании подростка происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости, которое становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста. Подросток отстаивает новые права,

стремится огородить многие сферы своей жизни от контроля родителей, что может приводить к конфликтам.

Все происходящие перемены осознаются и переживаются школьником. На развитие в подростковый период существенное значение оказывает полноценное общение со сверстниками. В тоже время благополучные отношения с взрослыми в школе и семье, основывающиеся на понимании подростка и принятии его, являются важной предпосылкой его психического и личностного здоровья в настоящем и будущем. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу. У подростка складываются разнообразные образы «Я», которые к концу периода отрочества интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности «Я-концепцию», которую следует считать центральным новообразованием всего периода. Самооценка подростка несамостоятельна.

Для экспериментального исследования школьной тревожности учащиеся 8 классов (8 УФМА, 8 УФМБ, 8 СЕП, 8 ИТП) мурманского политехнического лицея, нами был выбран тест Филлипса. Данная методика предназначена для диагностики уровня и факторов школьной тревожности у детей подросткового возраста. По результатам теста можно судить об эмоциональном состоянии ребенка в школе, выявить зоны наибольшего эмоционального неблагополучия, соотнести школьную тревогу с личной тревожностью. Содержательная характеристика факторов теста Филлипса: общая тревожность в школе, проживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Таким образом, тест Филлипса дает важную информацию для выявления индивидуальных особенностей статуса школьника, состояния отношений в системе «учитель – ученик», характеристики общей педагогической ситуации в школе.

Для диагностики самооценки подростков нами был проведен тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеев. Он построен в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовность к ним) в отношении к своему «Я». Опросник включает различные шкалы: самоуважение, аутосимпатия, ожидаемое отношение от других, самоинтерес, измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» испытуемого. Также семь шкал направленных на измерение выраженности установки на

те или иные внутренние действия в адрес «Я» подростка: самоуверенность, отношение других, самопринятие, саморуководство, самопоследовательность, самообвинение, самоинтерес, самопонимание. При анализе данных, полученных нами в ходе исследования, наиболее информативными для нас будут показатели по следующим шкалам: интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я», самоуважение, самоинтерес, самопонимание.

Для определения статусной структуры школьного класса была использована социометрическая методика. Подросткам было предложено ответить на вопросы, в которых уточнялось, с кем из одноклассников они хотели бы выполнять какую-либо работу, заниматься каким-то делом, иметь какие-то отношения. Ответом на этот вопрос являются имена одноклассников.

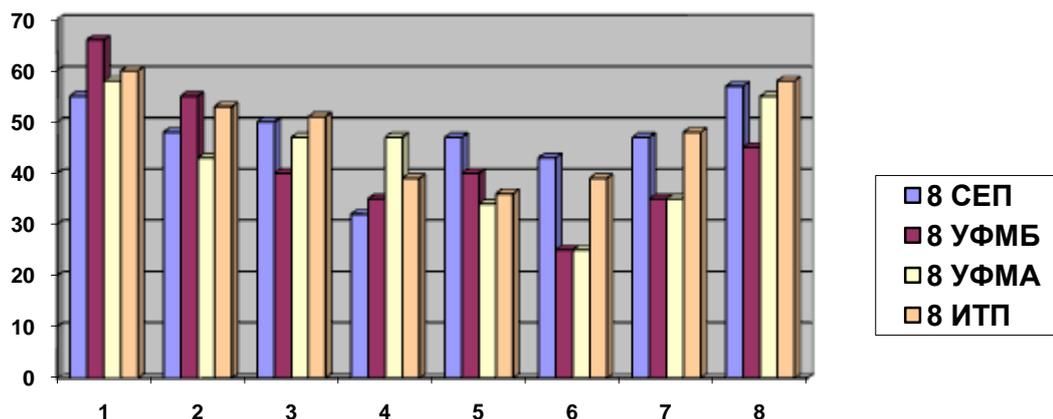
Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было проведено три методики, позволившие сделать выводы о наличном уровне тревожности подростков, самооценке и статусе учащегося в группе сверстников. В ходе диагностики уровня и факторов школьной тревожности были получены следующие данные. В таблице и гистограмме 1 по каждому из рассматриваемых факторов представлено процентное количество детей из каждого класса попадающих в группу риска, т.е. имеющих высокие показатели по результатам тестирования.

Таблица 1.

### Показатели факторов школьной тревожности подростков

	<b>Факторы школьной тревожности</b>	<b>8 СЕП</b>	<b>8 УФМБ</b>	<b>8 УФМА</b>	<b>8 ИТП</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
1	Общая тревожность	55	66	58	60
2	Переживание социального стресса	48	55	43	53
3	Фрустрация потребности достижения успеха	50	40	47	51
4	Страх самовыражения	32	35	47	39
5	Страх ситуации проверки знаний	47	40	34	36
6	Страх несоответствия ожиданиям окружающих	43	25	25	39
7	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	47	30	35	48
8	Страхи в отношениях с учителями	57	45	55	58

## Показатели факторов школьной тревожности подростков



Таким образом, можно сказать, что более 50% учащихся 8 СЕП класса переживают тревожность, связанную с пребыванием подростка в школе, переживают фрустрацию потребности в достижении успеха и испытывают определенные страхи в отношениях с учителями.

Для учащихся 8 УФМБ характерен высокий уровень общей школьной тревожности и тревожности связанной с развитием социальных контактов подростков. Анализ данных, полученных в ходе исследования учащихся 8 УФМА класса, показал, что больше половины подростков испытывают тревожность, связанную с пребыванием в учебном заведении и страхи в отношениях с учителями.

Для учащихся 8 ИТП класса характерны общая тревожность, переживание социального стресса, фрустрация потребности достижения успеха, страхи в отношениях с учителями.

В ходе исследования уровня самооценки учащихся 8 классов МПЛ нами были получены следующие результаты, которые представлены в виде таблицы. По каждой шкале приведены процентные данные, показывающие количество учащихся в каждой из групп, имеющих низкие показатели по исследуемому признаку.

Также в рамках констатирующего эксперимента нами была проведена социометрическая методика, направленная на определение статусного положения подростка в группе сверстников. Результаты данного исследования отражены в приведенной ниже таблице. По каждой из диагностируемых групп представлено процентное количество подростков, имеющих наименьшее число выборов среди своих сверстников.

### **Подростки, имеющие наименьшее число выборов среди сверстников (констатирующий эксперимент)**

<b>Классы</b>	<b>Количество учащихся (%)</b>
8 УФМА	35 %
8 СЭП	37 %
8 УФМБ	40 %
8 ИТП	39 %

По результатам констатирующего эксперимента проводимого среди учащихся 8 классов политехнического лицея, нами была выявлена группа подростков в составе 30 человек, характеризующаяся высокими показателями школьной тревожности, низким уровнем самооценки и имеющих наименьшее количество выборов в группе своих сверстников. Данная группа была разделена на экспериментальную и контрольную подгруппы, по 15 человек в каждой. В экспериментальную группу вошли учащиеся 8 УФМА и 8 СЭП, а в контрольную 8 УФМБ и 8 ИТП классов.

На этапе формирующего эксперимента нами была составлена и проведена коррекционная программа. Целью программы является проведение регулярных коррекционных мероприятий направленных на снижение школьной тревожности у подростков до уровня «мобилизующей» тревоги, соответствующей возрастной норме. К ожидаемым результатам можно отнести снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня соответствующего возрастной норме, повышение самооценки учащихся, развитие культуры общения, принятие подростка коллективом сверстников. Составленная нами программа состоит из 10 занятий продолжительностью в 40 минут. В неделю проводилось два психокоррекционных занятия.

На подготовительном этапе проводится диагностика школьной тревожности, по результатам которой была определена контрольная и экспериментальная группы. Основной этап работы предполагал проведение коррекционной программы в экспериментальной группе. Для написания серии коррекционных занятий был использован следующий алгоритм: первое занятие было ориентировано на создание рабочей атмосферы, формулирование правил группы, прояснение ожиданий участников; второе – пятое были направлены на снижение школьной тревожности; шестое – девятое ориентированы на повышение самооценки участников группы; на последнем занятии обсуждались техники релаксации и подводились итоги совместной работы. Для построения каждого занятия использовалась следующая схема. Каждое занятие начиналось с ритуала приветствия, целью которого является настрой на работу, сплочение группы, создание группового доверия.

На следующем этапе работы подросткам предлагалось описать свое состояние, то есть провести рефлексю. Данное задание позволяет не только оценить изменения состояния в конце занятия, но и настроить

участников группы на дальнейшую работу. Далее предлагается психогимнастическое упражнение, тематически связанное с целью занятия, которое выполняет функцию эмоциональной стимуляции, необходимой для последующего обращения к эмоционально значимым темам. Работа по теме занятия состоит из одного или нескольких упражнений, создающих условия для достижения целей каждого конкретного занятия.

На последнем этапе занятия предлагается провести рефлексию состояния. Благодаря этой работе происходит ассимиляция опыта, полученного каждым участником на протяжении занятия. Для реализации данной программы использовались следующие методы:

- ситуативно-ролевые и развивающие игры, упражнения с игровыми элементами, соответствующие темам занятия;
- психотерапевтические приемы (вербализация, визуализация, обратная связь и др.);
- групповое обсуждение как особая форма работы группы;
- психогимнастические упражнения, направленные на снижение психоэмоционального напряжения.

После реализации разработанной коррекционной программы нами была проведена контрольная диагностика уровня школьной тревожности, самооценки, а также повторный социометрический срез среди подростков, как экспериментальной, так и контрольной группы.

В процессе проведения коррекционной работы наблюдались изменения в отношении участников группы к занятиям. В начале работы подростки были скованы, молчаливы, неохотно вступали в диалог, высказывали предположения о том, что данная работа для них бесполезна. В ходе проведения регулярных занятий участники группы смогли лучше узнать друг друга, сдружиться.

Доверительное отношение в группе способствовало самораскрытию и повышению уровня самооценки у подростков коррекционной группы. На заключительном занятии участники описали положительные изменения, которые произошли с ними в процессе работы в группе.

По итогам контрольного исследования нами были получены данные, позволяющие сделать вывод об эффективности проведенной нами работы. В таблице 3 сопоставлены результаты контрольного и констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группах. Результаты контрольной группы по исследованию школьной тревожности.

Таблица 3.

**Показатели школьной тревожности подростков (контрольной группы)**

	<b>Факторы школьной тревожности</b>	<b>Констатирующий эксперимент</b>	<b>Контрольный эксперимент</b>
1.	Общая тревожность	57	34
2.	Переживание социального стресса	46	27
3.	Фрустрация потребности достижения успеха	49	23
4.	Страх самовыражения	43	18
5.	Страх ситуации проверки знаний	41	25
6.	Страх несоответствия ожиданиям окружающих	34	12
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	41	19
8.	Страхи в отношениях с учителями	56	21

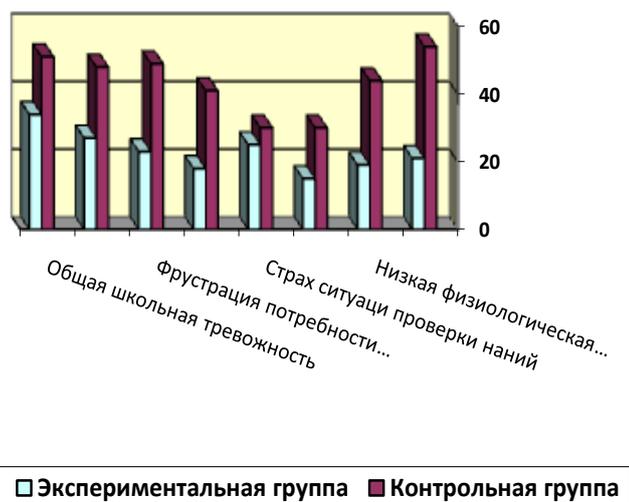
На представленной гистограмме 2 видна динамика показателей школьной тревожности в экспериментальной и контрольной группе. До проведенного эксперимента показатели в двух группах были следующие.

Гистограмма 2.

**Показатели школьной тревожности подростков экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)**

После проведения коррекционной программы показатели по двум группам изменились следующим образом (гистограмма 3).

**Показатели школьной тревожности подростков экспериментальной и контрольной групп (контрольный эксперимент)**



Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что результаты первого тестирования контрольной и экспериментальной группы имеют незначительные различия по каждому из показателей, изменяющиеся в большую или меньшую стороны.

При сопоставлении показателей повторного тестирования наблюдаются видимые изменения: в экспериментальной группе показатели по различным факторам тревожности снизились, в то время как в контрольной группе они остались без серьезных изменений, либо повысились. По результатам исследования самооценки были получены следующие данные.

Таблица 4.

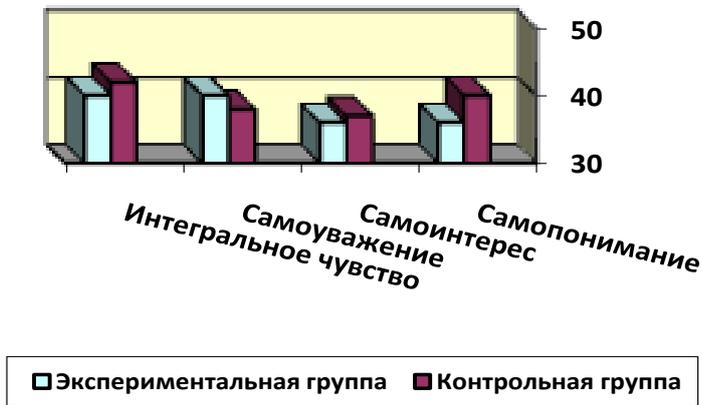
**Показатели самооценки подростков (экспериментальная группа)**

	Интегральное чувство	Самоуважение	Самоинтерес	Самопонимание
Констатирующий эксперимент	40 %	40 %	36 %	36 %
Контрольный эксперимент	31 %	29 %	25 %	18 %

Для наглядности представим приведенные выше данные в качестве гистограммы 4. До формирующего эксперимента были получены следующие показатели.

Гистограмма 4.

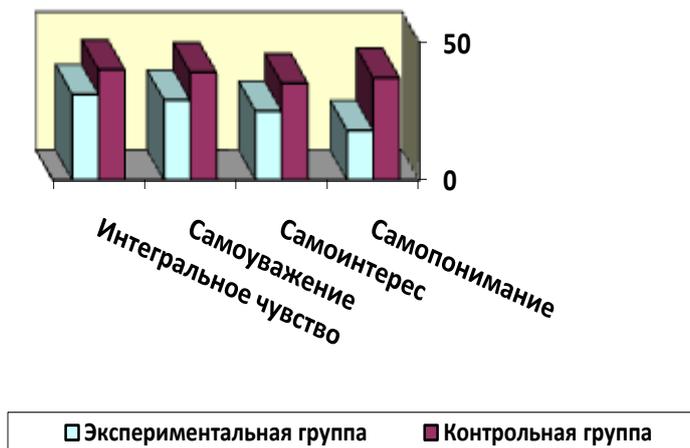
**Показатели самооценки подростков экспериментальной и контрольной групп (контрольный эксперимент)**



После проведения формирующего эксперимента результаты были следующие.

Гистограмма 5.

**Показатели самооценки подростков экспериментальной и контрольной групп (контрольный эксперимент)**



Таким образом, представленные выше результаты подтверждают наличие изменений по исследуемому параметру. На первом этапе тестирования данные по двум группам имеют незначительные изменения, после проведения коррекционной программы значительно различаются.

Повторный социометрический срез показал следующие результаты. В таблице 5 отражено процентное количество подростков, имеющих наименьшее число выборов среди своих сверстников.

Таблица 5.

**Подростки, имеющие наименьшее число выборов среди сверстников**

<b>Эксперимент</b>	<b>Количество учащихся</b>
Констатирующий эксперимент	36 %
Контрольный эксперимент	25 %

Таким образом, результаты показывают, что после проведенной коррекционной программы произошло снижение уровня школьной тревожности, повышение самооценки и изменение положения подростков в группе сверстников. Результаты экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы: уровень тревожности взаимосвязан с самооценкой подростка, что непосредственно влияет на его статусное положение в группе сверстников; планомерная и последовательная работа, направленная на снижение уровня школьной тревожности, повышение самооценки и обучение подростков коммуникативным навыкам, позволяет скорректировать данные психологические проявления. Проведенная нами математическая обработка результатов позволила подтвердить положительное влияние коррекционной программы на исследуемые психологические особенности подростков. Количественные данные показывают, что подростки с высоким уровнем тревожности имеют низкую самооценку и минимальную степень включенности в жизнь школьного коллектива. Исходя из полученных результатов, нами была составлена и проведена коррекционная программа, направленная на снижение школьной тревожности, повышение самооценки и обучение подростков навыкам коммуникации. Проведенное нами повторное тестирование позволило выявить изменения и сопоставить полученные данные.

## **Сравнительный анализ уровня эмпатии воспитанников детских домов подросткового возраста и их сверстников, воспитывающихся в семьях**

Тревожной тенденцией в современном обществе является снижение гуманности в отношениях людей, что представляет собой важную социальную проблему. Особую актуальность приобретает процесс утверждения новых ценностей, главной из которых является формирование духовной культуры личности, неотъемлемой частью которой является эмоциональная зрелость, богатство чувств, способность к сопереживанию, сочувствию. Нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства, которые характеризуют высокоразвитого взрослого человека, не даны ребенку от рождения. Они возникают и формируются под влиянием воспитания, в процессе присвоения достижений предшествующих поколений, в процессе активности личности. По мнению многих исследователей, наиболее важным и значимым в воспитании ребенка, развитии его эмоциональной сферы является формирование социальных эмоций и чувств, которые способствуют процессу социализации человека, становлению его отношений с окружающими.

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и, в самом общем виде определяется, как способность индивида эмоционально отзываться на переживание других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств. Эмпатия проявляется в стремлении понять другого человека, вчувствоваться в его переживания, оказать помощь и поддержку. Ученые рассматривают различные аспекты эмпатии: ее структуру, формы, стадии развития, связь с установками, нравственными чувствами, индивидуально психологическими особенностями, направленностью личности.

Широкий интерес к изучению проблемы эмпатии, в частности эмпатии подростков, неугасающий в течение многих десятилетий продиктован огромной важностью этого механизма в развитии личности и нравственных чувств человека. Развитие эмпатии особенно важно в период отрочества, когда у подростков интенсивно развиваются нравственные ценности, жизненные перспективы, новые взгляды на жизнь и на отношения между людьми.

Особую важность проблема эмпатии приобретает в отношении воспитанников детских домов. Данный вопрос стал актуальным вследствие сложившихся за последние десятилетия социальных, экономических условий в нашей стране, резкого ослабления внимания со стороны

государства к неблагополучным семьям, потери материальной и моральной ответственности за детей определенной частью населения страны. Все это привело к тому, что возросло число детей, попадающих в дома ребенка, детские дома. Проживая в детском доме, подросток находится в особых условиях: здесь он проживает постоянно, здесь осуществляет групповые (не семейные) формы ухода и воспитания. Замкнутость жизни в стенах детского дома, резкое ограничение контактов с внешним миром, выключение из естественного быта людей – все это факты глубокой депривации социального опыта, которые вызывают задержку как в физическом, интеллектуальном, так и в эмоциональном развитии. Несмотря на немалое число исследований, знаний об особенностях эмпатии подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, отсутствуют. Данный факт и определил актуальность выбранной нами темы исследования.

**Цель исследования** состоит в систематизации существующего теоретического и эмпирического материала по проблеме эмпатии и сравнительном анализе уровня эмпатии подростков, воспитывающихся в семьях и в условиях детских домов.

В соответствии с целью определены следующие **задачи исследования**:

1. изучить имеющуюся литературу по обозначенной проблеме и на основе анализа существующих теоретических подходов сформулировать интегральное определение понятия эмпатии;
2. изучить особенности эмпатии подростков, воспитывающихся в семьях и в условиях детского дома;
3. экспериментально определить и провести сравнительное исследование уровня развития эмпатии подростков, воспитывающихся в разных микросоциумах (в семьях и в условиях детских домов).
4. разработать, опробовать и выявить развивающий эффект программы, направленной на развитие эмпатии у подростков.

**Объектом исследования** является эмпатия в подростковом возрасте.

**Предмет исследования** – уровень эмпатии подростков, воспитывающихся в семьях и в условиях детских домов.

В качестве **гипотез исследовательской работы** сформулированы положения о том, что:

- подростки-воспитанники детского дома обладают значительно более низким уровнем эмпатии, нежели их сверстники, проживающие и воспитывающиеся в семьях;
- проведение специально разработанной психологической программы, будет способствовать повышению уровня эмпатии подростков.

Для реализации поставленной цели и задач использовалась совокупность следующих **методов исследования**:

- теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования;
- методы сбора эмпирической информации (тестирование, констатирующий, формирующий и контрольные эксперименты, анализ документации);
- методы математической обработки данных, полученных в ходе исследования, их качественный и количественный анализ.

Исследовательская работа проводилась в период с января по апрель 2009 года на базе гимназии № 9 и детского дома № 5 города Мурманска. Выборка подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, составила 30 человек, воспитывающихся в семьях – 30 человек. Общий объем выборки подростков составил 60 человек в возрасте от 13 до 15 лет включительно. В исследовании принимали участие представители обоих полов.

На первом этапе (констатирующий эксперимент) исследовательской работы было проведено изучение и сравнительный анализ особенностей развития эмпатии подростков-воспитанников детского дома и их сверстников, воспитывающихся и проживающих в семьях.

Нами были отобраны следующие методики:

*«Диагностика социальной эмпатии» (Меграбиэн А. и Эпштейн Н.).*

Опросник состоит из 33 предложений-утверждений. Испытуемым предлагается прочитать утверждения и, ориентируясь на свое поведение в подобных ситуациях, выразить свое согласие или несогласие с каждым из них. Эта методика вошла в наше исследование как давно адаптированная к русской выборке испытуемых и хорошо зарекомендовавшая себя в диагностике уровня эмпатии.

*«Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» (Юсупов И.М.).*

Этот опросник содержит в себе шесть диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, пожилым людям, героям художественных произведений, незнакомым или малознакомым людям. Единая метрическая шкала интервалов позволяет получить общую характеристику эмпатии (определить уровень развития эмпатических способностей). Помимо уровня выраженности отдельных составляющих эмпатии, данная методика позволяет выявить общий уровень развития эмпатии.

Диагностика проводилась с помощью бланковой методики в виде 36 закрытых суждений, с которыми субъект может дифференцированно соглашаться или не соглашаться, высказывая, таким образом, свое отношение к вербализованным социальным ситуациям.

*«Диагностика уровня эмпатических способностей» (Бойко В.В.).*

По результатам этой методики становится возможным установление уровня развития эмпатии. Наряду с этим, она позволяет установить значимость каждого из шести компонентов эмпатии, выделяемых автором

в ее структуре: эмоционального, интуитивного и рационального канала эмпатии, а также установок, способствующих или препятствующих эмпатии, проникающей способности и идентификации в эмпатии. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии.

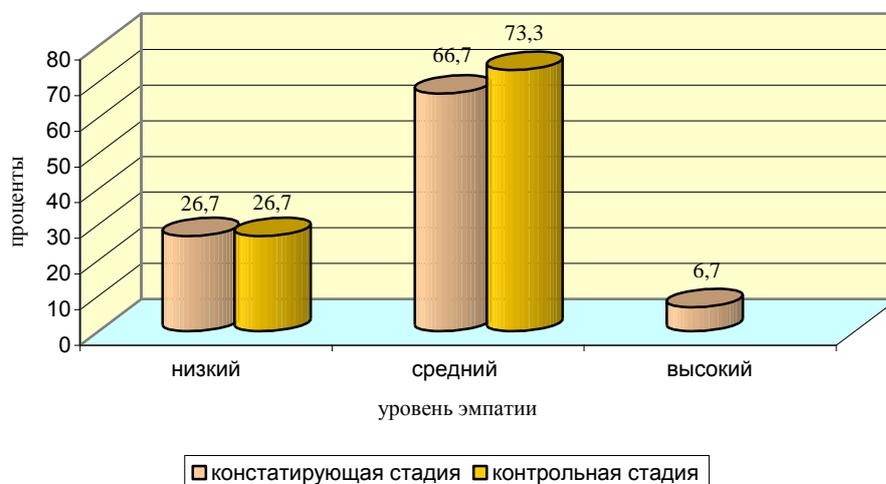
На втором этапе (формирующий эксперимент) исследования была разработана и апробирована психокоррекционная программа, направленная на развитие эмпатии у подростков.

На третьем этапе (контрольный эксперимент) исследовательской работы была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ уровня развития эмпатии подростков-воспитанников детского дома и их «домашних» сверстников до и после проведения коррекционно-развивающей работы. Работа проводилась по схеме констатирующего эксперимента.

На этапах констатирующего и контрольного экспериментов, полученные при помощи перечисленных методик эмпирические данные подвергались статистической обработке с помощью следующих методов: t-критерия Стьюдента; коэффициента корреляции Пирсона. Контрольный этап исследования показал следующие результаты. Количественные показатели динамики развития уровня эмпатии у подростков, воспитывающихся в семье (контрольная группа) представлены на гистограмме 1.

Гистограмма 1.

**Динамика развития уровня эмпатии подростков, воспитывающихся в семьях (контрольная группа)**



В контрольной группе процентное соотношение подростков, имеющих низкий уровень развития эмпатии, не изменилось, и осталось равным 26,7 % от численности всей группы. После проведения психокоррекционной работы увеличилось число респондентов,

показавших средний уровень развития эмпатии (с 66,7 % на констатирующем этапе исследования до 73,3 % на контрольном). Подростков, обладающих высоким уровнем развития эмпатии, на контрольной стадии исследования не обнаружено. Таким образом, в контрольной группе подростков, воспитывающихся в семьях, изменения в уровне развития эмпатии не произошло. Данный вывод подтверждается результатами статистического анализа (таблица 1).

Таблица 1.

**Средние значения результатов тестирования по методике Меграбиэн А. и Эпштейна Н. подростков, воспитывающихся в семьях**

	<i>Контрольная группа</i>			<i>Экспериментальная группа</i>		
	До воздействия	После воздействия	t-критерий	До воздействия	После воздействия	t-критерий
<i>Общий уровень эмпатии</i>	21,5	22,5	0,68	20,5	23,7	2,23*

Приложение: «\*» - уровень значимости 0,05

В экспериментальной группе подростков, воспитывающихся в семьях, количество подростков, обладающих низким уровнем эмпатии, снизилось с 40 % до 20 %. 66,7 % респондентов экспериментальной группы на контрольной стадии исследования показали средний уровень развития эмпатии (против 60 % на констатирующей стадии). Если по результатам констатирующего эксперимента в экспериментальной группе не было отмечено ни одного подростка с высоким уровнем развития эмпатии, то на контрольной стадии было выявлено 13,3 % (гистограмма 2).

Гистограмма 2.

**Динамика развития уровня эмпатии подростков, воспитывающихся в семьях (экспериментальная группа)**



Таким образом, уровень развития эмпатии «домашних» подростков, входивших в экспериментальную группу, изменился в среднем на 3,2 балла.

Похожая ситуация наблюдается и в отношении уровня эмпатии подростков-воспитанников детского дома. Количественные показатели представлены в гистограмме 3.

Гистограмма 3.

**Динамика развития уровня эмпатии подростков-воспитанников детского дома (контрольная группа)**



В контрольной группе численность респондентов, обладающих низким уровнем эмпатии, уменьшилась с 86,7 % на констатирующей стадии эксперимента до 80 % на контрольной. Средний уровень развития эмпатии показали 20 % обследуемых подростков (против 13,3 % в начале исследовательской работы). Ни до, ни после проведения формирующего эксперимента, в контрольной группе подростков, воспитывающихся вне семьи, высокого уровня развития эмпатии не отмечено.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень развития эмпатии в контрольной группе подростков, воспитывающихся вне семьи, не изменился, что подтверждается анализом математических показателей. Данный вывод также согласуется с результатами статистического анализа (таблица 2).

Таблица 2

**Средние значения результатов тестирования по методике Меграбизна А. и Эпштейна Н. подростков-воспитанников детского дома**

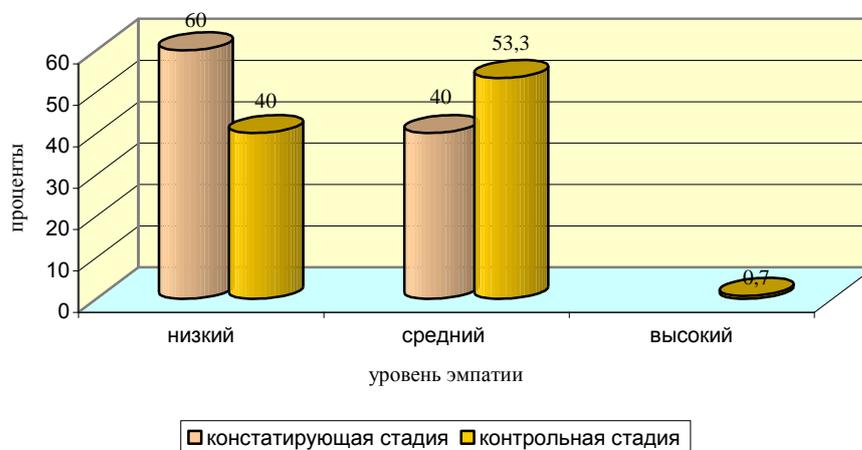
	<i>Контрольная группа</i>			<i>Экспериментальная группа</i>		
	До воздействия	после воздействия	t-критерий	До воздействия	После воздействия	t-критерий
<b>Общий уровень эмпатии</b>	15,4	16,1	1,1	14,7	19,5	<b>3,48*</b>

Приложение: «\*» - уровень значимости 0,01

В гистограмме 4 представлены количественные показатели динамики развития уровня эмпатии подростков-воспитанников детского дома (экспериментальная группа).

Гистограмма 4.

#### Динамика развития уровня эмпатии подростков-воспитанников детского дома (экспериментальная группа)



В экспериментальной группе воспитанников детского дома произошла положительная динамика в уровне развития эмпатии: сократилось количество респондентов, обладающих низким уровнем развития эмпатии (с 60 % в начале исследования до 40 % после проведения формирующего эксперимента). Увеличилось процентное соотношение участников группы, чей уровень эмпатии характеризуется как средний (с 40 % до 53,3 %). На контрольной стадии эмпирического исследования выявлен один подросток с высоким уровнем развития эмпатии. На констатирующем этапе исследования респондентов с высоким уровнем эмпатии отмечено не было.

Таким образом, в экспериментальной группе подростков, воспитывающихся вне семьи, динамика общего уровня эмпатии составила 4,8 балла, что подтверждается результатами статистического анализа данных на 1 %-ом уровне значимости.

Статистических различий в уровне развития эмпатии по признаку пола ни в одной из групп подростков не обнаружено.

В отношении результатов тестирования по методике В.В. Бойко можно отметить следующее, что в структуре эмпатии подростков, воспитывающихся в семьях, ни по одному из выделяемых В.В. Бойко компонентов не произошло ни в одной из групп подростков (таблица 3).

Таблица 3.

**Средние значения результатов тестирования подростков,  
воспитывающихся в семьях по методике В.В. Бойко**

	<i>Контрольная группа</i>			<i>Экспериментальная группа</i>		
	До воздействия	После воздействия	t-критерий	До воздействия	После воздействия	t-критерий
<i>Рациональный канал</i>	3,1	3,2	0,23	3	3,2	0,71
<i>Эмоциональный канал</i>	3,2	3,2	-	3,2	3,2	-
<i>Интуитивный канал</i>	3,2	3,1	0,21	2,9	3,2	0,96
<i>Установки, способствующие или препятствующие эмпатии</i>	3,3	3,2	0,18	3,6	3,6	0,06
<i>Проникающая способность в эмпатии</i>	2,5	2,8	0,67	2,8	3,1	0,99
<i>идентификация</i>	3,4	3,4	-	3,2	3,4	0,34

Относительно подростков, воспитывающихся в детском доме, можно отметить следующее: в контрольной группе подростков ни по одному из компонентов эмпатии изменений, подтвержденных статистическим анализом, не выявлено; в экспериментальной группе произошло увеличение средних баллов в отношении следующих компонентов эмпатии, выделяемых В.В. Бойко: установки, способствующие или препятствующие эмпатии (с 2,5 до 3,2 балла), проникающая способность в эмпатии (с 2,9 до 3,7 балла). По данным пунктов методики выявлены статистически значимые различия между результатами экспериментальной группы до и после проведения коррекционно-развивающей программы. количественные показатели представлены в таблице 4.

Таблица 4.

**Средние значения результатов тестирования подростков-  
воспитанников детского дома по методике В.В. Бойко.**

	<i>Контрольная группа</i>			<i>Экспериментальная группа</i>		
	До воздействия	После воздействия	t-критерий	До воздействия	После воздействия	t-критерий
<i>Рациональный канал</i>	2,5	2,7	0,68	2,7	3,1	1,13
<i>Эмоциональный канал</i>	2,1	2,2	0,22	2,3	2,3	-
<i>Интуитивный канал</i>	3,2	3,2	-	3,2	3,3	0,26
<i>Установки, способствующие или препятствующие эмпатии</i>	2,5	2,6	0,18	2,5	3,2	<b>2,2*</b>
<i>Проникающая способность в эмпатии</i>	2,6	2,9	0,83	2,9	3,7	<b>2,34*</b>
<i>идентификация</i>	2,7	2,9	0,72	2,9	3,1	0,4

Приложение: «\*» - уровень значимости 0,05

После проведения коррекционно-развивающей программы также не отмечено изменений в отношении объектов эмпатии ни у подростков-воспитанников детского дома, ни у их сверстников, проживающих и воспитывающихся в семьях. Количественные данные предоставлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5.

Средние значения результатов тестирования подростков, воспитывающихся в семьях по методике И.М.Юсупова

	<i>Контрольная группа</i>			<i>Экспериментальная группа</i>		
	До воздействия	После воздействия	t-критерий	До воздействия	После воздействия	t-критерий
<i>Родители</i>	9,4	9,5	0,2	9,5	9,5	-
<i>Животные</i>	6	6,3	0,55	5,8	6,6	1,34
<i>Пожилые</i>	7,9	8,2	0,61	8,1	8,3	0,42
<i>Дети</i>	7,1	7	0,11	7,3	7,8	1,01
<i>Герои</i>	6,6	6,5	0,14	6,5	6,7	0,32
<i>Незнакомые</i>	9	9,2	0,34	8,7	9,2	0,98

Таблица 6.

Средние значения баллов по результатам тестирования подростков-воспитанников детского дома по методике И.М. Юсупова

	<i>Контрольная группа</i>			<i>Экспериментальная группа</i>		
	До воздействия	После воздействия	t-критерий	До воздействия	После воздействия	t-критерий
<i>Родители</i>	9,2	9,2	-	9,3	9	0,58
<i>Животные</i>	7,6	7,9	0,54	7,7	8,1	0,94
<i>Пожилые</i>	8,5	8,7	0,44	8,7	8,9	0,43
<i>Дети</i>	8	8	-	8	8	-
<i>Герои</i>	5,7	6	0,69	5,5	6,1	1,09
<i>Незнакомые</i>	9	8,9	0,21	9	9,3	0,56

*Выводы:*

1. Анализ результатов изучения уровня развития эмпатии подростков-воспитанников детского дома и подростков, воспитывающихся в семьях, показал, что уровень развития эмпатии подростков имеет общие характеристики: в обеих группах обнаружены разные уровни развития эмпатии – низкий и средний. Однако только в группе подростков, воспитывающихся в семьях, обнаружен небольшой процент респондентов, обладающих высоким уровнем развития эмпатии.

Можно сказать, что уровень развития эмпатии у воспитанников детского дома в целом значительно ниже, чем у их сверстников, проживающих и воспитывающихся в семье, что подтверждается результатами статистического анализа.

Отмечены также статистически значимые различия в уровне развития эмпатии по признаку пола в выборке подростков,

воспитывающихся в детских домах, а именно: девочки-подростки обладают более высоким уровнем развития эмпатии, нежели подростки мужского пола. Относительно так называемых «домашних» подростков, статистически достоверных данных о различии уровня эмпатии по половому признаку не отмечено.

2. В ходе исследования установлено, что у испытуемых подростков все три компонента эмпатии (рациональный, эмоциональный и интуитивный) имеют средний уровень развития, причем эмоциональный канал эмпатии в большей степени развит у подростков, воспитывающихся и проживающих в семьях. Характерной чертой для них является понимание другого человека на основе собственного эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов. У подростков, воспитывающихся и проживающих в семьях, развиты установки, помогающие эмпатии и идентификации, что характеризует их как личностей, способных создавать вокруг себя атмосферу доверительности и откровенности, желающих устанавливать контакты, стремящихся к общению и созданию тесных взаимоотношений. Этот вывод подтверждается результатами статистического анализа.

По признаку пола значимых различий в результатах развития компонентов эмпатии, выделяемых В.В. Бойко, в обеих группах подростков обнаружено не было.

3. В отношении уровня развития эмпатии к различным «объектам» можно сказать, что у всех подростков эмпатия к родителям имеет наибольшие показатели по сравнению с остальными составляющими. Скорее всего, это объясняется тем, что родители являются самыми значимыми людьми для подавляющего большинства подростков.

Высокими показателями отличается также эмпатия к незнакомым и малознакомым людям. Менее выражена эмпатия к пожилым людям и детям.

Также низкие показатели имеет уровень развития эмпатии к героям художественных произведений. В отношении данного показателя необходимо отметить наличие статистически обоснованных различий между мальчиками и девочками, воспитывающимися вне семьи. Данный факт, скорее всего, связан с эстетическими предпочтениями девочек-подростков.

У группы «домашних» подростков наименьшее количество баллов получено по показателям эмпатии к животным. Результаты тестирования подростков-воспитанников детского дома позволяют заметить, что у них эмпатия к животным развита больше, чем у их сверстников, воспитывающихся в семьях. Это, скорее всего, связано с тем, что воспитанники детского дома несознательно отождествляют беззащитное положение животного со своими переживаниями и видят в нем наиболее подходящий потенциальный объект привязанности.

4. По результатам формирующего эксперимента, предполагающего проведение психокоррекционной программы, направленной на развитие эмпатии подростков, можно отметить следующее:

- произошли количественные и качественные изменения уровня эмпатии в экспериментальной группе подростков, воспитывающихся в разных микросоциумах;
- увеличилось количество респондентов, обладающих средним и высоким уровнями развития эмпатии;
- численность подростков в экспериментальных группах, имеющих низкий уровень эмпатии, сократилась;
- повысился уровень развития установок и проникающей способности в эмпатии у подростков-воспитанников детского дома.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанная и проведенная психокоррекционная программа является эффективным инструментом развития эмпатии у подростков.

## **ГЛАВА IV. Психология искусства и художественного творчества**

*И.А. Синкевич  
Е.Н. Акуленко*

### **Нравственное развитие детей старшего дошкольного возраста средствами различных видов искусств**

Нравственное развитие – одна из актуальных и сложнейших проблем, которая должна решаться сегодня всеми, кто имеет отношение к детям. Духовно - нравственное становление нового поколения, подготовка детей и молодежи к самостоятельной жизни – одно из важнейших условий развития нашей страны. Воспитание личности, обладающей устойчивой системой ценностных ориентаций, сознательно строящей свои отношения с окружающим миром необходимо в современных условиях. Нравственное развитие - это процесс усвоения нравственных норм, формирование нравственного сознания и нравственного поведения. Существует не одна причина необходимости изучения проблемы нравственного развития в целом и детей дошкольного возраста в частности.

Одна из них – это активное развитие технических средств и их влияние на человека вообще и на подрастающее поколение в частности. Достижения научного и технического прогресса способствуют тому, что человек пытается заменить ими большую часть своей жизни. В реальной же жизни современные информационные технологии, компьютеризация способствуют разрушению непосредственного контакта человека с человеком, с природой. Ребенок с трудом приобщается к человеческому обществу, а для проживания в человеческом сообществе необходимо знание и соблюдение нравственных норм.

Другая причина, которая способствовала тому, чтобы обратить особое внимание на процесс нравственного развития дошкольников - это состояние современного образования и процесса воспитания в нем. В современной системе дошкольного образования многие программы воспитания и обучения направлены на развитие интеллектуальных возможностей и способностей детей, на результат усвоения детьми основ наук. В связи с этим происходит потеря возможностей воспитательного процесса, которое могло бы способствовать нравственному развитию детей, как необходимое условие существования в человеческом обществе. Таким образом, проблема нравственного развития детей старшего дошкольного возраста занимает большое место в современной психологии и является актуальной.

проблемы нравственного развития, педагогические теории о значимости нравственного развития в дошкольном возрасте, философские и педагогические положения о нравственном начале в искусстве, о воспитательной роли искусства.

Исследование проводилось в 3 этапа.

На первом этапе (поисково-теоретическом) определена цель, предмет и общая гипотеза исследования, изучен и обобщен опыт работы дошкольных учреждений в направлении нравственного развития детей старшего дошкольного возраста, проанализирована философская, искусствоведческая, психолого-педагогическая литература.

**Цель:** исследование специфики и особенностей использования средств искусства, в нравственном развитии детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** нравственное развитие детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** процесс нравственного развития детей старшего дошкольного возраста, средствами различных видов искусства.

**Гипотеза исследования:** нравственное развитие детей старшего дошкольного возраста будит эффективно в том случае, если: 1) определены критерии и уровни нравственного развития детей; 2) составлена программа по нравственному развитию детей старшего дошкольного возраста средствами различных видов искусства

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть генезис научных представлений о нравственном развитии детей старшего дошкольного возраста.
2. Составить программу нравственного развития детей старшего дошкольного возраста средствами различных видов искусства.
3. Определить результативность экспериментальной работы по нравственному развитию, средствами различных видов искусства у детей дошкольного возраста.
4. Разработать психолого-педагогические рекомендации.

**Методологической основой исследования явились:**

отечественные теории, концепции, раскрывающие педагогическая и методическая литература. Осуществлен подбор методик для диагностики уровня нравственного развития у детей старшего дошкольного возраста. Подобрана художественная литература, музыкальные произведения, театрализованные игры для работы с детьми.

На опытно-экспериментальном этапе в ходе основной экспериментальной работы по нравственному развитию детей старшего дошкольного возраста проверялась и уточнялась гипотеза исследования. Разрабатывалась программа по нравственному развитию детей старшего дошкольного возраста, средствами различных видов искусства.

На обобщающем этапе систематизирован полученный опытно-экспериментальный материал в результате сравнительного анализа данных констатирующего этапа эксперимента с данными формирующего его этапа, обработаны результаты экспериментальной работы, оформлены основные выводы работы.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что на конкретном исследовании нравственного развития, средствами различных видов искусства получило подтверждение положения, выдвинутого философами, педагогами, психологами о значении искусства в нравственном развитии детей именно в наиболее восприимчивом возрасте – дошкольном возрасте.

Практическая значимость исследования состоит в том, что оно направлено на совершенствование педагогической деятельности в нравственном развитии детей старшего дошкольного возраста; а также разработана программа, основанная на использовании различных средств искусства, которая позволяет существенно повысить эффективность процесса нравственного развития.

Проблемы нравственного развития подрастающих поколений начали волновать человеческое общество очень давно. Еще в период античности считали идеальным человеком того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении, и стремились к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания.

Дальнейшее развитие проблем нравственного развития мы находим в работах Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Гербарта и Р. Оуэна и других. Так, Я. А. Коменский считал, что управление человека собой является одной из трех целей воспитания, и осуществляется оно в процессе нравственного развития. Следуя Платону и Аристотелю, он выделял кардинальные добродетели, какими считал мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Большое внимание нравственному развитию также уделяли В. Г. Белинский, Н. И. Пирогов, Л.Н. Толстой, рассматривая его как необходимое условие для гармоничного развития личности. Вопросы нравственного развития детей, бесспорно относящиеся к актуальным вопросам педагогики и психологии, принадлежат в то же время и к числу вопросов недостаточно разработанных на современном этапе. Объем литературы по вопросам нравственного развития именно детей дошкольного возраста невелик и значительно уступает в объеме, литературе, описывающей другие проблемы педагогических и психологических исследований.

В работах С.А. Козловой, которая, опиралась на идеи Ю.П. Сокольникова о комплексном подходе, выделена основа нравственной сути человека - общественная направленность, которая объединяет в себе личностные качества и обогащает их общественно ценным содержанием,

проявляется в доминирующих коллективистических мотивах поведения, интересе к явлениям общественной жизни и желании участвовать в ней.

Большой вклад в теорию нравственного развития внесли исследования А.Д. Кошелевой, Я.З. Неверович, Л.П. Стрелковой и др., выполненные под руководством А.В. Запорожца. В центре внимания ученых находились вопросы развития у детей гуманных чувств и отношений, влияние социальных эмоций на нравственное воспитание дошкольников. В требовании вызвать у ребенка соответствующее эмоциональное отношение и помочь ему реализовать это отношение в практическом опыте заложена возможность понимания им объективного значения передаваемых норм и требований.

Значительный вклад в разработку проблемы внесли исследования А.М. Виноградовой, И.С. Деминой, И. В. Княжиной, Л. П. Князевой, А.Д. Кошелевой, Л.П. Стрелковой, Т.В. Черник, которые уточнили содержание доступных детям знаний о гуманном отношении к людям и природе, разработали методику формирования таких взаимоотношений у детей на разных этапах дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте дети способны не только на обобщение своего опыта отношений, но и на их анализ, на объяснение причин замеченных в них недостатков. По мнению С.А. Козловой, Т.А. Куликовой, способность сочувствовать, сопереживать, сорадоваться, не завидовать, делать добро искренне и охотно в дошкольном возрасте лишь закладывается и важно помнить, что дошкольник открыт, предрасположен к подобного рода отношениям. В этом возрасте дети находятся на стадии "переживание-утверждение себя" и иногда проявляют способность к реальному "переживанию-действию".

В дошкольном возрасте начинает появляться дифференцированная оценка степени выраженности ряда нравственных качеств у товарищей по группе и у себя самого. Нравственное развитие дошкольника, по словам Г.А. Урунтаевой, включает три взаимосвязанные сферы. В сфере моральных знаний, суждений, представлений, т.е. когнитивной сфере, дети овладевают различными сторонами общественного морального сознания, и прежде всего пониманием моральных требований, критериев моральной оценки.

Ребенок учится добровольно следовать нормам морали, даже если ее нарушение связано с личной выгодой и малыш уверен в безнаказанности. Овладев моральным поведением, ребенок способен сделать правильный моральный выбор не на словах, а в действии. В сфере морально ценных переживаний у ребенка складываются морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям. Так, у ребенка формируются гуманистические, альтруистические чувства и отношения, например внимание к нуждам и интересам других, способность считаться с ними,

сочувствие чужим бедам и радостям, а также переживание вины при нарушении норм.

В своем исследовании для достижения поставленной цели мы использовали различные виды искусства. Искусство является одним из важных источников нравственных представлений и знаний, которые имеют значение в аспекте нравственного развития. В нравственном развитии детей старшего дошкольного возраста важно учитывать функции, которые выполняет искусство: познавательная, эстетическая, воспитательная. Особое значение в нравственном развитии детей старшего дошкольного возраста приобретает понимание того, что искусство есть воспитание без назидания, поскольку каждый, приобщаясь к искусству оказывается как бы соучастником событий, сопереживает им. В процессе этого переживания создаются определенное отношение и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем просто сообщаемые оценки.

В результате анализа научной литературы, сочетавшегося с осмыслением и обобщением опыта педагогов, работающих в ДОУ, мы пришли к убеждению, что в данном возрасте особое значение имеют театр, художественная литература, музыка. С помощью художественных образов решаются проблемы нравственного развития детей старшего дошкольного возраста. Используя средства искусства можно в доступной для детей форме донести нравственные ценности, помочь прочувствовать на себе нравственные качества и влиять на их воспитание. С помощью художественных образов решаются проблемы нравственного развития детей старшего дошкольного возраста. Используя средства искусства можно в доступной для детей форме донести нравственные ценности, помочь прочувствовать на себе нравственные качества и влиять на их воспитание.

Художественное произведение, будь то сказка, легенда, былина или рассказ - это та стезя, идя по которой, ребенок-дошкольник не только познает окружающее, но и начинает видеть и понимать нравственный смысл человеческих поступков, осознавать мотивы героев произведений, по-другому осмысливать какие-то, казалось совсем уже понятные, действия и отношения.

Музыкальные произведения помогают ребенку сориентироваться в мире человеческих качеств и чувств, способствуя активизации проявления положительного отношения к одобряемым нравственным нормам. Нравственное развитие через средства музыки требует от детей работы души, которая заключается в глубоком переживании услышанного, причастности к жизненным проблемам, в том числе и нравственного характера, отраженных в музыкальных произведениях, их эмоциональной и нравственной оценке.

Театр как вид искусства является не только средством познания жизни, но и школой нравственного развития. Сочетая в себе возможности нескольких видов искусства - музыки, живописи, танца, литературы и актерской игры, театр обладает огромной силой воздействия на детей. Театрализованные игры, как разновидность сюжетно-ролевых игр, очень близки и понятны детям дошкольного возраста, поскольку они соответствуют возрастным особенностям дошкольников. Разыгрывание ролей позволяет воспитывать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами, проявляя нравственные качества. Таково влияние на дошкольников положительных образов.

Поскольку положительные качества поощряются, а отрицательные порицаются, постольку дети в большинстве случаев хотят подражать добрым, чутким, честным персонажам. А одобрение как прием нравственного развития достойных поступков создает у них ощущение удовлетворения, которое служит стимулом к контролю за своим поведением и проявляемым качествам. Участвуя в театрализованных играх, ребенок как бы входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью и может понять мотивы своего героя. Превращаясь в зайчат, хитрых лис, в Айболита, дети словно пропускают через себя поступки этих персонажей, хотя все-таки и не становятся ими до конца. Где-то в подсознании они ощущают позицию автора и сквозь призму дают собственную оценку действиям этих персонажей, усваивая, таким образом, нормы морали. В этом заключается огромная воспитательная ценность детских театрализованных игр.

Экспериментальное исследование процесса нравственного развития детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе МДОУ № 10 п. Сафоново - 1 Мурманской области. В эксперименте участвовали всего 30 детей старшего дошкольного возраста (15 детей (6-6,5 лет) – экспериментальная группа; 15 детей (6-6,5 лет) – контрольная группа). *Целью* экспериментального исследования являлась диагностика уровня нравственного развития детей старшего дошкольного возраста средствами различных видов искусства.

*1 стадия – констатирующий эксперимент.* Была проведена диагностика, с целью определения уровня нравственного развития детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах. Для исследования были использованы методики авторами которых являются Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина «Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада». Результаты представлены в таблице и гистограмме 1.

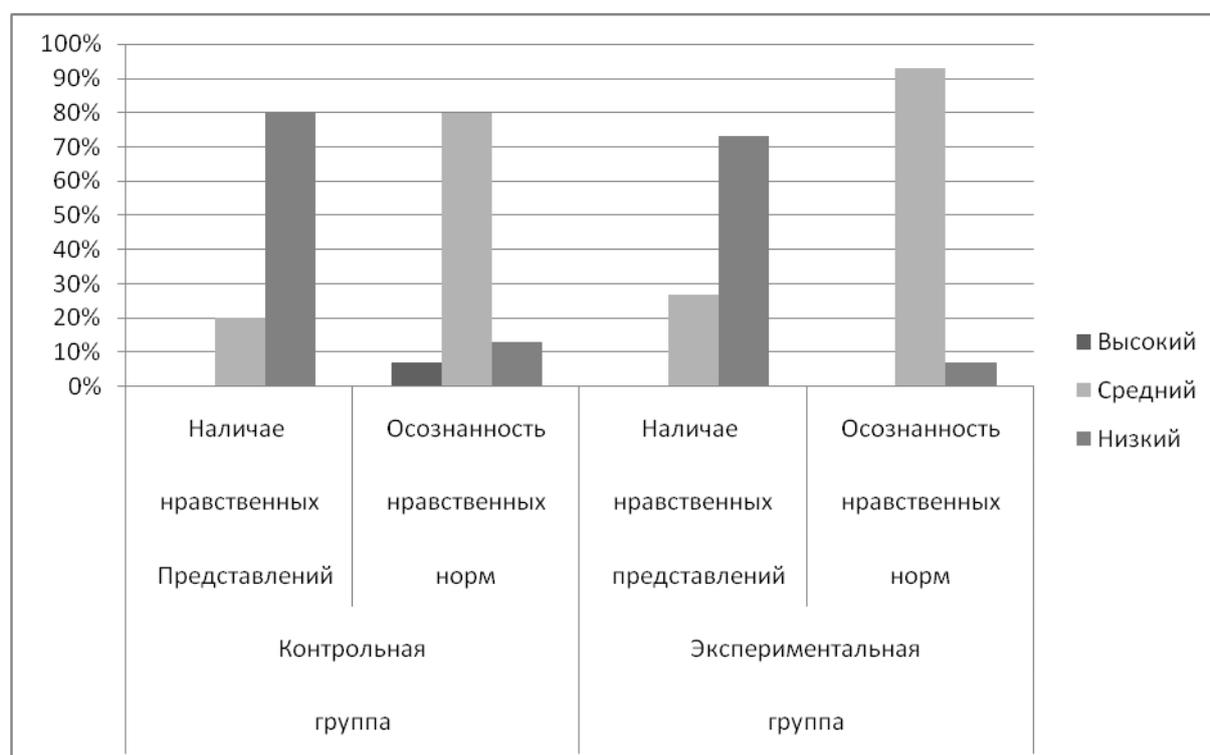
Таблица 1.

**Уровни нравственного развития старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы до начала эксперимента**

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Наличие нравственных представлений	Осознанность нравственных норм	Наличие нравственных представлений	Осознанность нравственных норм
Высокий	0% (4чел.)	7%(1чел.)	0%(0чел.)	0%(0чел.)
Средний	20%(3чел.)	80%(12чел.)	27%(4чел.)	93%(14чел.)
Низкий	80%(12чел.)	13%(2чел.)	73%(11чел.)	7%(1чел.)

Гистограмма 1.

**Уровни нравственного развития старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы до начала эксперимента**



*2 стадия – формирующий эксперимент.* Этот этап включает разработку программы по нравственному развитию детей старшего дошкольного возраста средствами различных видов искусства. Программа включает 3 раздела – художественная литература, музыкальные занятия, арт - беседа. Все занятия по этим разделам проводятся 1 раз в неделю. Основная задача программы: способствовать нравственному развитию детей старшего дошкольного возраста, средствами различных видов искусства.

1. На занятиях раздела «Художественная литература» были отобраны произведения, позволяющие показать многообразие

человеческих качеств, особенности тех или иных человеческих переживаний. Произведения подбирались таким образом, чтобы дети могли понять на конкретных примерах и образах, почему люди должны быть внимательны друг к другу, с доброжелательностью и уважением относиться к окружающим, почему надо прийти на помощь человеку, когда он в ней нуждается, почему важен труд. Обобщающие беседы по закреплению представлений о важнейших нравственных качествах, формированию нравственного сознания и нравственного поведения имели своей целью упорядочить полученные знания, по материалам изученных произведений. Художественные произведения использованные в работе с детьми: Маршак «Двенадцать месяцев»; «Хаврошечка» обр. Толстого; Носов «На горке», «Огурцы»; Алексеев «Медаль» Паустовский «Теплый хлеб» и др. (Цель: на конкретных примерах и образах, показать необходимость доброго, внимательного отношения людей друг к другу, необходимости прийти на помощь, когда кто-то в ней нуждается).

2. *Занятия музыкального раздела* в нашей программе основаны на произведениях классической музыки. Классическая музыка сильна тем, что ее отобрал не какой-либо специалист в данной области, а время. Перед тем как познакомить детей с новым музыкальным произведением, коротко рассказывалось о композиторе, о каких-то интересных эпизодах его биографии, об обстоятельствах, связанных с созданием данного произведения. Детям было дано «творческое» задание (например, определить характер музыки, пояснить, о чем она рассказывает, что изображает, сравнить две пьесы, найти разницу между ними и т. д.). Далее дети прослушивали музыкальное произведение. Занятия музыкального раздела проходили эмоционально, дети проявляли интерес к музыке, желание слушать музыку. Дошкольники реагировали на музыку мимикой, иногда жестами, испытывая чувства, которые в ней переданы. Это учит детей чуткому отношению к окружающему миру. После прослушивания дети высказывали свое суждение, описывали те чувства, которые они испытали во время прослушивания музыки, высказывали мнение о ее характере, об образах, которые они себе представили. После занятия детям предоставлялась возможность изобразить услышанное и прочувствованное ими на листе бумаги.

Классическая музыка делает сердце ребенка более чутким, что дает основу для нравственного развития.

Музыкальные произведения, использованные в работе с детьми:

1. Чайковский «Вальс цветов» (Волшебное превращение в музыке позволят воспитывать чуткое отношение к окружающему миру).
2. Шуберт «Рыцарь на лошадке» (Цель: учить видеть красоту музыкальных образов через образ смелого малыша).
3. Прокофьев «Петя и волк» (Цель: учить прислушиваться к настроению другого человека).

4. Бетховен «Соната №14 (Учить слышать чувство грусти другого человека).
5. Вивальди Цикл «Времена года» (Цель: воспитывать чуткое отношение к природе, умение чувствовать и понимать ее различные состояния).
6. Глинка «Марш Черномора» (Цель: учить чувствовать различный характер других людей) и др.

3. В основе занятий *раздела «Арт-беседа»* мы использовали театрализацию и художественную литературу. Часть занятий данного раздела предполагает использование художественной литературы, другая часть – это использование театрализованных игр. После прочтения рассказа или сказки, детям предлагалось взять на себя роль того или иного героя и разыграть прочитанный сюжет всем вместе. Чтобы это осуществить, надо понять, каков персонаж, почему он так поступает, представить себе его состояние, чувства, то есть проникнуть в его внутренний мир.

Пропустив через себя нравственное качество, нравственный поступок, ребенку дошкольного возраста легче постичь и усвоить его сущность и значение. После театрализованного проигрывания какой-либо проблемной ситуации, воспитанники привлекались к обсуждению, анализу качеств и поступков различных героев, разыгранного сюжета. В ходе обсуждения совместно вырабатывались нравственные оценки, дети утверждались в собственных представлениях, в своем отношении к нравственным качествам и определялись позитивные модели поведения.

Представим художественные произведения, по которым ставилась театрализация:

1. Сказка «О волке и мышонке» (цель: формировать нравственные представления и нравственные качества).
2. Рассказ «Прогулка зверят» (цель: воспитывать умение искать выход из конфликтных ситуаций).
3. Рассказ «Мишутка заболел» (цель: учить детей проявлять сочувствие к другому); Рассказ «Девочка и котенок» (Цель: учить давать оценку поступкам другого).
4. Сказка «Два жадных медвежонка» (цель: воспитывать умение делиться, учитывать интересы другого) и др.

*3 стадия – контрольный эксперимент.* На заключительном этапе экспериментального исследования, была проведена повторная диагностика по выявлению уровня нравственного развития детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группе с целью определения эффективности разработанной программы.

Для контрольной диагностики были использованы те же методики, что и в констатирующем эксперименте. Результаты представлены в таблице и гистограмме 2.

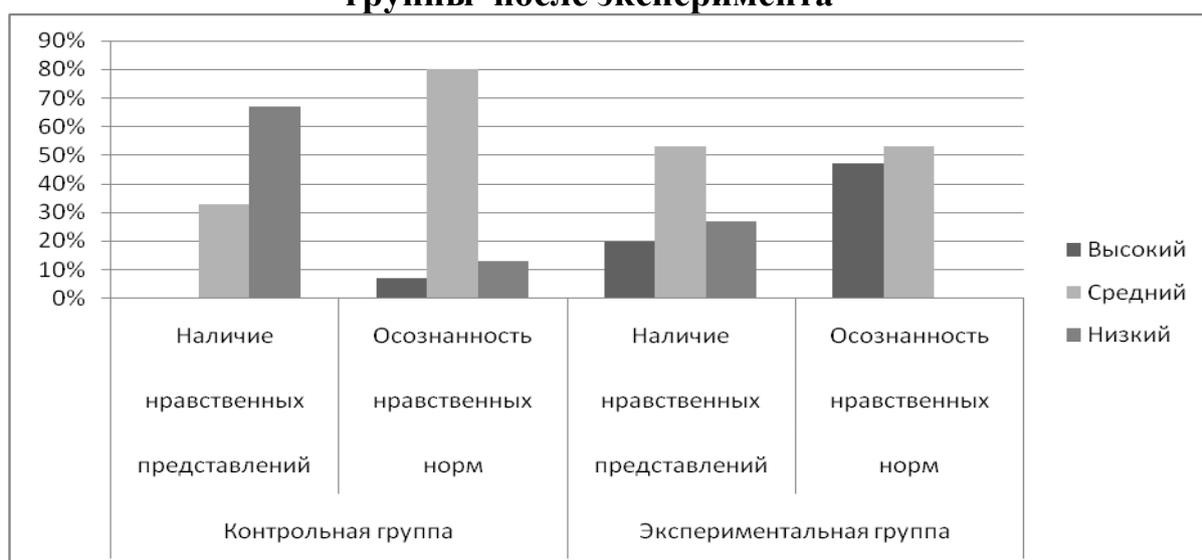
Таблица 2.

**Уровни нравственного развития контрольной и экспериментальной группы после эксперимента**

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Наличие нравственных представлений	Осознанность нравственных норм	Наличие нравственных представлений	Осознанность нравственных норм
Высокий	0% (0чел.)	7% (1чел.)	20% (3чел.)	47% (7чел.)
Средний	33% (5чел.)	80% (12чел.)	53% (8чел.)	53% (8чел.)
Низкий	67% (10чел.)	13% (2чел.)	27% (4чел.)	0% (0чел.)

Гистограмма 2.

**Уровни нравственного развития контрольной и экспериментальной группы после эксперимента**



Теперь отследим динамику изменений уровня нравственного развития у детей старшего дошкольного возраста в контрольной группе. Результаты представлены в табл.3 и гистограмме 3.

Таблица 3.

**Динамика изменений уровня нравственного развития старших дошкольников в контрольной группе**

Уровни	До эксперимента		После эксперимента		Динамика изменений	
	Налич.нрав. пред.	Осозн.нрав. норм	Налич.нрав. пред.	Осозн.нрав. норм	Налич.нрав. пред.	Осозн.нрав. норм
Высокий	0% (0чел.)	7% (1чел.)	0% (0чел.)	7% (1чел.)	0% (0чел.)	0% (0чел.)
Средний	20% (3чел.)	80% (12чел.)	33% (5чел.)	80% (12чел.)	13% (2чел.)	0% (0чел.)
Низкий	80% (12чел.)	13% (2чел.)	67% (10чел.)	13% (2чел.)	-13% (2чел.)	0% (0чел.)

Затем проследим динамику изменений уровня нравственного развития в экспериментальной группе. Результаты представлены в таблице и гистограмме 4.

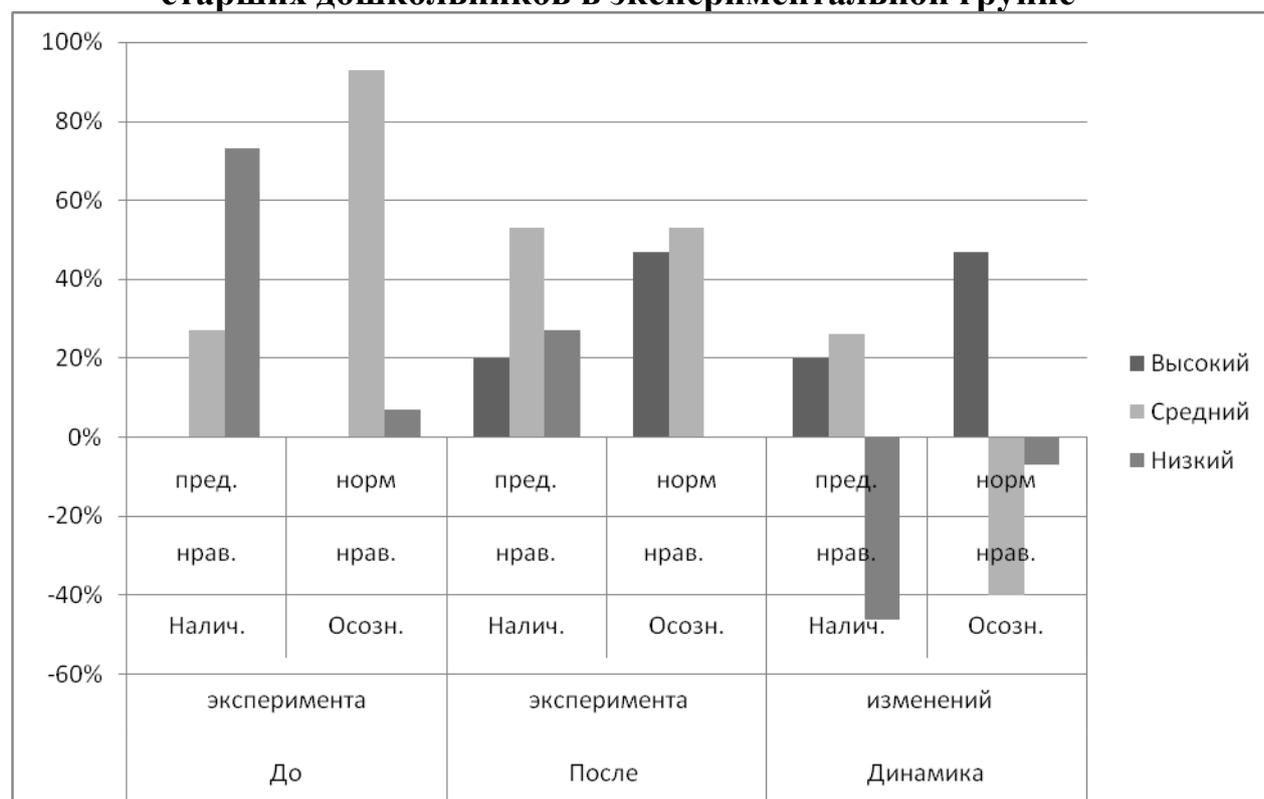
Таблица 4.

**Динамика изменений уровня нравственного развития  
старших дошкольников в экспериментальной группе**

Уровни	До эксперимента		После эксперимента		Динамика изменений	
	Налич. нрав. пред.	Осозн. нрав. норм	Налич. нрав. пред.	Осозн. нрав. норм	Налич. нрав. пред.	Осозн. нрав. норм
Высокий	0%(0чел.)	0%(0чел.)	20%(3чел.)	47%(7чел.)	20%(3чел.)	47%(7чел.)
Средний	27%(4чел.)	93%(14чел.)	53%(8чел.)	53%(8чел.)	26%(4чел.)	- 40%(6чел.)
Низкий	73%(11чел.)	7%(1чел.)	27%(4чел.)	0%(0чел.)	-46%(7чел.)	-7%(1чел.)

Гистограмма 4.

**Динамика изменений уровня нравственного развития  
старших дошкольников в экспериментальной группе**



Итак, динамика изменений в экспериментальной и контрольной группах существенно отличается. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением предлагаемой программы. Таким образом, поставленные задачи были реализованы, цель работы достигнута, а выдвинутая гипотеза получила подтверждение в результатах экспериментального исследования. Нами были сформулированы следующие выводы:

1. Установлено, что нравственное развитие детей старшего дошкольного возраста предполагает целенаправленную

педагогическую работу, и использование средств различных видов искусства в данном процессе эффективно влияет на результаты.

2. Обосновано, что наиболее подходящим средством для нравственного развития являются произведения художественной литературы. Через средства художественной литературы дети познают образ человека, раскрывающий его нравственные характеристики, сущность человеческих отношений.
3. Нравственному развитию детей старшего дошкольного возраста способствуют использование средств художественной литературы и средств музыки. Ребенок должен не просто понимать и осмысливать то, о чем ему говорят, но и чувствовать, переживать услышанное. Музыкальные произведения, произведения литературы способствуют пробуждению положительных эмоций ребенка.
4. Нравственному развитию детей старшего дошкольного возраста способствует использование театрализованных игр. Воспроизводя в игровой форме образы героев, дети передают их основные качества в реальном действии, усваивают культуру нравственного поведения.
5. Исследованием установлены изменения, произошедшие в ходе экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе. Если на констатирующем этапе экспериментальной работы большинство детей находилось на среднем уровне нравственного развития, то после формирующего этапа экспериментальной работы было выявлено, что большее число детей находится на высоком уровне нравственного развития.

*Н.Д. Шоломицкая,  
М.Н. Хомицкая*

## **Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности**

Изобразительная деятельность, в частности рисование, включает в себе большие возможности для развития детского творчества. Рисуя, дети не просто переносят на бумагу предметы и явления окружающего мира, а живут в этом мире красоты. Исследователи проблемы указывают на то, что на первом этапе роль педагога заключается в организации тех жизненных наблюдений, которые влияют на детское творчество. Данный этап предшествует самой творческой деятельности, однако развитие восприятия, накопление художественного и жизненного опыта тесно связаны с последующей художественно-творческой деятельностью детей. Психолого-педагогические исследования (А.В. Запорожец, Е.А. Флёрина, Н.А. Ветлугина) доказали, что художественное творчество ребенка не может осуществляться без участия взрослого, который помогает ребенку творить и принимает на себя функции критика и частично создателя, т.е. функции, недоступные дошкольнику в силу его возрастных особенностей.

На современном этапе данная проблема широко рассматривается на страницах периодической печати, где авторы (Г.В. Лабунская, И.Я. Лернер, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Е. Коротаева) раскрывают особенности развития художественного творчества детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности. Они отмечают, что «...приоритетное направление в методике обучения изобразительной деятельности - развитие самостоятельности, инициативы и активности, которые должны повышать у детей интерес к творчеству, к процессу овладения средствами и способами создания художественных образов».

Т.С. Комарова в статье «Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать?» пишет: «По мере овладения навыками (уже в старших группах) усложняется и творческое решение. И в этой ситуации положительное отношение педагога к инициативе и творчеству ребенка - важный стимул развития его творчества. Педагог отмечает и поощряет творческие находки детей, открывает в группе, в зале, вестибюле выставки детского творчества, оформляет работами воспитанников учреждение».

В статье «Творческая педагогика для дошкольника» Е. Коротаева подчеркивает, что «Примеров творческого общения с детьми достаточно много. Но главное в том, чтобы и форма, и содержание таких занятий были разнообразными, чтобы у дошкольников не возникало ощущение обычности, рутинности, настраивающих на репродуктивность идей и мыслей. Между тем именно необычность и новизна создают определенный

эмоциональный фон, поддерживают у детей состояние творческого переживания, подъема, осмысления окружающего мира».

**Цель исследования:** изучить влияние изобразительной деятельности на развитие художественного творчества детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования** – художественное творчество детей дошкольного возраста.

**Предмет исследования** – уровни развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования.

Цель, объект, предмет позволили определить **задачи** исследования:

1. Изучить и проанализировать теоретическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровни развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе рисования.
3. Разработать, апробировать и описать содержание формирующего этапа экспериментальной работы.
4. Сформулировать общие выводы результатов двух этапов экспериментального исследования.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что систематическая и целенаправленная работа, включающая в себя тематические блоки: явления природы, мир растений, животные, человек, транспорт, здания - позволит успешно развивать художественное творчество детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности (рисование).

База исследования: ЦРР/ДОУ № 131 г. Мурманска. В исследовании участвовали 20 детей в возрасте 6-7 лет. Исследование проведено в два этапа: теоретический и практический.

На теоретическом уровне исследования глубоко проанализированы концептуальные аспекты сущности развития детского творчества и особенности художественного творчества детей 6-7 лет в изобразительной деятельности (рисование). На данном этапе исследования был сделан вывод, о том, что для развития детского изобразительного творчества необходимо: наличие у детей художественных впечатлений от восприятия действительности, образов искусства; наличие знаний, умений в области разных видов изобразительной деятельности; проведение занятий интегрированного типа, выполнение детьми творческих заданий, направленных на формирование у них способности самостоятельно создавать новые художественные образы, используя для этого средства разных видов искусства.

Практический этап исследования посвящен диагностированию уровней художественного развития детей в подготовительной группе ЦРР/ДОУ № 131.

За основу экспериментального изучения была взята методика Т. Г. Казаковой «Изучение уровня художественного развития детей 3—7 лет», предложенная в учебно-методическом пособии «Рисование с детьми дошкольного возраста». Данная методика включает в себя серию заданий.

**Задание № 1.** Предложить детям нарисовать, как они представляют, рисунок на тему «Моё любимое время года». После окончания рисования ребенка спросить: «Расскажи, что ты нарисовал?».

**Задание № 2.** На основе выполненных рисунков подвергнуть анализу особенности изображения: Передача формы, строение предмета, передача пропорций предмета, композиция, передача движений, цвет.

**Задание № 3.** Суть данного задания состоит в изучении проявления детского творчества в рисунке. Исследуются: 1. Замысел. 2. Выразительные средства.

**Задание № 4.** Содержание этого этапа посвящено рассмотрению проявления самостоятельности детей и отношение к процессу и результатам рисования.

Результаты констатирующего этапа показали, что из 20 детей, принимающих участие в эксперименте: 10 детей (50 %) имеют высокий уровень развития художественного творчества; 6 детей (30 %) показали средний уровень развития художественного творчества; 4 ребенка (20 %) имеют низкий уровень развития художественного творчества (таблица 1).

Таблица 1.

**Общие результаты трех этапов  
констатирующего уровня исследования**

№ этапа констатирующего уровня исследования	Содержание констатирующего уровня исследования	Всего участвовало детей	Уровни художественного развития детей	Количество детей по каждому уровню
1э Изучить технические навыки рисования детей, особенности творчества.		20	Высокий	10
2э На основе анализа рисунка определить, какие выразительные средства использует ребенок, проявляет ли самостоятельность.			Средний	6
3э Рассмотреть отношение детей к процессу и результату рисования.			Низкий	4

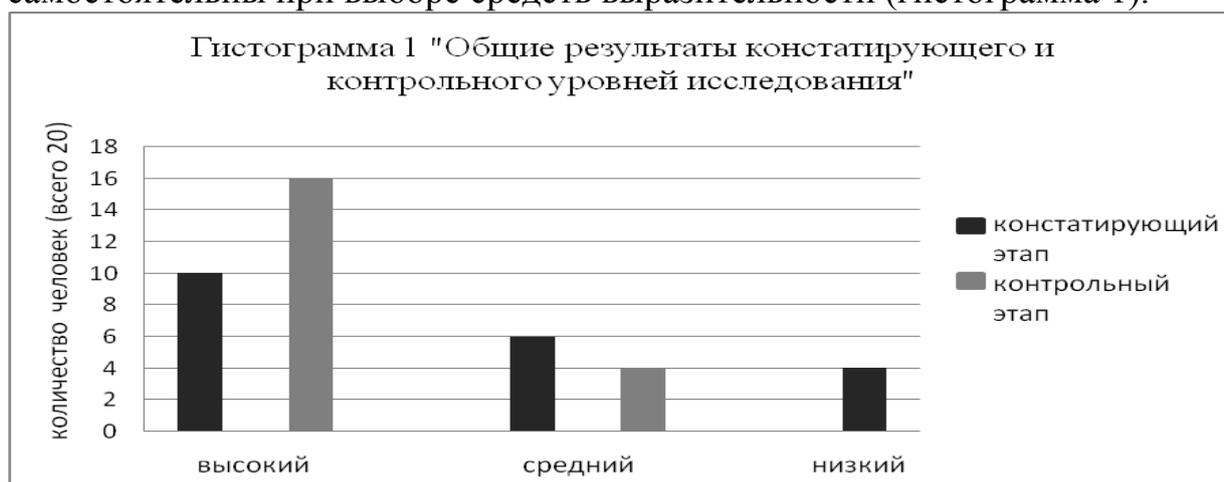
Данные показатели потребовали разработки и проведения формирующего этапа эксперимента, в ходе которого была разработана и проведена с детьми подготовительного возраста система заданий, она включала: Планирование работы по развитию художественного творчества детей 6-7 лет; содержание работы, где определен ряд направлений:

- явления природы;

- мир растений;
- животные;
- человек;
- транспорт;
- здания.

Работа по каждому тематическому блоку распределяется по трем взаимосвязанным направлениям: ознакомление с окружающей действительностью; разыгрывание пластических этюдов; собственно изобразительная деятельность детей (рисование).

Формирующие мероприятия указали на необходимость проведения контрольного этапа эксперимента, который проходил в аналогичных условиях, что и констатирующий. Из 20 детей, 16 детей (80 %) показали высокий уровень художественного развития. Данные дети дали полное описание своего рисунка. Самостоятельно нашли новые приемы решения творческих заданий. Положительно отнеслись к процессу и результатам рисования. Во время выполнения задания не отвлекались на посторонние раздражители. В процессе создания образа ориентировались на качество результата. Проявили интерес к творческой деятельности. 4 ребенка (20 %) имеют средний уровень художественного развития. Они проявили практические умения и технические навыки, но были недостаточно самостоятельны при выборе средств выразительности (гистограмма 1).



Таким образом, после формирующих мероприятий можно было наблюдать положительную динамику в развитии художественного творчества у детей старшего дошкольного возраста и подтверждения ранее заявленной гипотезы. Это еще раз подтверждает вывод, что художественное творчество детей — это процесс, для развития которого, детям необходимо получить разнообразные впечатления об окружающей жизни, природе, познакомиться с произведениями искусства, с архитектурой, приобрести определенные знания о предметах и явлениях, овладеть навыками и умениями, освоить способы деятельности.

## **Адаптация детей 2-3 лет к условиям дошкольного образовательного учреждения средствами фольклора**

Проблема социальной адаптации ребенка не нова, однако до сих пор остается одной из актуальных в силу трансформации определенных ценностных ориентаций и в социальной политике государства, и в процессе воспитания детей. Социальная адаптация ребенка перестает рассматриваться в биологическом аспекте приспособления индивида к новым условиям окружающей среды. Перерастая рамки проблемы приспособления ребенка к новой социальной ситуации в ДОУ, она выходит в совершенно иную плоскость изучения.

В работе «Проблема возраста» Л.С. Выготский утверждает, что развитие ребенка характеризуется не только единством индивидуального и социального, но отличается непрерывность, неравномерностью, чередованием плавных незаметных внутренних изменений личности и резких «качественных скачков» - кризисов. Для понимания психологической природы социальной адаптации ребенка очень важны попытки Л.С. Выготского найти тот «первокирпичик», ту единицу самой «социальной ситуации развития», когда сталкиваются, вступают во взаимодействие влияние среды и внутренние отношения ребенка. Такой «единицей» он считает «переживание». Именно переживание ребенка является «индикатором» его социализации: в нем проявляется своеобразие соотношения внешней и внутренней сил социального развития, то, как он понимает происходящие события, явления, поступки людей и как к ним относится, насколько принимает, или отторгает их.

**Цель исследования:** изучить адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения.

**Объект исследования:** дети раннего возраста.

**Предмет:** фольклор как условие адаптации детей раннего возраста к ДОУ.

Цель, объект, предмет позволили определить **задачи исследования:**

1. На основе анализа психологической и педагогической литературы изучить теоретические основы понимания адаптации детей к ДОУ.
2. Определить уровни адаптации к условиям ДОУ детей раннего возраста.
3. Разработать, описать и апробировать содержание формирующих мероприятий 2-х этапов.
4. Провести количественный и качественный анализ результатов диагностики.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что целенаправленная и систематическая работа, включающая в себя использование фольклора, в частности потешек во время режимных процессов, в работе с детьми 2х-3х лет, впервые посетивших ДООУ, позволит пройти более легкий путь адаптации.

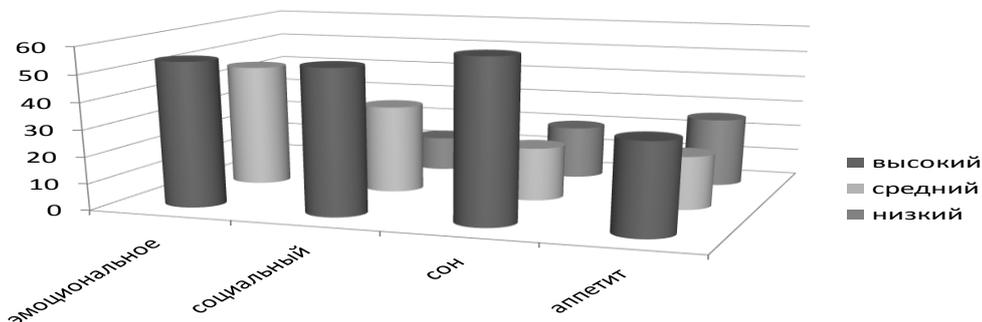
Теоретический анализ проблемы позволяет сделать вывод о том, что процесс адаптации является функцией времени, где на различных этапах могут включаться физиологические, психологические или социальные механизмы. Знание механизмов адаптации позволяет целенаправленно руководить данным процессом. На практическом этапе определялись уровни адаптации к условиям МДОУ детей раннего возраста дошкольного учреждения №1 «Якорек» г. Гаджиево.

Для определения уровня адаптации была использована методика А. А. Остроуховой предложенная в статье: «Успешная адаптация. Как ее «измерить». Эта методика включает серию заданий, где мы наблюдаем эмоциональное состояние каждого ребенка в первую и вторую половину дня, коммуникабельность; послеполуденный сон; аппетит.

Результаты констатирующего этапа показали, что из 15 обследованных детей легкая адаптация была у 8 (53%) Адаптация средней тяжести у 7 детей (46%). Тяжелый уровень адаптации не наблюдался. Результаты нами отражены в виде гистограммы 1.

Гистограмма 1.

### Уровни адаптации детей раннего возраста на констатирующем этапе диагностики



Результаты констатирующего этапа диагностики, показали необходимость разработки проведения формирующего этапа эксперимента, который включал:

- чтение потешек в момент проведения режимных процессов связанных с культурно-гигиеническими навыками, с кормлением

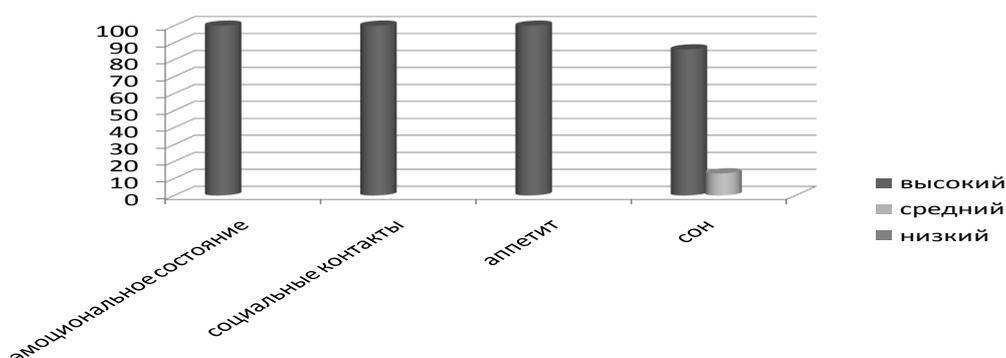
детей, при укладывании детей на дневной сон, потешки, используемые при одевании, организации занятий;

- комплекс потешек при проведении утренней гимнастики, динамичной паузы и физкультурных занятий и в организации игр детей.

После реализации формирующих мероприятий в период с 06.11.09 до 20.11.09 был проведен контрольный этап, который проходил в аналогичных условиях, что и констатирующий. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что при широком использовании устного народного творчества в режимных моментах адаптация детей проходит гораздо легче и быстрее. Малыши с удовольствием идут в детский сад, не скучают, они жизнерадостны, улыбки, в группе всегда звучит смех, в играх самостоятельно используют потешки, умывание, одевание и прочие режимные моменты стали для них делом приятным (гистограмма 2).

Гистограмма 2.

### Динамика уровня адаптации детей первой младшей группы после формирующего этапа эксперимента



Динамика показала, что роль детского фольклора в адаптационный период чрезвычайно велика. Детские песенки, потешки и потешки повышают эмоциональный настрой ребенка, побуждая к совместным действиям со взрослым. Установлению доверительных отношений, а постепенное вовлечение ребенка в новую среду. Воспитатель владеющий фольклорным материалом, знающий народные потешки, песенки, умеющий эмоционально, с чувством их прочесть, быстрее добивается контакта с детьми, успешнее прививает им навыки, связанные с различными режимными моментами, интересней организует игровую деятельность. Правильно организованные систематические и планомерные воздействия предотвращают, сводят до минимума эмоциональные срывы, кризисы и обеспечивают непрерывный подъем в развитии возможностей и способностей личности.

*И.И. Игнатович,  
И.В. Цимлянская*

## **Развитие социальных чувств и эмоций у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности**

В настоящее время в психолого-педагогической литературе все чаще поднимается вопрос о необходимости использовать имеющиеся педагогические ресурсы для эффективного развития ребёнка. К таким ресурсам относится театрализованная деятельность, потенциал которой реализуется не в полной мере, в частности, в сфере эмоционального развития детей.

Ситуативный характер эмоций и динамика видов социально-эмоциональных проявлений взаимосвязаны с системой личностных отношений, в которую включается ребенок в процессе совместной деятельности и общения со сверстниками и взрослыми. Процесс развития социальных чувств и эмоций у детей старшего дошкольного возраста предполагает не просто усвоение детьми социальных норм и требований, но и включение ребенка в содержательную совместную с другими детьми и взрослыми деятельность. Таковой является театрализованная деятельность, в процессе которой раскрываются особенности эмоционального отношения ребенка к окружающему миру.

Театрализованная деятельность - одна из самых доступных и притягательных для детей видов деятельности, она позволяет решать многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с созданием положительного эмоционального настроения, снятием напряженности, решением конфликтных ситуаций. Собственная театрализованная деятельность - один из способов углубляющих восприятие ребенка, это требует концентрации внимания на мотивах поступков действующих лиц, понимания их, анализа, сравнения, что создает почву для самостоятельных обобщений и выводов. В театральные постановки ребенок действенно познает язык театрального искусства и, играя на сцене, не только закрепляет впечатления, обогащая жизненный опыт, но и упражняет различные способности, развивает творческое воображение, эмоциональную сферу, коммуникативные качества (Л.В. Артемова, О.А. Белобрыкина, Т.А. Гайворонская, Т.Н. Доронова и др.).

Тематика и содержание театрализованных игр имеют нравственную направленность, которая заключена в каждой сказке, литературном произведении и должна найти место в импровизированных постановках. Это дружба, отзывчивость, доброта, честность, смелость. Любимые герои становятся образцами для

подражания. Ребенок начинает отождествлять себя с любимившимся образом. Он самоутверждается в своей роли, испытывает неподдельную гордость. Реализация творческих возможностей, импровизация, осуществление замыслов вызывают эмоциональное вдохновение детей, их бурную радость, требование повторения игры, обрастающей все новыми подробностями. Эмоциональный подъем в процессе театрализованной деятельности помогает дошкольнику преодолевать негативизм по отношению к другим детям, принять их как партнеров (А.П. Ершова, А.Д. Кошелева, Н.Л. Кряжева, М.Д. Маханева, А.В. Щеткин и др.).

Указанная тесная связь между эмоциональным развитием детей и развитием игры свидетельствует о том, что психолого-педагогические приемы, осуществляемые в процессе игры должны нормализовывать эмоциональную сферу, снимать эмоциональные барьеры и вести к появлению более высокоразвитых, прогрессивных форм эмоционального поведения.

С учетом специфики эмоционального поведения следует применять различные виды театрализованных игр и руководить игрой таким образом, чтобы нежелательные качества личности ребенка или отрицательные эмоции успешно им преодолевались. Дети более ярко и разнообразно проявляют самостоятельность и субъективную позицию в театрализованной игре (Н.Ф. Сорокина, Н.Б. Улашенко, Э.Г. Чурилова и др.).

Основная цель педагогического руководства процессом театрализованной деятельности в старшем дошкольном возрасте - будить воображение ребенка, создавать условия для того, чтобы как можно больше изобретательности, творчества проявили сами дети. Совместное обсуждение постановки спектакля, коллективная работа по его воплощению, само проведение спектакля - все это сближает участников творческого процесса, делает их союзниками, коллегами в общем деле, партнерами (Т.А. Гайворонская, Т.Н. Доронова, Н.Л. Кряжева, Э.Г. Чурилова и др.).

Целенаправленная работа по развитию социальных чувств и эмоций у детей дошкольного возраста заключается в том, чтобы гармонизировать отношения ребенка с окружающим миром. В основе предлагаемого комплекса театрализованных занятий по развитию социальных чувств и эмоций у детей старшего дошкольного возраста лежит программа «Арт-фантазия» Э.Г. Чуриловой [9].

Содержание занятий по театрализованной деятельности включает в себя просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним; игры-драматизации; подготовку и разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок; упражнения по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной); упражнения по этике.

В занятия по театрализованной деятельности включаются как

разыгрывание сказок, сценок, так и ролевые диалоги по иллюстрациям, самостоятельные импровизации на темы, взятые из жизни.

Специально организованные занятия проводятся 1 раз в неделю, во второй половине дня и строятся по единой схеме:

- введение в тему, создание эмоционального настроения;
- организация собственно театрализованной деятельности (в разных формах), где каждый ребенок имеет возможность реализовать свой творческий потенциал;
- эмоциональное заключение, обеспечивающее успешность театрализованной деятельности (таблица 1).

Таблица 1.

**Программа театрализованных занятий, направленных на совершенствование эмоционально-чувственной сферы у старших дошкольников**

Неделя, месяц	Программные задачи	Репертуар
Занятие №1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- закреплять знания об основных эмоциях;</li> <li>- учить распознавать эмоциональные проявления (свои и других людей) по различным признакам: мимика, пантомимика, голос;</li> <li>- обогащать и активизировать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоции.</li> </ul>	Театрализованное занятие «Путешествие в страну Настроений»: <ul style="list-style-type: none"> <li>- упражнение «Звоночек»;</li> <li>- рассказывание сказки «Про Улыбку и Слезку»;</li> <li>- упражнение «Мимическая гимнастика»;</li> <li>- игра «Театр»;</li> <li>- этюд «Золушка»;</li> <li>- игра-упражнение «Салют».</li> </ul>
Занятие №2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Учить детей понимать и использовать мимику, интонации в изображении характерных особенностей образа;</li> <li>- учить взаимодействовать с партнером в игре, проявлять внимание и интерес к сверстникам;</li> <li>- обучать детей выражению различных эмоций и воспроизведению различных черт характера.</li> </ul>	Театрализованное занятие: <ul style="list-style-type: none"> <li>- рассказывание сказки с элементами драматизации «Почему кот моется после еды» (по мотивам литовской народной сказки);</li> <li>- театральные этюды «Танец радости»;</li> <li>- театральные этюды «Кто как радуется».</li> </ul>
Занятие №3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учить детей оценивать свои поступки и поступки товарищей, сравнивая их с поступками персонажей литературных произведений;</li> <li>- поощрять стремление ребят избавиться от недостойных привычек, подражать положительным героям.</li> </ul>	Театрализованное занятие: <ul style="list-style-type: none"> <li>- театральные этюды «Новые игрушки».</li> <li>- импровизация-драматизация с использованием кукол Бибабо «Узнай себя»; театральные этюды «День рождения».</li> </ul>

Занятие №4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учить детей своевременно включаться в коллективную драматизацию произведения;</li> <li>- выражать состояние персонажа с помощью мимики, голоса, интонации;</li> <li>- понимать юмор произведения;</li> <li>- воспитывать бережное отношение к животным.</li> </ul>	<p>Театрализованное занятие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- театральный этюд «На лесной полянке»;</li> <li>- выразительное чтение воспитателя с элементами драматизации детей «Телефон» (по стихотворению К. Чуковского);</li> <li>- театральный этюд «Встреча с другом».</li> </ul>
Занятие №5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- продолжать развивать интерес у детей к художественной литературе;</li> <li>- учить оценивать героев - хитрый, жадный, глупый, доверчивый;</li> <li>- учить сопереживать персонажам, подсказывать им, как вести себя в затруднительных ситуациях.</li> </ul>	<p>Театрализованное занятие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- театральный этюд «После дождя»;</li> <li>- теневой театр «Два жадных медвежонка» (по мотивам венгерской сказки);</li> <li>- психогимнастика «Ручеек радости».</li> </ul>
Занятие №6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знакомство со сказкой В.Г. Сутеева;</li> <li>- обогащение и активизация словаря, за счет слов обозначающих различные чувства и настроения;</li> <li>- развитие умения распознавать эмоциональные состояния;</li> <li>- снятие психомышечного напряжения;</li> <li>- продолжать учить детей понимать чувства других, сопереживать, способствовать сплочению детского коллектива;</li> <li>- создание атмосферы праздника, приподнятого настроения.</li> </ul>	<p>Театрализованное занятие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- драматизация по сказке В.Г. Сутеева «Мешок яблок»;</li> <li>- игра «Подарки Зайцу»;</li> <li>- театрализованная игра-забава «Яблонька, наклонись»;</li> <li>- театральный этюд «Смешинки и злючки»;</li> <li>- упражнение «Доброе животное».</li> </ul> <p>Участие в празднике для пап.</p>
Занятие №7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знакомство со сказкой К. Чуковского «Цыпленок»;</li> <li>- обогащение и активизация словаря, за счет слов обозначающих различные чувства и настроения;</li> <li>- развитие умения распознавать эмоциональные состояния;</li> <li>- продолжать учить детей понимать чувства других, сопереживать, способствовать сплочению детского коллектива;</li> <li>- создание атмосферы праздника, приподнятого настроения.</li> </ul>	<p>Театрализованное занятие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- драматизация сказки К. Чуковского «Цыпленок»;</li> <li>- театральный этюд «Радость и грусть»;</li> <li>- театральный этюд «Кто как ходит»;</li> <li>- игра-пантомима «Курочка, цыплята и кот».</li> </ul> <p>Участие в праздничном представлении «Цветы для любимых женщин».</p>

Занятие №8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- создание атмосферы праздника, приподнятого настроения;</li> <li>- способствовать сплочению детского коллектива и родителей;</li> <li>- учить взаимодействовать с партнерами в совместных играх.</li> </ul>	Театрализованное представление «Чаепитие в сказочном лесу».
Занятие №9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- продолжать учить эмоционально воспринимать художественное произведение, выражать свое отношение к содержанию текста, персонажам, различать их положительные и отрицательные качества;</li> <li>- учить драматизировать отдельные сцены из произведения</li> </ul>	Подготовка к спектаклю «Репка»: <ul style="list-style-type: none"> <li>- изготовление атрибутов и элементов костюмов;</li> <li>- отработка отдельных сцен;</li> <li>- погружение в атмосферу совместной деятельности;</li> <li>- игра «Тренируем эмоции».</li> </ul>
Занятие №10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- закреплять, полученные ранее навыки;</li> <li>- создавать эмоционально-положительный настрой детей друг на друга и на предстоящую деятельность.</li> </ul>	Показ детьми спектакля «Репка».

Для более успешной работы следует использовать разнообразные приемы: выбор детьми роли по желанию; назначение на главные роли наиболее робких, застенчивых детей; распределение ролей по карточкам (дети берут из рук воспитателя любую карточку, на которой схематично изображен персонаж); проигрывание ролей в парах.

Специальные организованные занятия не должны проводиться в изоляции от воспитательно-образовательной работы, которую осуществляют педагоги групп, музыкальный руководитель, воспитатель по изобразительной деятельности. На музыкальных занятиях следует учить детей слышать в музыке разные эмоциональные состояния и передавать их движениями, жестом, мимикой, слушать музыку к спектаклям, отмечая разнохарактерное содержание и т.д. (Л.А. Горохова, Т.Н. Макарова, Н.Ф. Сорокина и др.). На речевых занятиях необходимо развивать у детей четкую дикцию, проводить работу над артикуляцией с помощью скороговорок, чистоговорок, потешек.

На занятиях по изобразительной деятельности следует знакомить детей с репродукциями картин, с иллюстрациями, близкими по содержанию сюжета, учить рисовать различными материалами по сюжетам сказок или отдельных их персонажей, обучать мастерить необходимые атрибуты и элементы костюмов для театрализованных игр. Особое содержание и настроение приобретает вся игровая деятельность детей в свободное от занятий время, в самостоятельной детской деятельности. Дети выступают в роли актеров, зрителей, билетеров, дежурных по залу, экскурсоводов, рисуют афиши, пригласительные билеты к спектаклям, готовят выставки своих работ.

Работу по эмоциональному развитию следует проводить как со всей группой, так и индивидуально с детьми, имеющими наиболее серьезные проблемы в эмоционально-чувственной сфере. Одним из необходимых элементов системы является оформление театрализованного уголка в группе, а также создание специального помещения для реализации театрализованной деятельности - «Комнаты Сказок». Обязательным условием успешной работы по развитию социальных чувств и эмоций у детей выступает активное сотрудничество с родителями дошкольников.

Организация и проведение театрализованной деятельности в дошкольном образовательном учреждении способствует не только повышению уровня развития социальных чувств и эмоций у детей, но и мотивирует их к самостоятельному использованию полученных знаний и умений в свободной деятельности, в общении с окружающими людьми и миром в целом.

### Литература

6. Антипина, Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду: Игры, упражнения, сценарии. / Е.А. Антипина. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
7. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. / Л.В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991.
8. Белобрыкина, О.А. Волшебный мир домашнего театра./ О.А. Белобрыкина.- М.: Владос, 1999.
9. Гайворонская, Т.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности. /Т.А. Гайворонская. – М.: Педагогическое общество России, 2007.
10. Горохова Л.А., Макарова Т.Н. Музыкальная и театрализованная деятельность в ДОУ: Интегрированные занятия. / Л.А. Горохова, Т.Н. Макарова. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
11. Доронова, Т. Н. Театрализованная деятельность дошкольников. / Т.Н. Доронова. // Ребенок в детском саду. – 2003. - №1. – с. 28 – 34.
12. Маханева, М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. / М.Д. Маханева. - М.: Сфера, 2001.
13. Сорокина, Н.Ф. Играем в кукольный театр: Программа «Театр – творчество – дети»: Пособие для воспитателей, педагогов дополнительного образования и музыкальных руководителей детских садов. / Н.Ф. Сорокина. – М.: АРКТИ, 2002.
14. Чурилова, Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. / Э.Г. Чурилова. – М.: Владос, 2004.
15. Щеткин, А.В. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 6 – 7 лет. / А.В. Щеткин. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

*Н.Д. Шоломицкая,  
С.В. Белоус*

## **Декоративно – прикладное искусство как средство эстетического развития детей среднего дошкольного возраста**

Эстетическое развитие - целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности. Через приобщение к искусству активизируется творческий потенциал личности и чем раньше заложен этот потенциал, тем активнее будет стремление человека к освоению художественных ценностей мировой культуры, тем выше эстетическое сознание, тем шире сфера эстетических потребностей. Такое определение имеет отношение к зрелой личности. Однако дети в дошкольном и даже в раннем возрасте способны реагировать на красивое в окружающей их обстановке, музыку, поэзию, предметы изобразительного искусства, природу, сами стремятся рисовать, лепить, петь, танцевать, сочинять стихи. Эстетическое развитие – важнейшая сторона воспитания ребёнка.

Поэтому важно ввести ребёнка в мир искусства как можно раньше. Основополагающее значение для осмысления роли народного искусства в художественно - эстетическом воспитании и развитии детей имеют исследования учёных искусствоведов, ведущих специалистов в области народного искусства — Г.К. Вагнера, З.М. Василенко, В.С. Воронова, М.А. Некрасовой и других. В исследованиях они неоднократно отмечали родственность мироощущения и отражения его в творчестве народных мастеров и детей, выдвигая главными критериями такой близости декоративность и красочность создаваемых образов, особое чувство ритма, обобщённой пластики форм и орнамента. Именно поэтому, подчёркивали учёные, декоративное искусство должно играть важную роль в эстетическом развитии детей.

Известные ученые, исследователи в данной области, такие как: Т.С. Комарова, Т.Я. Шпикалова, В.А. Езикеева, Н.С. Карпинская, Н.Б. Халезова, В.Н. Чуракова, З.А. Богатеева, Ю.В. Максимов, А.А. Грибовская, Т.Н. Доронова указывали, что ознакомление с произведениями народного творчества способствует воспитанию у детей патриотических и интернациональных чувств, приобщает к миру прекрасного, формирует у дошкольников художественный вкус, эстетическое восприятие, способность видеть, чувствовать красоту и гармонию. Степень развитости всех этих проявлений эстетического познания непрерывно совершенствуется в течение всей жизни человека.

**Цель исследования:** изучить средства эстетического развития дошкольников.

**Объект исследования:** эстетическое развитие детей среднего дошкольного возраста в ДОУ.

**Предмет исследования:** уровни сформированности эстетического развития детей среднего дошкольного возраста средствами декоративно – прикладного искусства.

Поставленная цель конкретизирована в следующих **задачах:**

1. На основе анализа психолого – педагогической, методической литературы раскрыть сущность теоретических основ исследуемой проблемы.
2. Экспериментальное изучение уровней сформированности эстетического развития детей среднего дошкольного возраста.
3. Разработка и апробация проекта формирующего этапа эксперимента.
4. Определение динамики повышения уровней сформированности эстетического развития детей среднего дошкольного возраста.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что декоративно – прикладное искусство является одним из наиболее значимых средств эстетического развития детей среднего дошкольного возраста, если оно систематически, последовательно включено во все виды деятельности детей и особенно широко используется русская народная игрушка как самое близкое и понятное средство ребёнку – дошкольнику.

**База исследования:** ДОУ №2 г. Кола, Мурманской области. В эксперименте участвовали 19 детей среднего дошкольного возраста.

Исследование проведено в два этапа: теоретический и практический.

На теоретическом уровне исследования глубоко проанализированы современные психолого – педагогические подходы к эстетическому развитию дошкольников средствами декоративно – прикладного искусства.

На основании данного этапа исследования можно сделать вывод, что эстетическое развитие - длительный процесс становления и совершенствования эстетического сознания человека которое имеет различные этапы становления, уровни, которые зависят от возраста человека и социальных факторов, эстетическое развитие важно осуществлять с первых лет жизни ребенка. Этот период является оптимальным для закладки основ духовного развития личности. Источниками раннего развития могут выступать все виды искусств, в том числе и декоративно - прикладное искусство.

Практический этап исследования посвящен диагностированию уровней эстетического развития детей среднего дошкольного возраста.

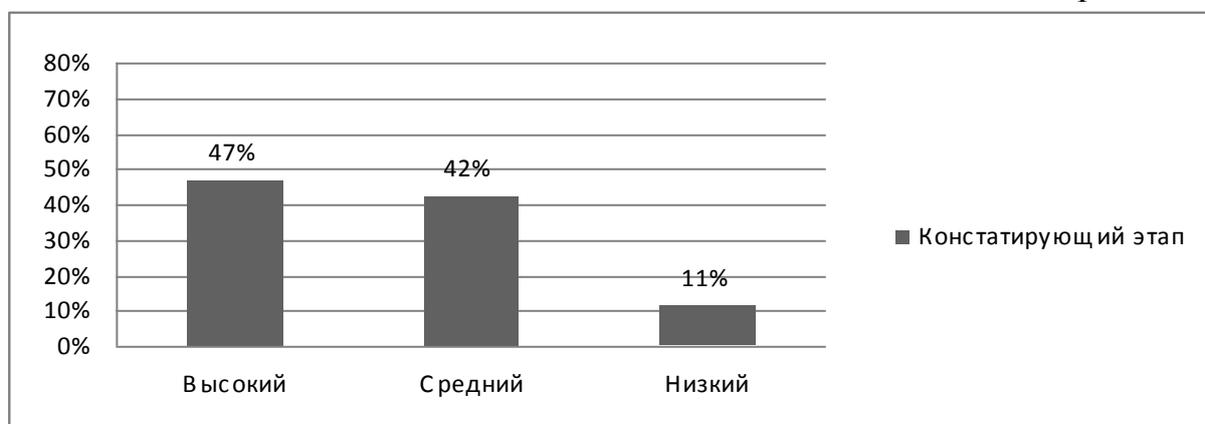
За основу диагностического исследования уровня эстетического развития детей среднего дошкольного возраста была взята методика, предложенная в учебном пособии «Народное искусство в воспитании дошкольников» под редакцией Т.С. Комаровой.

Данная методика включает ряд заданий:

- определение вида росписи;
- описание игрушки;
- сравнение игрушек (дымковской и филимоновской) по сходству и различию; - выражение отношения ребёнка к произведениям народного искусства;
- анализ выполнения узора на силуэте игрушки (соответствие элементов у дымковской и филимоновской росписи);
- анализ выполнения узора на силуэте игрушки (уровень творческого решения);
- анализ выполнения узора на силуэте игрушки (уровень завершенности);
- анализ выполнения узора на силуэте игрушки (техника исполнения).

Диагностическое исследование показало следующие результаты: из 19 детей 9 (47%) можно отнести к высокому уровню эстетического развития. 8 детей (42%) –к среднему уровню. Низкий уровень выявлен у двух детей (11%) (гистограмма 1).

Гистограмма 1.



Низкие показатели послужили основой проведения формирующего этапа экспериментальной работы, которая включала в себя:

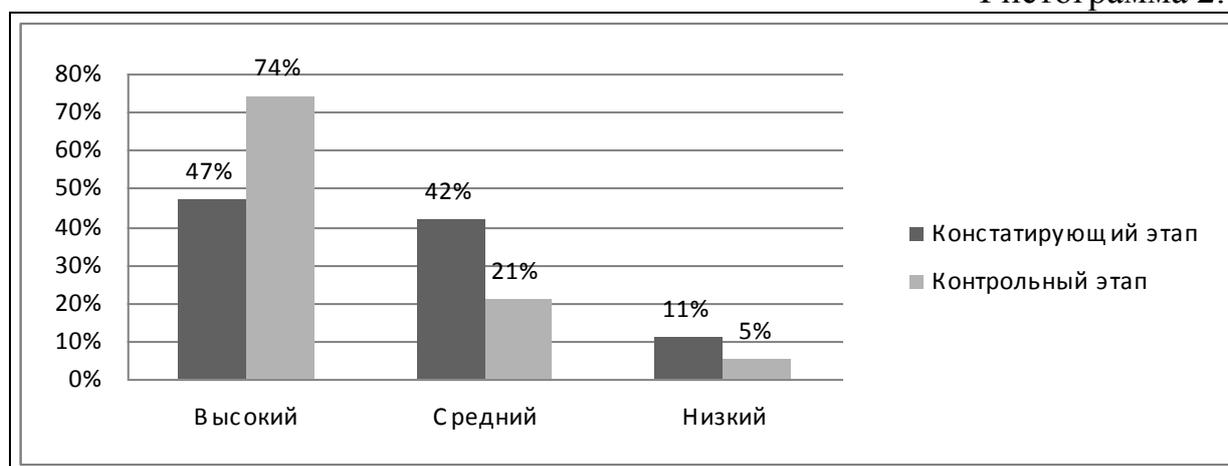
- содержание мероприятий, направленных на развитие у педагогов профессиональных компетентности в области эстетического воспитания (доклады, выставка научно - методической литературы, консультации, практикумы по изобразительной деятельности);
- содержание мероприятий, направленных на развитие интереса у детей среднего дошкольного возраста к русской народной культуре (развлечения, вечер — досуг, дидактические игры, демонстрация театра на фланелеграфе, выставка детского творчества).

Обобщив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента можно сделать выводы, что:

- по сравнению с констатирующим экспериментом количество детей с высоким уровнем эстетического развития увеличилось на 27% (5 детей) и составило 74% (14 детей);
- количество детей со средним уровнем уменьшилось на 21% (4 ребенка) и составило 21% (4 ребёнка)
- процент детей с низким уровнем составил 5% (1 ребёнок), что на 6% меньше по сравнению с констатирующим экспериментом.

Сводные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента отражены в гистограмме 2.

Гистограмма 2.



Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов выявил, что декоративно — прикладное искусство является одним из наиболее значимых средств эстетического развития детей среднего дошкольного возраста, если оно систематически, последовательно включено во все виды деятельности детей и особенно широко используется русская народная игрушка как самое близкое и понятное средство ребёнку — дошкольнику, а также подтвердил ранее выдвинутую гипотезу.

Таким образом, в результате можно отметить, что декоративно - прикладное искусство привлекает внимание детей, и поэтому на основе выделения элементов народного искусства, цветового строя, композиции, его можно использовать для развития ребенка: восприятия эстетического отношения и эстетической оценки, то есть воздействуя на чувственную сферу ребенка, народное искусство стимулирует развитие творческих способностей личности.

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Психологические основы профессиональной деятельности</b>	
<b>Недосека О.Н., Кузь А.Н.</b> Влияние личностных качеств сотрудников правоохранительных органов на профессиональную деятельность.....	4
<b>Тарасова С.М.</b> Социальная адаптация студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности.....	14
<b>Науменко А.В.</b> Изучение эмоциональной значимости педагогических ситуаций с участием инокультурных детей .....	26
<b>Глава II. Индивидуально-личностные особенности детей дошкольного возраста</b>	
<b>Шоломицкая Н.Д., Ткачук И.А.</b> Реализация индивидуального подхода к организации жизнедеятельности младших дошкольников.....	33
<b>Синкевич И.А., Ковалева Л.М.</b> Исследование уровней межличностного общения детей старшего дошкольного возраста.....	39
<b>Шоломицкая Н.Д., Филянова Е.Ф.</b> Сюжетно-ролевая игра как средство формирования межличностных отношений старших дошкольников.....	44
<b>Смага А.А., Устименко Е.Е.</b> Особенности проявления словесного творчества в старшем дошкольном возрасте.....	49
<b>Смага А.А., Харченко Л.А.</b> Особенности овладения грамматическим строем речи детьми дошкольного возраста.....	56
<b>Шоломицкая Н.Д., Резник З.А.</b> Использование нетрадиционных средств в формировании навыков счета у старших дошкольников.....	66
<b>Синкевич И.А., Корнилова С.А.</b> Исследование особенностей агрессивного поведения старших дошкольников.....	70
<b>Игнатович И.И., Тараскина О.И.</b> Психолого-педагогические условия и задачи приобщения старших дошкольников к художественной литературе.....	86
<b>Синкевич И.А., Сулоева Л.Н.</b> Исследование уровней психологической готовности детей 6 лет к обучению в школе.....	91

### **Глава III. Познавательная и эмоционально-волевая сферы учащихся начального и среднего звеньев образовательной школы**

**Недосека О.Н., Харченко Т.В.**

Влияние стиля семейного воспитания на эмоционально-волевое развитие ребенка младшего школьного возраста.....99

**Сергеева А.А., Самойлов Я.А.**

Влияние школьной тревожности на успеваемость учащихся начальных классов.....109

**Тучкова Т.В., Паникаровская Л.А.**

Проявления креативности у младших школьников, обучающихся в различных дидактических системах.....127

**Сергеева А.А., Попова Г.И.**

Проявление гиперактивности детей младшего школьного возраста.....137

**Синкевич И.А., Александрова Н.В.**

Влияние тревожности на самооценку и статусное положение подростка в группе сверстников.....153

**Недосека О.Н., Кузь А.Э.**

Сравнительный анализ уровня эмпатии воспитанников детских домов подросткового возраста и их сверстников, воспитывающихся в семьях..... 166

### **Глава IV. Психология искусства и художественного творчества**

**Синкевич И.А., Акуленко Е.Н.**

Нравственное развитие детей старшего дошкольного возраста средствами различных видов искусств.....177

**Шоломицкая Н.Д., Хомицкая М.Н.**

Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности.....189

**Шоломицкая Н.Д., Каркина Л.Ю.**

Адаптация детей 2-3 лет к условиям дошкольного образовательного учреждения средствами фольклора.....193

**Игнатович И.И., Цимлянская И.В.**

Развитие социальных чувств и эмоций у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности.....196

**Шоломицкая Н.Д., Белоус С.В.**

Декоративно-прикладное искусство как средство эстетического развития детей среднего дошкольного возраста.....202

## Сведения об авторах

- Акуленко Е.Н.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Александрова Н.В.* - студентка 5 курса ОФО ФПиП МГПУ  
*Белоус И.В.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Игнатович И.И.* - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ  
*Каркина Л.Ю.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Ковалева Л.М.* – магистр, обучающийся по направлению «Педагогика: дошкольное образование»  
*Корнилова С.А.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Кузь А.Н.* – студент 4 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Кузь А.Э.* - студент 4 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Науменко А.В.* – ассистент кафедры психологии МГПУ  
*Недосека О.Н.* - канд. психол. наук, доцент кафедры психологии МГПУ  
*Паникаровская Л.А.* - студентка 6 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Попова Г.И.* - студентка 5 курса ОФО ФПиП МГПУ  
*Резник З.А.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Самойлов Я.А.* - студент 5 курса ОФО ФПиП МГПУ  
*Сергеева А.А.* – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ  
*Синкевич И.А.* – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ  
*Смага А.А.* – декан ФПиП, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ  
*Сулоева Л.Н.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Тараскина О.И.* - магистр, обучающийся по направлению «Педагогика: дошкольное образование»  
*Тарасова С.М.* – старший преподаватель кафедры психологии МГПУ  
*Ткачук И.А.* – студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Тучкова Т.В.* – канд. филос. наук, доцент МГТУ  
*Устименко Е.Е.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Филянова Е.Ф.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Харченко Л.А.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Харченко Т.В.* - студентка 4 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Хомицкая М.Н.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Цимлянская М.Н.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Шоломицкая Н.Д.* - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

### **Коллектив авторов**

**Психолого-педагогические условия развития личности:** Сборник научных статей студентов, аспирантов, соискателей и преподавателей / Под ред. А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 8. - 209 с.

Мурманский государственный педагогический университет  
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.